

DOKTOREGO-TESIA

**Bi urteko haurren enkulturazio
prozesuarekiko Haur Hezkuntzako
maisua-maistren irudikapen sozialak:
metodo mistoen bidezko ikerketa**

OLALLA JUARISTI LARRINAGA

Zuzendaria:
Iñaki Larrea

Zuzendarikidea:
Alexander Muela

Doktoretza programa:
Berrikuntza eta Esku-hartzea Hezkuntzan

2022ko Otsaila

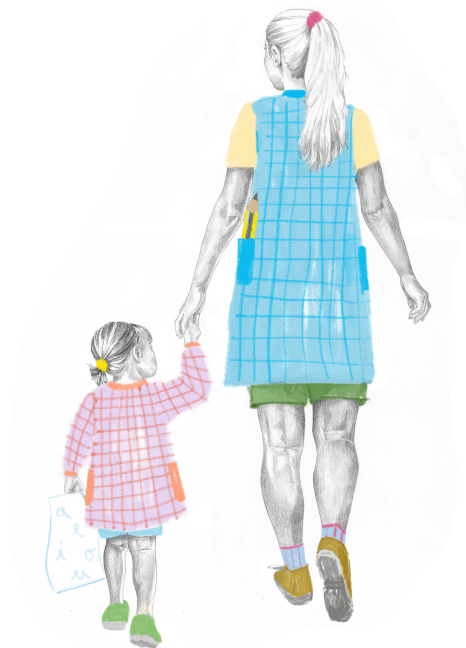
Testuak eta irudiak:
Olalla Juaristi Larrinaga

Maketazioa eta hasierako ilustrazioa:
NorArte Visual Science S.L.

Inprimaketa:
Lankopi S.A.L.

2022ko Otsaila

Amari eta aitari



Umeei zer eman, hura itzuliko diote umeeek gizarteari
Karl Augustus Menninger

ESKERRAK

Tesi honen ibilbidean hainbat dira adorea eta arnasa eman didaten pertsonak, bidelagun izan direnak eta tesia egia bihurtzen lagundu dutenak. Horiei guztiei eskainitako hitzak dira ondorengoak. Mila esker guztioi!

Nire esker ona Iñaki eta Alexi, tesiaren ohoretan, *kuali-kuanti* sinbiosi perfektua lortu izanagatik eta argia eskaintzeagatik tesiaren norabidean, nolakoaren eta zenbatekoaren integrazioan eta mundu mistoaren eremuan. Mila esker elkar ezagutu gabe ere, nire lana eta ni neu hasieratik onartu eta, ibilbide honetan, bideratu izanagatik. Mila esker bioi *ni ikertzailea* martxan jarri eta lana aberasteagatik, asko ikasi dut zuengandik!

Nire esker ona ikerketa posible egin duten Bizkaiko eskola ezberdinetako bi urteko haurren maisu-maistra orori. Mila esker begirada zuengan jarri nuen unetik ateak zabaldu izanagatik, eta zuen hitzak doan eskaintzeagatik. Eskerrik asko zuek entzuten uzteagatik, zuen lanaren garrantzia berresten laguntzeagatik eta tesi honetan parte hartzeagatik. Mila esker, bereziki, gure gizarteko adin goiztiarreko haurren enkulturazio prozesuan erakusten duzuen erantzukizunagatik.

Nire esker ona Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolari, tesiaren ibilbideari ekiteko arrazoi nagusi izateaz gain, bide honetan eskainitako laguntza eta konfiantzagatik. Mila esker azken urteotako Zuzendaritza taldeko lankide guztioi eta bakoitzari; Lander, Mainer, Leire, Xanti, Loreto, Jone, eskerrik asko nigan sinisteagatik, babes emateagatik eta, pazientziaz, tesiaren amaierara arte itxarroteagatik. Mila esker hurbil izan zaituztedan lankide orori ere, guztiok eta bakoitzak eman dizkidazue aholkuak, indarra, itxaropena, zuen denbora, zuen arreta... Jaione, Iñigo, Ane, Rober, Naroa, June, Jon, Pello, Yolanda, Mireia, Irati, Amaia, Elena, Monika, Jabi, Patri, mila esker bidea errazteagatik!

Nire esker ona HUHEZlri, eskainitako arreta eta ikerketa egiteko emandako baliabide eta prestakuntzagatik. Eskerrik asko nire bizi-ibilbidean izandako lekuagatik, eta bertara itzultzen naizen bakoitzean, zentzu guztietan, *ni aberatsago* bat egiteagatik.

Nire esker ona kuadrilako lagunei, banaka izendatzeko asko zareten arren, bakoitzari esker ematea da zilegi, eskuzabaltasunez ematen didazuen guztiagatik. Mila esker kontatu behar nuen guztia entzuteagatik, uneoro ongi sentiarazteagatik, animoengatik, bidali dizkidazuen mezu guztiengatik, momentu eroxoengatik, eta, bereziki, nire arnasbide nagusia izateagatik; eskerrik asko, aldapan gora, iraupen-proba hau gainditzeko emandako kementagatik! Nire esker ona Berrizko lagunei ere, nire *amatxuei*, Laura, Ainhoa, Nuria, Araceli eta Beleni, nire seme-alaben enkulturazio prozesuan bidaide izateagatik. Eta nire esker ona

ere, beste era batera tesian lagundu didazuenei: Cris, Emma eta Vega, mila esker zuen ekarpenengatik eta bakoitzak bere erara eman didazuen laguntzagatik!

Nire esker ona familiari, bereziki, amari eta aitari, nigan jarritako konfiantzagatik, erakusten duzuen baldintzarik gabeko maitasunagatik eta nire ongizatea errazteagatik; batez ere, eskerrak betiere ematen didazuen babes emozionalagatik. Mila esker tesia gauzatzeko gai egiteagatik, nire arrakasta guztien arrazoi nagusia izateagatik eta nire enkulturazio-eragile esanguratsu eta garrantzitsuena izateagatik. Eskerrik asko nire neba biei, Patxiri eta Go-tzoni, maisu-maistren irakasle izateko eman zenidaten bultzadagatik, pozik nago zuei kasu egiteagatik! Eskerrak bioi nire bizi-ibilbidean eman dizkidazuen babes, bizipen eta aholkuengatik. Mila esker nire koinata Maite eta Lolori, elkarrekin bizi eta partekatzen ditugun momentu pozgarriengatik eta eskerrik asko nire loba guztiei ere, Patxi, Aitor, Malen, Ibon eta Imanoli, hainbeste poz doan eman eta une oro barrea eragiteagatik! Eta ez dut ahaztu nahi nire amaginarreba Laura, joan zen arren, eskerrak eman nahi dizkiot, gure artean izan zena eta izaten jarraituko duenagatik.

Azkenik, nire esker ona etxekoei, nire Antonio eta seme-alaba Helene eta Martini, mila esker tesi hau nirea beste zuena egin izanagatik. Eskerrik asko nire erronka zuena bihurtzeagatik, nire erritmora egokitu eta zuen denbora eta espazioa eskaintzeagatik, zor dizuedan guztiagatik, zuen konplizitateagatik, eskerrik asko nire ilusioa zuen ilusio egiteagatik. Tesia bukatzea lortu badut, zuengatik izan da, ez daukat zalantzarik!

LABURPENA

Eskola-testuinguruan, Haur Hezkuntzako maisu-maistra da haurren erreferentzia-eredua eta enkulturazio prozesuan eragile garrantzitsua. Ikerketa honen helburua da Haur Hezkuntzako maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak ezagutzea eta aztertzea eta beren enkulturazio-eragile rolari dagokionez, hobetze-proposamenak egitea. Metodologia mistoan oinarrituta, diseinu esploratorio sekuentzialaren bidez, fase kualitatiboan bildu dira Bizkaiko 11 maisu-maistren elkarriztetan diskurtsoak. Horietatik abiatuta sortu da fase kuantitatiborako galdeketa, 256 maisu-maistren erantzunak jasoz. Azken fasean, bi emaitza-multzoen ondorio integratuetara iritsi da. Ikerketak aditzera eman du garrantzitsua dela bi urteko haurren maisu-maistrak beren enkulturazio-eragile rolaz jabetzea eta rol hori hobetzea haurrari testuinguru sozialerako egokitzapenean eskuratzen laguntzeko ezagutzak, arauak, balioak, jokabide-ereduak, jarrerak edota ohiturak.

RESUMEN

En el contexto escolar, el docente de Educación Infantil es modelo de referencia y un importante agente en el proceso de enculturación de los niños y las niñas. El objetivo de esta investigación es conocer y analizar las representaciones sociales de las maestras y los maestros de esta etapa con respecto al proceso de enculturación de los menores de dos años y realizar propuestas de mejora en cuanto a su rol como agentes de enculturación. Mediante una metodología mixta, en la fase cualitativa se realizaron entrevistas a 9 maestras y 2 maestros de Bizkaia. Una vez analizada la información obtenida, se diseñó el cuestionario para la fase cuantitativa, recogiendo las respuestas de 256 profesionales. En la fase final, se han obtenido las conclusiones integradas de ambos conjuntos de resultados. Se concluye que es relevante que los docentes tomen conciencia de su rol como agentes de enculturación y se destaca la mejora de dicho rol para ayudar a los menores a adaptarse al contexto social en la adquisición de conocimientos, normas, valores, patrones de conducta, actitudes y/o hábitos.

ABSTRACT

In the school context, the Early Childhood teacher is a role model that serves as an important agent in the process of children's enculturation. The aim of this research project is to investigate social representations of Early Childhood teachers regarding the process of enculturation of two-year-old children, and to propose suggestions to improve their role as agents of such process. In the initial qualitative phase of what is a mixed methods study, 11 teachers from the Basque province of Vizcaya were interviewed. A questionnaire based on the information obtained was designed for the quantitative phase, and was administered to a total of 256 teachers. In the final phase, conclusions were drawn from both sets of data. Results show that it is important that teachers become aware of their role as agents of enculturation and that improvements in the performance of this role can help children better adapt to the social context in their process of acquisition of knowledge, rules, values, behaviour patterns, attitudes, and/or habits.

AURKIBIDEA

SARRERA	3
----------------	----------

OINARRI TEORIKOA

I. KAPITULUA. SOZIALIZAZIO PROZESUA ETA ENKULTURAZIOA	9
--	----------

1. LEHEN HURBILKETA TEORIKOA	9
-------------------------------------	----------

1.1. Sozializazioa pentsamendu soziologiko klasikoan	10
--	----

1.2. Sozializazioa, gaur egungo ikuspegia	11
---	----

1.3. Sozializazioaz eta enkulturazioaz	12
--	----

2. EGUNGO ERAGILE NAGUSIAK ENKULTURAZIO PROZESUAN	16
--	-----------

2.1. Lehen enkulturazio eragilea: familia	18
---	----

2.2. Bigarren enkulturazio eragilea: eskola	19
---	----

2.2.1. Haur Hezkuntza, haurraren enkulturazioan eragiten duen ardatza	21
---	----

2.2.2. Ohitura, balio, arau, muga, jokabide-eredu, jarrera eta ezagutzen eskuratzea Haur Hezkuntzan maisu-maistraren eskutik	23
---	----

2.2.2.1. Ohiturak edo erritualak	23
----------------------------------	----

2.2.2.2. Balioen hezkuntza	25
----------------------------	----

2.2.2.3. Arauak eta mugak	27
---------------------------	----

2.2.2.4. Jarreraren eta jokabide ereduaren eskuratzea	29
---	----

2.2.2.5. Ezagutzen aberastea	31
------------------------------	----

II. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZA	37
--------------------------------------	-----------

1. IZAERA	37
------------------	-----------

2. EKARPENA	41
--------------------	-----------

2.1. Eskola-emaitzak	42
2.2. Haurraren garapena	44
2.2.1. Garapen afektiboa	45
2.2.2. Garapen soziala	46
2.2.3. Garapen kognitiboa	46
3. KALITATEA	48
3.1. Egiturazko ezaugarriak	49
3.2. Prozesuzko ezaugarriak	50
III. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZAKO MAISU-MAISTRA	55
1. HAUR HEZKUNTZAKO MAISU-MAISTRA. EGUNGO PROFESIONALA	55
1.1. Maisu-maistra Haur Hezkuntzako haurraren garapen prozesuan	55
1.2. Haur Hezkuntzako egungo profesionalaren profila eta eginkizuna	58
1.3. Maisu-maistra, gizarte-eragile garrantzitsua	62
1.4. Haur Hezkuntzako maisu-maistraren prestakuntza	65
IV. KAPITULUA. IRUDIKAPEN SOZIALEN PARADIGMA	77
1. IRUDIKAPEN SOZIALAREN KONTZEPTURA HURBILPENA	77
1.1. Irudikapen sozialaren kontzeptua	77
1.2. Aurrekariak	79
1.3. Irudikapen sozialak. Dimentsioak, funtzioak eta prozesuak	81
1.3.1. Dimentsioak	81
1.3.2. Funtzioak	81
1.3.3. Prozesuak	82
2. IRUDIKAPEN SOZIALAREN KATEGORIAREN	
 AZTERKETA	84
2.1. Irudikapen sozialak eta beste zenbait kontzeptu kognitibo	84

2.2. Irudikapen sozialekiko ikerketa	86
2.2.1. Prozesuzko ikuspegia	87
2.2.2. Egiturazko ikuspegia	87
2.3. Irudikapen sozialak hezkuntza-ikerketan	89

OINARRI ENPIRIKOA

V. KAPITULUA. IKUSPEGI METODOLOGIKOA ETA IKERKETAREN DISEINUA	99
--	-----------

1. IKERKETAREN HELBURUAK ETA HIPOTESIAK	99
2. IKUSPEGI METODOLOGIKOA	100

2.1. Metodo mistoen integrazioaren garrantzia	105
2.2. Ikerketaren diseinuaren aukeraketa	108
2.3. Diseinu esploratorio sekuentziala	111
2.4. Diseinu esploratorio sekuentzialaren prozedurak	113

3. IKERKETA-PROZESUA	115
---------------------------------------	------------

3.1. I. FASEA. Ikerketa kualitatiboaren zehaztasun metodologikoak	115
---	-----

3.1.1. Populazioa eta lagina	117
3.1.2. Informazio bilketarako tresna	120
3.1.3. Elkarrizketaren diseinua eta prozedura	121
3.1.4. Ikerketaren datu kualitatiboaren analisia	123

3.1.4.1. Eduki-azterketa	123
------------------------------------	-----

3.1.5. Ikerketaren datu kualitatiboaren emaitzak	126
--	-----

3.1.5.1. Ohiturak/erritualak/errutinak	126
3.1.5.2. Arauak eta mugak	136
3.1.5.3. Balioak	145
3.1.5.4. Jokabide-ereduak	153
3.1.5.5. Jarrerak	164

3.1.5.6. Ezagutzak	172
3.2. II. FASEA. Ikerketa kuantitatiboaren zehaztasun metodologikoak	180
3.2.1. Populazioa eta lagina	180
3.2.1.1. Laginaren tamaina eta laginketaren diseinua	181
3.2.2. Aztergai diren aldagaiak	182
3.2.3. Informazio-bilketarako tresna. Diseinua eta prozedura	184
3.2.3.1. Informazio bilketarako tresnaren diseinua	184
3.2.3.2. Informazio-bilketarako tresnaren eraikuntzarako prozedura	185
3.2.3.2.1. Analisi kualitatibotik eratorritako faktoreen garapena eta behin-behineko itemen proposamena	185
3.2.3.2.2. Aditu taldeari kontsulta eta galdeketaren lehen bertsioaren eraikuntza . . .	191
3.2.3.2.3. Galdeketaren behin-betiko itemen zehazpena eta azken bertsioaren eraikuntza	193
3.2.4. Ikerketaren datu kuantitatiboaren emaitzak	198
3.2.4.1. Laginaren deskribapena	198
3.2.4.2. Emaitzak	202
3.2.4.2.1. Burututako ikasketen arabera	210
3.2.4.2.2. Generoaren arabera	211
3.2.4.2.3. Eskola-sarearen arabera	212
3.2.4.2.4. Adinaren arabera	213
3.2.4.2.5. Hezkuntza-esperientziaren arabera	214
3.2.4.2.6. Haur Hezkuntzako esperientziaren arabera	216
3.2.4.2.7. Garapen profesionalerako formakuntzaren arabera (azken 5 urte)	217
3.2.4.2.8. Eskolaren ildo metodologikoaren arabera	218
3.2.4.2.9. Haur-irakasle ratioaren arabera	219
3.3. III: FASEA. Ikerketa kualitatiboaren eta kuantitatiboaren integrazioa txostenaren aurkezpen mailan	221
3.3.1. Aurkikuntza kualitatiboaren eta kuantitatiboaren integrazioa eta bistaratze bateratua	221
3.3.1.1. Hezkuntza-esperientziaren eragina	229

3.3.1.2. Adinaren eragina	233
-------------------------------------	-----

EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

VI. KAPITULUA. EZTABAIDA	241
---------------------------------	------------

1. Errutinak faktorea	241
2. Zer transmititu faktorea	244
3. Nola transmititu faktorea	251

VII. KAPITULUA. ONDORIOAK, MUGAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK	261
--	------------

1. ONDORIOAK	261
-------------------------------	------------

1.1. Maisu-maistra enkulturazio prozesuan eragile eta irudikapenen sortzaile	261
1.2. Formakuntzan enkulturazio-eragile kontzientzia eta haurraren garapena	263
1.3. Maisu-maistren irudikapen sozialen ezagueraren garrantzia	265
1.4. Ikerketan eraikitako galdetegia	266
1.5. Ikerketaren metodologia mistoa	267

2. IKERKETAREN MUGAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK	268
--	------------

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	273
--------------------------------------	------------

IRUDIEN AURKIBIDEA

I. KAPITULUA. SOZIALIZAZIO PROZESUA ETA ENKULTURAZIOA	9
1. Irudia Sozializazioaz eta enkulturazioaz.	15
2. Irudia Haurtzaroko lehen aldiaren garapena lau ardatzetan (Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011).	22
II. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZA	37
3. Irudia Eskolatzetasa Europan (Eurostat, 2017).	39
4. Irudia Eskolatzetasa 3 urterekin Europan (2016-2017 ikasturtea). Iturria: Eurostat.	40
5. Irudia Aldagai baldintzatzaileak.	49
III. KAPITULUA. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZAKO MAISU-MAISTRA	55
6. Irudia Haur Hezkuntzako profesionalaren dimentsio nagusiak (Morrison, 2004). .	62
IV. KAPITULUA. IRUDIKAPEN SOZIALEN PARADIGMA	77
7. Irudia Irudikapen soziala.	78
8. Irudia Irudikapen sozialaren prozesuak.	83
V. KAPITULUA. IKUSPEGI METODOLOGIKOA ETA IKERKETAREN DISEINUA	99
9. Irudia Ikerketan metodo mistoaren erabilera aintzat hartzeko asmoak.	104
10. Irudia Datuen integrazioaren doikuntza emaitza kuantitatiboan eta kualitatiboan koherentziari dagokionez.	108
11. Irudia Creswell eta Plano Clarken (2011) diseinu esploratorio sekuentzialaren diagrama.	112
12. Irudia Ikerlanaren prozeduren fluxu-diagrama.	115
13. Irudia Albert (2007); Bisquerra et al. (2009); Latorre, Rincón, eta Arnal (1996). .	116
14. Irudia Bizkaiko eskualde bakoitzean aukeratutako maisu-maistrak.	119
15. Irudia Ohiturak/eguneroko errutinak.	127
16. Irudia Ohiturak/errutinak. Kode-matrizea.	128

17. Irudia	“Ohiturak/errutinak” kodea eta “Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodea. Konkurrentziak.	130
18. Irudia	“Ohiturak/errutinak” kodea eta “Segurtasuna” kodea. Konkurrentziak. . . .	133
19. Irudia	Arauek/mugak.	137
20. Irudia	Arauek/mugak. Kode-matrizea.	139
21. Irudia	“Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodea eta “Arauek/mugak kodea. Konkurrentziak.	140
22. Irudia	Arauek/mugak” kodea eta “Errepikapena” kodea. Konkurrentziak.	142
23. Irudia	Balioak.	146
24. Irudia	Balioak. Kode-matrizea.	149
25. Irudia	Balioekiko irudikapen sozialak” kodea, “balioak” kodea eta “formakuntza” kodea. Konkurrentziak.	150
26. Irudia	Jokabide-ereduak. Kode-matrizea.	154
27. Irudia	“Jokabide-ereduak” kodea eta esku-hartze kode ezberdinen arteko konkurrentziak.	155
28. Irudia	Jarrerekiko irudikapen sozialak” kodea, “Aldekoak” (jarrerak) eta “Aldekoak ez direnak” (jarrerak) kodeak eta “Pozik, baikor adieraztea” kodea. Konkurrentziak.	169
29. Irudia	“Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodearen konkurrentziak enkulturazio prozesuko elementuekin.	173
30. Irudia	Ikaskuntza” kodea, “Ezagutzekiko hautematea edo irudikapen soziala” kodea eta “Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodea. Konkurrentziak.	176
31. Irudia	Ikerketa mistoa. Fase kualitatiboan oinarrituta, fase kuantitatiboan galdeketa sortzeko prozeduraabiaketa.	186
32. Irudia	Proposatutako ereduaren errepresentazioa.	195
33. Irudia	Berrespenezko faktore-analisiaren ondorioz sortutako erdua.	196
34. Irudia	Laginaren banaketa generoaren arabera.	200
35. Irudia	Laginaren banaketa adin tartearen arabera.	200
36. Irudia	Laginaren banaketa titulazioaren arabera.	201
37. Irudia	Laginaren banaketa eskola-sarearen arabera.	201
38. Irudia	Maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren eta <i>Errutinak</i> faktorearen arteko erlazioa.	215
39. Irudia	Maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren eta <i>Nola transmititu</i> faktorearen arteko erlazioa.	216

TAULEN AURKIBIDEA

II. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZA	37
1. Taula Eskolatzeta-tasa 0-3 adin tartean.	39
III. KAPITULUA. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZAKO MAISU-MAISTRA	55
2. Taula Haur Hezkuntzako irakasleriaren prestakuntzarako elementu nagusiak. . .	69
IV. KAPITULUA. IRUDIKAPEN SOZIALEN PARADIGMA	77
3. Taula Irudikapen sozialaren funtzioak Abric-en (2001) arabera.	82
4. Taula Ikuspegi nagusiak irudikapen sozialekiko ikerketan: prozesuzkoa eta egi- turazkoa.	89
5. Taula Irudikapen sozialekiko hezkuntza-ikerketen berrikuspenaren emaitzak. Me- xikoko 141 argitalpenen berrikusketa (Cuevas eta Mireles, 2016).	91
V. KAPITULUA. IKUSPEGI METODOLOGIKOA ETA IKERKETAREN DISEINUA	99
6. Taula Metodo mistoen diseinurako sistema taxonomikoen proposamena (Guest, 2012).	103
7. Taula Metodo mistoen bidezko ikerketaren integrazio-mailak.	107
8. Taula Creswell eta Plano Clarken tipologiaren eboluzioa.	109
9. Taula Ikerketa kualitatiboaren lagina.	119
10. Taula Datu-multzo kualitatiboaren egituraketa analisirako.	124
11. Taula Ohiturak/eguneroko errutinak.	127
12. Taula Ohiturekiko/errutinekiko datuen analisisaren azaleratutako berariazko gaiak. . .	136
13. Taula Arauak/mugak.	137
14. Taula Arauekiko/mugekiko datuen analisisaren azaleratutako berariazko gaiak. . .	145
15. Taula Balioak.	146
16. Taula Balioekiko datuen analisisaren azaleratutako berariazko gaiak.	153
17. Taula Jokabide-ereduak.	153
18. Taula Hezitzailea pertsona imitatua.	160
19. Taula Jokabide-ereduekiko datuen analisisaren azaleratutako berariazko gaiak. . .	164

20. Taula	Jarrerak.	165
21. Taula	Jarrerekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.	171
22. Taula	Ezagutzekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.	178
23. Taula	Aktibo dauden 2 urteko haurren maisu-maistren kopurua kontaktu-dataren arabera (eskualdeka).	182
24. Taula	Ikerketa kuantitatiboan aztergai diren aldagaiak	183
25. Taula	Esplorazio-fase kualitatiboaren eta fase kuantitatiboaren integrazioa (metodo mailan).	187
26. Taula	Dimentsioaren arabeko itemen batezbesteko puntuazioa.	193
27. Taula	Itemen egokitasunarekin (dimentsioaren arabera) ados dauden adituen ehunekoa.	193
28. Taula	Tresnaren dimentsioak, horiek osatzen dituzten itemak eta faktore-karga estandarizatuak.	197
29. Taula	Faktoreen McDonaldeen omega fidagarritasuna.	198
30. Taula	Aldagai kualitatiboak (soziodemografikoak eta akademiko-profesionalak). Laginaren datuak.	199
31. Taula	Aldagai kuantitatiboak (soziodemografikoak eta akademiko-profesionalak). Laginaren datuak.	202
32. Taula	1. Faktorea. Azpigai kualitatiboak eta aldagai kuantitatiboak	203
33. Taula	1. Faktoreari dagozkion aldagaiekiko maisu-maistren balorazioa.	204
34. Taula	1. Faktorea. Proba binomiala	204
35. Taula	2. Faktorea. Azpigai kualitatiboak eta aldagai kuantitatiboak.	205
36. Taula	2. Faktoreari dagozkion aldagaiekiko maisu-maistren balorazioa.	206
37. Taula	2. Faktorea. Proba binomiala.	207
38. Taula	3. Faktorea. Azpigai kualitatiboak eta aldagai kuantitatiboak.	208
39. Taula	3. Faktoreari dagozkion aldagaiekiko maisu-maistren balorazioa.	209
40. Taula	3. Faktorea. Proba binomiala	210
41. Taula	Batezbestekoen diferentziak titulazioaren (burututako ikasketen) arabera.	211
42. Taula	Batezbestekoen diferentziak generoaren arabera.	212
43. Taula	Batezbestekoen diferentziak eskola-sarearen arabera.	212
44. Taula	Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rola- ren hiru dimentsioetan, maisu-maistren adin-taldeen arabera.	213
45. Taula	Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren ara- bera.	214

46. Taula	Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren arabera.	216
47. Taula	Batezbestekoen arteko aldeak garapen profesionalerako prestakuntza (azken bost urteetan) jaso duten maisu-maistren eta prestakuntzarik jaso ez dutenen artean.	217
48. Taula	Batezbestekoen arteko aldeak azken bost urteetan maisu-maistrek jasotako garapen profesionalerako prestakuntzaren kalitatearen arabera.	218
49. Taula	Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, ildo metodologikoaren arabera.	218
50. Taula	Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, ildo metodologikoaren arabera.	220
51. Taula	Emaitzen matrize integratua (bistaratze bateratua).	222
52. Taula	Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak hezkuntza-esperientziaren arabera.	229
53. Taula	Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak (>4%) hezkuntza-esperientziaren arabera.	231
54. Taula	Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak adinaren arabera.	233
55. Taula	Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak (>4%) adinaren arabera.	235

SARRERA

SARRERA

Gure gizartean, ohikoa bihurtu da haurrak adin goiztiarretik haur eskolan denbora ematea eta, ondorioz, hezkuntza-erakundea bihurtu da gizarteratzeko toki esanguratsua (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Morán de Castro, 2012; Ocaña eta Martín, 2011). Gizartean ematen ari den joera horren isla da Estatu espainiarrean haurren %90a hiru urterekin haur eskolara joatea edo 4 urteko haurren gehiengoa matrikulatuta egotea (OECD, 2014, 2021). Euskal Autonomia Erkidegoaren kasuan, eskolatze goiztiarrean aitzindaritzat hartu da (Herrán, Orejudo, Martínez, eta Ordeñana García, 2014), bi urteko haurren eskola publikoaren eta itunpekoaren eskaintzak bizkortu egin baitu eskolarako sarrera. Egun Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako haur gehienak eskolara doaz 2 urte dituztela. Ondorioz, eskola-denbora bihurtu da denbora sozial adierazgarrienetako bat (Belsky et al., 2007; Caride eta Morán de Castro, 2005; Morán de Castro, 2012; Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo, eta Harrison, 2016; Walston eta West, 2004).

Eskola-denbora areagotu da osasun fisiko eta mentalarentzat, segurtasun emozionalarentzat, nortasun kulturalarentzat eta gaitasunen garapenarentzat funtsezkoak diren haurtzaroko lehen urteetan (Phillips eta Adams, 2001; UNICEF, 2018). Alde horretatik, Haur Hezkuntzako etapa nabarmentzen da hezkuntza-sistemaren ondorengo mailen oinarrizko euskarri gisa (González-Fernández, Zabalza-Cerdeiriña, Medina-Domínguez, eta Medina-Rivilla, 2019), gizabanakoaren bizitzan lehen haurtzaroaren garrantzia eta eragina azpimarratuz (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; UNICEF, 2019) eta haren kalitatearen gaineko gogoeta sakona egitearen beharra adieraziz (Herrán, 2014). Horrenbestez, ikerketa ezberdinek agerian jarri dute kalitate handiko Haur Hezkuntzak hobetu egiten dituela ongizate emozionala, ikaskuntza eta haurren garapen kognitiboa (Ruzek, Burchinal, Farkas, eta Duncan, 2014), eta funtsezkoa dela ondorengo emaitza akademikoen garapenean (Cebolla-Boado, Radl, eta Salazar, 2014; Rivkin, Hanushek, eta Kain, 2005; Roorda, Koomen, Spilt, eta Oort, 2011).

Lehen haurtzaroko sozializazio prozesuek eta nortasunaren eraikuntzak pertsonaren garapenean duen garrantzian oinarrituta, azpimarratu da helduen rola eta egitekoa, eta nabarmendu da harreman afektiboak, zaintza eta babesa nagusitzen diren inguruneen garrantzia (Lévi-Strauss, Miele, eta García, 2010). Eskola-eremuan arreta jarri da maisu-maistrarengan eta bere jardunean. Eredu esanguratsua izanik (Beyazkurk eta Kesner, 2005; Galvis, 2007; Isaza, 2013; Ritscher, 2002), azpimarratzen da Haur Hezkuntzako maisu-maistraren hasierako formazioaren eta garapen profesionalaren garrantzia (Alberto-Aimaretti, 2016; Atay-Turhan, Koc, Isiksal, eta Isiksal, 2009; Howes eta Brown, 2002; Santos-González eta Sarceda-Gorgoso, 2017) eta nabarmentzen dira garapen aldi honen zedariak ahalbide-

tzen dituzten kalitatezko testuinguru pedagogikoak sortzeko maisu-maistren konpetentzia profesionalak (Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea, eta Vitoria, 2015) eta beren usteak aldiari egokitutako ezaugarri eta beharrei dagokienez (Cobanoglu, Capa-Aydin, eta Yildirim, 2019).

Haur Hezkuntzako maisu-maistra, eredu esanguratsua izateaz gain (Dobbs eta Arnold, 2009; Hamre, Hatfield, Pianta, eta Jamil, 2013; Isaza, 2013), eskolako testuinguru sozialean haurren behatzaile eta ikusle bakarra bihurtu da (Kim eta Han, 2019). Horrenbestez, haurren garapenean inplikaturako erreferentziazko heldua eta haurrari kultura eskuragarri egiten dion eragile nagusia da eskolan. Familiarekin batera, maisu-maistraren bitartez ikasten du haurrak kide den gizartearen parte izaten eta norberaren ingurunearen eredu kultural erabakigarrien barneratzea egiten. Maisu-maistrarekin elkarrekintzan, haurrak barneratzen du eskola-eremuan bizi duen mundua eta taldearen bizimoduan egokitu eta integratzen da, taldearen edo komunitatearen ohiturak, balioak, jarrerak, arauak edota jokabide-ereduak barneratuz. Haurren garapena eremu soziokulturean uler daiteke soilik, bizi den beste pertsonekin eta taldeekin harremanean (Gualteros eta Córdoba, 2010; Soto-Navarro eta Añaños-Bedriñana, 2017). Hori dela eta, lan honek azpimarratu nahi du Haur Hezkuntzako maisu-maistraren enkulturazio-eragile rola eta aztertu nahi ditu haurren enkulturazio prozesuarekiko dituen irudikapen sozialak. Nahiz eta etaparen kalitatearen arloan aurrerapen jakingarriak egin diren, ez da nabarmentzen Haur Hezkuntzako lehen zikloko maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak aztertu dituen ikerlanik. Estatu mailan gure erkidegoa izanik bi urteko haurren eskolatze-tasa altuenak dituen, lan honekin ekarpena egin nahi da eskolaurreko hezkuntzan eta hurbildu nahi da maisu-maistraren enkulturazio-eragile ikuspegitik bere irudikapen sozialetara.

Horixe da, beraz, ikerketaren xede nagusia: haurren enkulturazio prozesuarekiko maisu-maistren irudikapen sozialak ezagutzea eta aztertzea eta, hemendik abiatuta, beren enkulturazio-eragile roleri dagokionez hobetze-proposamenak egitea. Ikerketa bideratzeko eta aztergaiaren ulermen osotuagoa lortu nahian, metodologia mistoan oinarritzen da eta diseinu esploratorio sekuentzialaren bidez integratzen dira ikuspegi kualitatiboa eta kuantitatiboa.

Lehen fasean, Bizkaiko 11 maisu-maistrari egindako elkarrizketen diskurtsoaren analisiarekin identifikatzen dira bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak eta horien ezaugarriak. Hezkuntza eremuaren ulermenerako, garrantzitsutzat jotzen da irudikapenen azterketa, laguntzen duelako pertsonen edo taldeen munduarekiko ikuspegira hurbiltzen eta ahalbidetzen duelako pentsamendu sozialaren egiteko moduen eta prozesuen ezaguera (Lobato-Junior, 2013; Seidmann eta Prado de Sousa, 2011). Haur Hezkuntzako maisu-maistren hautemateetan oinarritutako ikerketa ezberdinek (Cernadas, Lorenzo, eta

Santos, 2014; Cherrington eta Loveridge, 2014; Rodríguez-Fernández, Ortiz, eta Blanco, 2012) aditzera ematen dute garrantzitsua dela aztertzea haien hautemate eta irudikapen sozialak, horiek eragina dutelako maisu-maistrak haur bakoitzari egiten dizkion ekarpenetan. Beraz, ikerketaren lehen fasean horixe lortu nahi da; alegia, jakitea nolakoa den Haur Hezkuntzako maisu-maistrek -eskolaren parte diren gizabanako sozial gisa- garatzen duten ideien multzoa beren buruarekiko, bi urteko haurrekiko eta beren eta haurren arteko hezkuntza-harremanean ematen den enkulturazio prozesuarekiko. Horrekin egin nahi da lehen hurbilpen bat bi urteko haurren enkulturazio prozesura, identifikatuz nolakoak diren maisu-maistrek prozesu horrekiko dituzten irudikapen sozialak.

Berez, kezka azaldu da maisu-maistrak nolakoa izan behar duen eta nola jokatu behar duenaren inguruan, zein diren bere ezaugarri pertsonalak eta profesionalak, eta nolakoa izan behar den horien arteko harremana (Galvis, 2007). Aztergai da aldagai ezberdinen eragina hezkuntza agenteengan, eta azpimarratzen da, besteak beste, maisu-maistren titulazioak, hezkuntza-esperientziak, adinak, edota generoak eragiten dutela, oro har, hezkuntzalkitatean, ikasleengan eta horien errendimenduan (Ballou eta Podgursky, 2000; Darling-Hammond, 2000; Graham, White, Cologon, eta Pianta, 2020; Osher, Kendziora, Spier, eta Garibaldi, 2014). Gainera, nabarmentzen da irakaslearen sexuak, adinak eta asertibitateak gelako taldearen barruan gertatzen diren gizarte-prozesu eta -dinamiketan duten eragina (Villena, 2015) edota maisu-maistrak, gizarte-eragile gisa, haurrengan izan dezakeen influentzia (Galvis, 2007; Jennings eta DiPrete, 2010; Prieto, 2008). Beraz, lehen fasean egindako maisu-maistren irudikapen sozialen eta horien ezaugarrien identifikazioari esker, ikerketaren bigarren fasean bi urteko haurren maisu-maistrentzat sortu den galdeketak ahalbidetzen du, eremu zabalagoan, informazio gehiago biltzeko aukera. Lanaren fase kuantitatiboan jasotzen dira 256 maisu-maistraren erantzunak eta identifikatzen dira berdintasunak eta ezberdintasunak maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialetan aldagai soziodemografiko eta akademiko-profesionalen arabera. Azken eta hirugarren fasean iristen da bi emaitza-multzoen ondorio integratuetara eta azaltzen da zer emaitza lortzen diren alderatzean maisu-maistren irudikapen sozialei dagozkien esplorazio-datu kualitatiboak, galdeketaren bidez neurtutako emaitzen datu kuantitatiboekin. Ondorio integratuak eta azalpen horiek oinarri, planteatzen dira bi urteko haurren maisu-maistren enkulturazio-eragile rola hobekuntzarako proposamenak.

Lana egituratu da zazpi kapitulu nagusitan. Lehen lau kapituluetan garatzen da oinarri teorikoa. Lehenengo kapituluan hurbilketa teorikoa egiten zaio enkulturazio prozesuari, azalduz zeintzuk diren egungo enkulturazio-eragile nagusiak, eta nabarmenduz Haur Hezkuntzako aldiaren garrantzia haurren enkulturazio prozesuan. Bigarren kapituluan sakontzen da

Haur Hezkuntzaren izaeran, ekarpenean eta kalitatean eta azpimarratzen da Haur Hezkuntzak haurraren garapen integralean duen garrantzia. Hirugarren kapituluaz azaltzen dira Haur Hezkuntzako maisu-maistrak haurraren garapen prozesuan duen egitekoaren garrantzia, gaur egungo profila eta eginkizuna, eta bere prestakuntzaren garrantzia, azpimarratuz gizarte-eragile gisa duen rola. Oinarri teorikoaren laugarren eta azken kapituluak sakontzen da irudikapen sozialen paradigman; lehenbizi, hurbilpen bat egiten da irudikapen sozialaren kontzeptura, azalduz bere dimentsio, funtzio eta prozesuak, eta ondoren aztertzen da irudikapen sozialaren kategoria. Atal honetan ezberdintzen da irudikapen soziala beste zenbait kontzeptu kognitiborekin, eta aztertzen da irudikapen sozialarekiko ikerketa hezkuntza-eremuan.

Oinarri empirikoa garatzen da bosgarren kapituluaz. Kapitulu honetan zehazten dira ikerketaren helburu eta hipotesiak, ikuspegi metodologikoa eta ikerketa-prozesua hiru fasetan. Ikerketaren diseinu sekuentzialaren prozesua kontuan hartuta, kapitulu honetan biltzen dira baita ere emaitza kualitatiboak eta kuantitatiboak. Hiru faseak hauek dira: 1) lehen fasean azaltzen dira ikerketa kualitatiboaren zehaztasun metodologikoak; alegia, parte hartu duten maisu-maistrak, informazio bilketarako tresnaren diseinua eta prozedura, datu kualitatiboaren analisia eta emaitza kualitatiboak; 2) bigarren fasean azaltzen dira ikerketa kuantitatiboaren zehaztasun metodologikoak, hau da, parte-hartzaileak, aztergai diren aldagaiak, informazio bilketarako tresnaren eraikuntzarako prozedura (ikuspegi kualitatibotik eratorritako emaitzetatik) eta emaitza kuantitatiboak; 3) hirugarren fasean azaltzen da ikuspegi kualitatiboaren eta kuantitatiboaren integrazioa txostenaren interpretazio eta aurkezpen mailan. Seigarren eta zazpigarren kapituluetan zehazten dira eztabaida, ikerketaren ondorio nagusiak eta ikerketak izan dituen mugak, eta, horiek kontuan hartuta, etorkizunari begira proposatutako lan ildoak. Amaieran jasotzen dira ikerketan aipatutako erreferentzia bibliografikoak eta eranskinak.

I. KAPITULUA

**SOZIALIZAZIO PROZESUA
ETA ENKULTURAZIOA**

OINARRI TEORIKOA

I. KAPITULUA. SOZIALIZAZIO

PROZESUA ETA ENKULTURAZIOA

1. LEHEN HURBILKETA TEORIKOA

Gizabanakoak sozializazio prozesuaren bidez eskuratzen ditu kide den edo kide bihurtu nahi duen taldeetako ohiko balio, jarrera, uste, arau, jokabide eredu, interes eta ezagutzak (Fermoso eta Pont, 2000; Maccoby, 2007; Merton, 1968). Alegia, gizabanakoak bereganatzen ditu talde edo gizarte jakin baten moduak, eta eskuratzen ditu bertan jarduteko beharrezkoak diren tresna fisiko, intelektual eta moralak (Ritzer, 1993a). Sozializazioaren bidez ikasten du gizartearen kide izaten eta bere rol sozialak burutzen (Borafull eta Camps, 2019; Fernández-Palomares, 2003; Kuczynski eta De Mol, 2015; Musitu eta García, 2016; Poole, 2002; Simms eta Simms, 1972). Prozesu ontogeniko honen bidez, pertsonak beste kideekin eskuratu eta partekatuko dituzte gizarte bateko esanahi kulturalak. Bestela esanda, horrela murgilduko da gizarte horretako mundu objektiboan (kulturan) (Berger eta Luckman, 2003; Fernández-Palomares, 2003). Pertsonak bizitza osoan zehar ikasi eta jasoko ditu bere ingurunekeko elementu soziokulturalak eta gizarte-eragile esanguratsuen bidez, bere nortasunaren egiturara moldatuko ditu, bizi nahi duen ingurune sozialera egokituz (Agudelo, Cava, eta Musitu, 2001; Arnett, 1995; Grusec eta Hastings, 2015; Gudín de la Lama, 2015; Rocher, 2006; Simkin eta Becerra, 2013). Beraz, bizidun biologiko legez, bizitza osoan zehar doa gizabanakoa garatzen eta zahartzen, eta eskuratzen (edo baztertzen) lengoaiak, balioak, arauak eta identitateak eremu sozialaren ibilbideetan zehar (Abrantes, 2013). Sozializazioa denboran iraunkorra izango da, jaiotzen garen momentutik hasi eta bizi guztian zehar luzatuz (Quicios, Giménez, Barbas, Huesca, eta González, 2019).

Sozializazio prozesua soziologian eta psikologia sozialean gehien ikertu den aztergaietako bat da eta zientzia horiek erabiltzen dute gizabanakoaren barneratze-prozesua gizartean definitzeko (Merino eta de la Fuente, 2007). Soziologoek sozializazio prozesua ulertzen dute barneratze, ikaste eta kultura bereganatze-prozesutzat. Erabiltzen den terminoaz gain, sozializazioak hori guztia esan nahi duela adierazten da (Brigido, 2006); gizarteak etengabe bere existentzia produzitzeko eta erreproduzitzeko erabiltzen duen mekanismo bat da eta prozesu bezala, etengabea, gizakiaren bizitza guztian irauten duena (Holmbeck, Paikoff, eta Brooks-Gunn, 1995) eta gizartean iraunkor jarraitzen duena (Cottle, 2003; Giner, Lamo de Espinosa, eta Torres, 2013; Gracia, García, eta Lila, 2007; Kuczynski, Parkin, eta Pitman, 2014; Macionis eta Plummer, 2008; Mondragón eta Trigueros, 2004). Ondorioz, sozializazioak ekarpena egiten du norabide bikoitzean; alde batetik, gizakiaren parte hartzea errazten du gizartean eta, aldi berean, ahalbidetzen du gizartearen biziraupena (sozializatutako giza-

gia kide den gizartearen biziraupena) (Corsaro, 2017; Elkin eta Handel, 1972; Handel, Cahill, eta Elkin, 2007; Yubero, 2005).

1.1. Sozializazioa pentsamendu soziologiko klasikoan

Sozializazio kontzeptuaren zehaztapena pentsamendu soziologiko klasikoaren orientabide nagusien arabera egin da; batetik, Durkheim-en ikuspegi objektibista dago eta bestetik, ikuspegi subjektibista (interakzionismo sinbolikoan eta fenomenologia sozialean oinarritua). Bi ikuspegi horiek lotu eta osatuko dituen lana izan da Berger eta Luckmannena (1968):

Durkheimen ikuspegitik, sozializazio arrakastatsu batek berarekin dakar gizartearentzako esanguratsuak diren jarraibideen, arauen eta balioen barneratzea (Brigido, 2006). Ikuspegi honen arabera, gizakiak rol pasiboa betetzen du sozializazio prozesuan, jasotzen baitu besteek berarengan eragiten duten ekintza. Gizartea da kulturaren transmisioaz arduratzen den eragilea, eta eginkizun hori egiten du gizarte bizitzarako helduak dauden belaunaldien bitartez. Gizartea da, bera osatzen duten gizakietatik bereizirik dagoen errealitatea eta gizarte horren ezinbesteko ezarpena ematen da gizakiengan. Azken finean, Durkheimek eta Parsonsek (Gecas, 2001; Ritzer, 1993b) gizartearen eragina gizakiaren erantzunari nagusitzen zaiola azpimarratu dute; gizakia beti dago gizartearen menpe eta gizarteak mugatua. Sozializazio prozesuaren emaitza da gizakiak parte hartzen duen taldearen edo taldeen bizitzara egokitzapena. Hori dela eta, gizartearen jarraibideak onartu behar ditu, eta haiekiko adostasunean jokatu (Lebrero eta Quicios, 2011).

Objektibismoak ez bezala, ikuspegi subjektibistak gizakiaren rol aktiboa nabarmentzen du sozializazio prozesuan (Ritzer, 1993b; Stanley eta Wise, 2002). Fenomenologiak zein interakzionismoak, biek, gizakiaren autonomia azpimarratzen dute egituraren gainetik, baita gizaki bakoitzaren jarduteko gaitasuna ere egoerari ematen dion esanahiaren arabera. Mead-en (1953) pentsamenduan, pertsona abstrakzio hutsa da gizarterik gabe, baina aldi berean, gizarteak ezin du existitu pertsonarik gabe. Beraz, sozializazio prozesua gizabakoak rol aktiboa betetzen duen prozesua da (Brigido, 2006; Giddens eta Sutton, 2013; Marí, 2005): gizakiak berak, elkarrekintza prozesuarekin sortzen den egoeraren esanahia interpretatzen du, eta hori egitean, gizakiak aktiboki sortzen ditu bere erantzun-eskema propioak. Hori dela eta, ez dago objektibismoak azpimarratzen duen gizakiaren jokabidearen determinismo kultural eta sozialik.

Objektibismoak eta subjektibismoak sozializazio prozesuaren alderdi bat soilik nabarmentzen dute. Ikuspegi bien mugak gainditzeko helburua izan zuen Berger eta Luckmann-en (1968) *La construcción social de la realidad* lanak. Gizakia ez da gizaki soziala jaiotzen, bai-

na soziala izateko alde zuzeneko joera dauka, eta horri esker aukera dauka gizarteko kide bihurtzeko. Berger eta Luckmann-en (1968) pentsamenduan, beraz, subjektibismoaren eta objektibismoaren uztarketa bat eman zen (Brigido, 2006). Errealitatea objektiboa eta subjektiboa zela aldi berean azpimarratu zuten; objektiboa da guregandik independentea delako, eta jokabide erduetan, erakundeetan, kode juridiko eta moraletan modu objektiboan agertzen delako. Eta subjektiboa da gizarte horretako gizakien pentsatzeko, sentitzeko eta jokatzeko moduak eratzen doalako (Fernández-Palomares, 2003). Gizartearen kide izatera iristea ez da jaiotzaz ematen, baizik eta gizakiak aktiboki parte hartzen duen prozesu bat ematen da (Berger eta Luckman, 2003; Carrithers, 1992; Marí, 2005). Hortaz, sozializazio prozesuak era ezberdinean eragiten du banakoan, faktore indibidualen, taldeko faktoreen eta gizarte faktoreen emaitza delako (Sánchez-Hurtado, 2001; Simkin eta Becerra, 2013).

1.2. Sozializazioa, gaur egungo ikuspegia

Sozializazio prozesua garrantzitsutzat jotzen da gizarte zientzietako diziplina gehienetan, diziplina ezberdinen lan ugari eragin ditu eta bere ikerketa-eremua horien interesetara hedatu da (Gecas, 2001; Morawski eta St. Martin, 2011). Hala, antropologiak belaunaldi batetik besterako kultura-transmisio gisa ikusten du sozializazio prozesua. Pedagogoez adierazten dute sozializazioa ulertzeko ezin dela gizarte hezkuntzarik gabe konprenitu, ezta hezkuntza gizarterik gabe ere. Psikologoez sozializazio kontzeptua erabiltzen dute pertsonalizazio prozesua hobekiago ulertzeko (Simkin eta Becerra, 2013); garapenaren psikologiaren ikuspegi-tik, bereziki, garapen kognitiboaren kontua da neurri handi batean, eta gizarte-eraginen eta heldzearen konbinaziotzat hartzen da. Hortaz, sozializazioak, pertsonaren eta gizartearen arteko harremaneko prozesu multifaktorialaren emaitza izanik (Fermoso, 2003; Fermoso eta Pont, 2000), besteak beste, antropologiaren, psikologiaren edota soziologiaren ekarpen beharra dauka. Egun, sozializazio prozesuaren eta gizartearen irudi konplexuago bat eratu da; hau da, sozializazioaren nozioa egokitu da hain hermetikoa ez den gizartearen irudi berrira (Abrantes, 2013; Simkin eta Becerra, 2013). XXI. mendeko soziologoez sozializazioa ulertzen dute prozesu bat bezala, eta prozesu honen bidez transmititzen dira gizarte jakin baten kultura ezberdinak belaunaldi batetik bestera (Quicios et al., 2019; Simmel, 2015). Sozializazioaren bidez ematen da subjektuaren eta ingurunearen arteko harreman orokorra, elkarrekintza eta aldaketa etengabea. Gizabanakoaren ekintzak aldatutako organismo bizi gisa ulertzen da gizarte, eta gizabanakoak gizartean egiten duen ekintzak azaltzen du bakoitzaren berezitasuna eta aniztasuna eragin beraren aurrean.

Beraz, ez da gizakiaren eta ingurune sozialaren arteko tentsio-prozesu bat (Marí, 2005). Sozializazioak esan nahi du norbanakoa bizi den gizartean “soziala egitea” baina soziala

izatearen ikaskuntza prozesua, “pertsona egitearen” prozesuarekin batera ematen dela azpimarratzen da. Egun, gizabanakoen sozializazioaz hitz egiten denean, prozesu berdinean biltzen dira bi eremu: enkulturazioa eta pertsonalizazioa. Gizakiak pertsona bezala garatu ahal izateko, eduki kulturalak izan behar ditu euskarri (Coloma, 1990; Giddens eta Sutton, 2013). Hau da, gizakiak eduki soziokulturalak barneratuko ditu sozializazio prozesuaren bidez, bere nortasun pertsonala garatzen eta indartzen doan heinean. Aipatutako hori guztia egiten du kanpoko eragileekin, eta gehienetan, sozializatzeko intentziorik gabeko prozesu-mekanismoen bidez (Gervilla, 2008; Shaffer, 2002). Sozializazioaren prozesu horretan subjektuak ez du soilik gizarte jakin bateko kide izaten ikasten, baizik eta bertan indibidualizatzen da, gizartea berarena bihurtuko baitu (Marí, 2005); hau da, sozializazio prozesuan, kide garen gizartearen kultura ikasten eta barneratzen den heinean, nortasuna eratzen da, gizabanakoaren eta haren gizarte-munduaren arteko eragin-trukea ematen da. Eta pertsonalizazioaren bitartez, pertsonak, besteengandik bereizirik dagoen gizakia dela ikasteaz gain, bere ezaugarriak ezagutu eta gizartearen eskarietara egokituko ditu (Fernández-Palomares, 2003; Reizabal, González, eta Sadaba, 2007; Rocher, 2006).

1.3. Sozializazioaz eta enkulturazioaz

Esan dugu sozializazioaren bidez ikasten dela elkarrekintzan jarduten, funtzioak betetzen eta gizarte-harremanak sortzen komunitatearen bizitzan, baita gizartean parte hartzeko gaitasun, sentsibilitate eta xedapen egokiak garatzen eta eskuratzen ere (Poole, 2002). Eta gizarte-bizitzaren ondorio dira sozializatutako gizabanakoak, gizabanako horien arteko gizarte-harremanak eta kultura, elkarrekintza-prozesuan sortutako arau, sinesmen eta ezagutza partekatuen multzo gisa ulertuta, sozializazio-prozesuaren bidez belaunaldi batetik bestera egituratu eta transmititzen dena (Brigido, 2006). Kulturaren ikaskuntza prozesuari dagokio enkulturazioa, eta haren ikerketaren bidez ulertzen da gizabanakoak eskema kulturalen eskuratzea nola egiten duen (Poole, 2002).

Gaur egun, haurren inguruko azterketetan oinarri izan dira sozializazio edo enkulturazio prozesuak, eta horiek aurrera eramateaz arduratzen diren erakundeetan jarri da bereziki arreta: familian eta eskolan. Kultura-ereduen transmisioa azaltzeko balio izan duten prozesuak dira, eta haurrei buruzko azterketa ugari egin dira, haurren testuinguruan fenomeno sozialei azalpena bilatuz (Glockner, 2008; Lévi-Strauss et al., 2010). Sozializazioa eta enkulturazioa, baita akulturazioa ere, kultura-transmisioaren kontzeptu orokorraren bereizgarritzat hartzen dira. Akulturazioak erreferentzia egiten dio pertsona batek jatorrizkoa ez den beste kultura batera egokitzeko dituen moduen aniztasunari (Berry, 2007; Hakim-Larson eta Menna, 2016)

eta bigarren sozializazioari dagokio (Quintana, 1988). Sozializazioaren eta enkulturazioaren artean, beharrezkoa egiten da bien arteko elkarguneen eta gurutzatzeen zehazpena.

Enkulturazioak biltzen du jatorrizko kulturaren ikaskuntza; hau da, norberaren hizkuntzan, portaeretan, identitatean, ezagutza historiko soziopolitikoan edota taldearen balioetan sozializatzea esan nahi du eta zuzeneko lehen kultura-eragina adierazten du (Berry, 2007; Kim, Ahn, eta Lam, 2009; Yoon, Langrehr, eta Ong, 2011). Nahiz eta enkulturazioa sozializazio edo kulturaren barneratzearen sinonimotzat hartzen den, autore batzuek berariazko zentzua eman nahi izan diote termino horietako bakoitzari. Antropologia kulturalaren ikuspegitik, gizakiak, enkulturazioaren bidez egiten du kide den talde sozialaren printzipio soziokulturalen ikaskuntza prozesua (Calderón, 2015; Harris, 2006; Herskovits, 1948; Mead, 1982). Enkulturazio prozesua funtsezkotzat jotzen da, familiek hizkuntza, portaera eta balio kulturalak sozializatzeko lehen testuinguru soziala eta berehalakoa osatzen baitute eta testuinguru hori aberatsa izan ohi da kulturaren, gizabanakoak elementu kultural esanguratsuak eskuratzen baititu sozializazio prozesuan (Hakim-Larson eta Menna, 2016; Kim, 2007; Weinreich, 2009). Beraz, familiaren protagonismoa ematen da enkulturazioan, familian aurrera eramaten diren ekintzak baitira ezagutzaren ardatzak, eta horiek ahalbidetuko dute jakinduria kulturalaren eraikuntza (Comellas, 2009; Giddens eta Sutton, 2013). Haurrak helduekin batera egingo du kide den komunitate kulturalaren interpretazioa, gizartera egokitzeko eta gizartean jarduteko gaitasuna ematen dion “ezagutza funts” komun bat ezartzeari esker (Bruner, 1983, 1998).

Sozializazio kontzeptua hasiera batean soziologiaren diziplinan garatu zen eta, oro har, modu berean erabiltzen da *Psikologia interkulturelean* (Berry, Poortinga, Segall, eta Dasen, 2002). Funtsean, sozializazioa heziketa-prozesua, prozesu kulturala da (Berger eta Luckman, 2003; Lebrero eta Quicios, 2011; Quicios et al., 2019). Sozializazioaren bidez, belaualdi berriek kulturaren edukiak eta kultura jakinetan kide aktibo izateko beharrezko konpetentziak eskuratzen dituzte. Hortaz, sozializazio prozesuan, kulturaren hedapena ematen da; gizartearen jokabide ereduak onartu eta arau, balio eta hizkuntza baten ikaskuntza gauzatuko da. Azken finean, sozializazio prozesuak behar izaten du kultura-ondasunaren barneratzea, arau eta jarraibide sozialena eta baita mundu subjektiboarena ere (Bourdieu eta Passeron, 2001). Kulturak jarduten du gizakiarengan eskuratutako izaera bezala, eta praktikan, oso zaila da desberdintzea gizakiak berezkoa duena eta izaera horri integratutakoa (kulturala dena) (Aguirre, Caro, Fernández, eta Silvero, 2016; Blanco, 2005; García-Amilburu, 2016; Shonkoff eta Phillips, 2000).

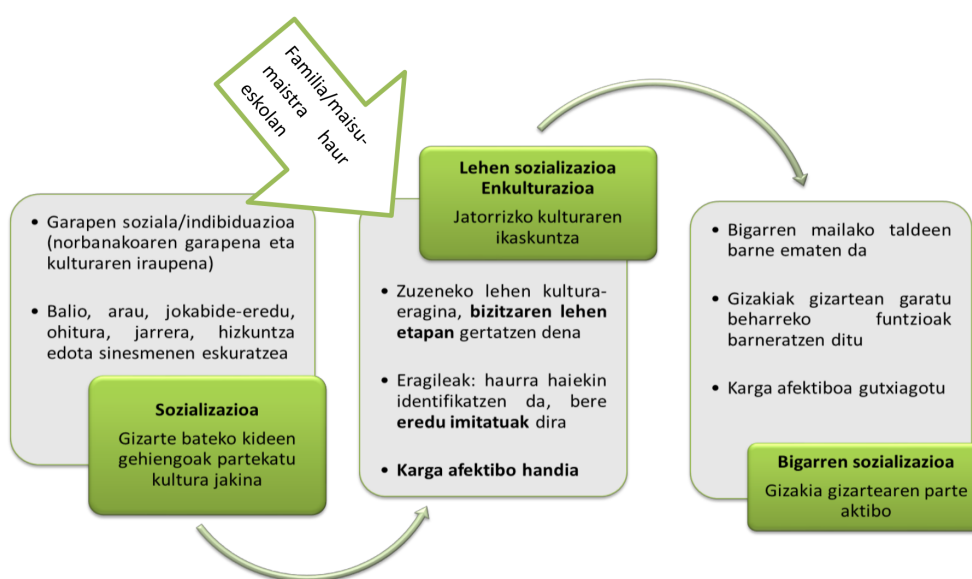
Arestian esan bezala, biziarteko prozesua dela onartuta dagoen arren, azpimarratzen da gizakiaren sozializazioa bizitzaren lehen etapan gertatzen dela batez ere (Lahire, 2007; Laible eta Thompson, 2007; Marí, 2005; Zabalza, 2010). Eskuarki, familiari egokitzen zaio oina-

rizko edo lehen sozializazio eragilearen zeregina, familia da kultura-transmisioaren lehen agentea eta sozializazio honek ezartzen ditu gizabanakoaren nortasunaren eta hura taldeari atxikitzearen oinarriak. Emozio-karga handiko egoeretan ematen da, psikologikoki, pertsonaren afektibitatea, segurtasuna eta nortasuna errazten ditu, errealitatea hautemateko eskemak sortzen ditu eta gizabanakoarentzat garrantzitsuena dela azpimarratzen da, kasu bakoitzean, geroko sozializazio orok haren antza izan beharko lukeela nabarmenduz (Echavarría, Bohórquez, Moreno, Ortíz-Gómez, eta Rodríguez-Bustamante, 2015; Fernández-Palomares, 2003; Petrus, 2003). Lehen sozializazioaren bitartez eskuratzen dira hizkuntza, errealitatea interpretatzeko oinarriko moduak, eta identitatearen eta nortasunaren funtsezko osagaiak. Hortxe sortzen da gizabanakoaren zorua, eta garapen kognitibo, emozional eta portaerazkoaren oinarriak. Lehenengo sozializazio hori gertatzen da karga afektibo handiz, eta ondorioz, barneratzen den mundua askoz ere tinkoago txertatzen da pertsonen barne, ondorengo sozializazio prozesuen bidez transmititzen diren munduak baino askoz sendoago (Azkarraga, 2014).

Bigarren sozializazioa ematen da lehenengoaren ondoren, haren eragina dauka eta giza-kiak gizartean garatu behar dituen funtzioak barneratzeko unea izaten da. Bigarren mailako taldeen barruan egiten da: eskola, lagunak, eskolaz kanpoko erakundeak, komunikabideak, elkarteak, aisialdi-taldeak, erlijio-komunitateak eta abar. Talde horiei esker, gizabanakoa sartzen da kulturaren alderdi berri batean, gizartearekin ezartzen dituen harremanen bidez. Bigarren sozializazioan eskuratzen da rolen berriazko ezagutza eta, lehenengo sozializazioan ez bezala, rola bereiz daitezke betetzen dituzten gizabanakoetatik (maisurrola pertsona bati edo besteari lotuta egon daiteke, ez da horrela gertatzen amaren rolaekin). Bigarren sozializazio egoki baten ondorioz, helduak gai izan behar du bere bizitzako gizartearen parte aktibo izateko (Leiva, 2012; Mazzitelli eta Aparicio, 2010; Yubero, 2005).

Adin goiztiarreko eskolatzearen ondorioz, familiaren rolaz gain, eskolek ere lehen mailako sozializazio-lanak hartu dituzte. Horregatik, egun, lehenengo eta bigarren sozializazio prozesuen arteko bereizketa ezbaian jartzen da, ohiko-sozializazio etapen deskribapen sekuentzialarekiko kritiko eta desberdintasun kontzeptuala soilik aitortuz (Lahire, 2007; Merino eta de la Fuente, 2007; Simkin eta Becerra, 2013). Are gehiago, familian izaten ari diren eraldaketa handien ondorioz, azpimarratzen da oinarriko funtzioak hezkuntza-erakundeetara transferitzeko mugimendua dagoela; gaur egungo ikastetxea erakunde osoa edo totala dela adierazten da, gero eta gehiago konpetentzia teknikoetan hezteaz arduratzen dena, baina baita prestakuntza moralaz eta gizabanakoaren oinarriko nortasunaren garapenaz ere (Azkarraga, 2014).

Hortaz, haurra kulturalki erlazionatuko da eskola-testuinguruan eta muga berriak lortzen joango da kulturari dagokionez. Ikaskuntza propioa ezartzen joango da eta enkulturazio prozesua emango da haur eskolan, helburu berarekin: norbanakoaren garapena eta kulturaren iraupena (Gómez-Redondo, 2014; Scribner eta Cole, 1982). Beraz, haur eskolan haurrak kultura eta baldintza sozialak eskuratzen eta gozaten ditu eta kulturarekiko moldatze edo egokitzea ematen da. Egokitze horri hainbat modutan eman zaio izena: kultura-transmisioa, sozializazioa edota enkulturazioa (Corsaro, 2017; Gómez-Redondo, 2014; Handel et al., 2007; Kunert, 1979; Zabalza, 2010) (1. irudia).



1. irudia: Sozializazioaz eta enkulturazioaz.

Enkulturazioak garrantzi berezia dauka Haur Hezkuntzan, etapa honetan esanguratsua baita esperientziaren arrazionalizazioa, eguneroko esperientzia ulergarri bihurtzea alegia; hau da, norberaren esperientzia sistematizatzea, beste kode batzuetan errepikatzea, beste haurrekin horri buruz hausnartzea, eta abar. Kultura kontzeptu zabal gisa ulertu behar da (Zabalza, 2010): familia/eskola kultura (han egiten dena, ohiko jardueretako objektuak, eta abar), ingurune kultura (jaiak, harreman eta lan sistemak, eta abar) eta kultura akademikoa (liburuak, kultura kodetua: irakurketa, idazketa, artea, musika, eta abar). Bizitzako lehen urteetan, beraz, familian eta haur eskolan ematen den enkulturazio prozesuak nortasuna eraikitzea ahalbidetzen dio haurri. Zehazki, aukera ematen dio komunitate edo talde bateko kide izatearen sentsazioa esperimentatzeko, nortasun kulturala eratzeko, gizarte edo talde sozial baten bereizgarri diren ezaugarri espiritual edo material eta afektiboen multzoa jasotzeko

(Lévi-Strauss et al., 2010; Unesco, 2001). Baina haurarentzat ez da jasoera hutsa izango, berak, egunean-egunean, ezagutzaren eraikuntza propioa egingo baitu.

Familiarekin batera, eskola da, beraz, giza esperientziaren espazio kulturala eta Haur Hezkuntzako lehen zikloan funtsezkoa bihurtzen da kulturaren hedapena. Haurra kulturarekiko moldatzen eta kulturaren edukiez hornitzen da haur eskolan, taldearen bizitza kulturalaren oinarrizko adierazpenak bereganatzen ditu eta bizitzako lehen urteetan ematen den ikaskuntza soziala izanik, oinarrizko sozializazioaren ezaugarriak biltzen ditu; hau da, haurrak bere inguruko munduarekin egiten duen identifikazioa karga emozional bati lotuta dago eta kide den komunitate kulturalaren ulermena egiten du esanguratsuak diren helduekin batera. Haur eskolan, maisu-maistra da haurren garapenean konprometitua dagoen erreferentzia-eredua, familia-zaintzailearen izaera duena, haurrekin lotura afektiboak dituen eta haurra moldatzen eta egokitzen den kulturaren bereganatzea egiteko ardura hartzen duen eragile nagusia. Haur Hezkuntzako lehen zikloaren ezaugarriak aintzat hartuta, azpimarratzen da arestian esandakoa; alegia, lehen mailako sozializazioak eta enkulturazioak esanahi berea biltzen dutela eta, horrenbestez, ikerketa honetan enkulturazioaren nozioa erabiltzearen hautua egin da.

2. EGUNGO ERAGILE NAGUSIAK ENKULTURAZIO PROZESUAN

Haurrak subjektu aktibo dira jaiotzen direnetik (Corsaro eta Fingerson, 2006; Ochaíta eta Espinosa, 2012; Prout, 2005; Prout eta James, 1990) eta hezkuntza beharrezkoa da beren garapen psikologikorako eta kulturara sarbidea ahalbidetzeko (Bruner, 2007). Beren lehen urteak funtsezkoak dira osasun fisiko eta mentalarentzat, segurtasun emozionalarentzat, nortasun kulturalarentzat eta gaitasunen garapenarentzat (Phillips eta Adams, 2001; UNICEF, 2018). Aktiboki parte hartzen dute sozializazio-prozesuan, arrazoitzeko, asmatzeko eta ezagutza eskuratzeko gaitasuna dutelako. Beren bizitza, kultura eta harremanak interpretatu eta eraikitzen dituzten parte-hartzaile aktiboak dira (Jenks, 2005; Mackay, 1974; Thomas, 2009) baina kontuan izan behar da inguratzen dituzten eragileak bitarteko garrantzitsuak direla kultura barneratzeko prozesuan.

Gizarte eragile horiek izango dira haurri ikaskuntza sozialean lagunduko diotenak eta egitura zein prozesu sozialen barneratzearen eraginkortasuna ahalbidetuko dutenak (Gómez-Redondo, 2014; Keller, 2013; Yubero, 2005). Gizarte eragile horiekin barneratuko da haurra bere kultura-ereduetan eta eskuratu egingo ditu testuinguru sozialera egokitzeko beharrezkoak diren ezagutzak, balioak, arauak eta ohiturak (Defis eta Jubete, 1999; Giddens eta

Sutton, 2013); baldintzatu egingo dute haurraren mundua, eta kulturaren kide trebea izaten eta elkarrekintza sozialetan arrakasta lortzen lagunduko diote (Berger eta Luckman, 2003; Lévi-Strauss et al., 2010; Ocaña eta Martín, 2011). Beraz, kulturaren eragile horien helburuak dira asetzea banakoaren beharrianak eta harreman sozialerakoak, eta bermatzea kultura soziala, gizarte baten irautea ahalbidetzeko (Marín-Sánchez, 2003; Spindler, 2006).

Vygotskyren (1979) garapenaren ikuspegi soziohistorikoa erreferentziatzen bada, gizabanakoaren garapenaren prozesuan eragina dute, bereziki, beste pertsonak eta gizabanakoa bizi den talde sozialaren ondarearen kultura moduek. Giza garapena ezin da ulertu gizabanakoak pentsatu eta jarduten duen testuingurutik at dagoen ezaugarri bat bezala: erabakigarria da ingurune soziokulturala (Säljö, 2005). Funtsezkoa da gainera, beste pertsonen rola giza-garapenean eta ikaskuntzan (Harris, 2012) gizabanakoak era horretan ikasten baitu lengoaiaren erabilera komunikabide eta pentsamendu tresna bezala, jokabidearen, sentimenduen eta emozioen erregulazioa eta pixkanakako kontrola, konpetentzia soziala, indibiduoaren zentzua eta, aldi berean, sistema eta talde sozial ezberdinen partaide izatearen zentzua, eta abar luze bat. Azken finean, ikaskuntzak izango dira, sozializazio prozesuengandik, enkulturazio sozialarengandik zein besteen elkarreraginarengandik bereizezinak diren ikaskuntzak, alegia (Cabrera, Brullet Tenas, Leal Rubio, Bargalló, eta Solé, 2015).

Hurrek ikasten dute mundua interpretatzeko modua eta bertan jarduteko modua ohiko egoeretan, hurbileko helduekin eta epe zabalean (Abad-Márquez, 1993; Lévi-Strauss et al., 2010). Ondorioz, haurtzaroan behatzen diren aldaketak ezin dira ulertu aldi horretan ematen diren familia, eskola eta haurtzaroari zuzendutako testuinguruak ikaskuntzez edo harremanez kanpo (Cabrera et al., 2015). Hurrek testuinguru horietan esperimendatzen dute beste objektu eta pertsonekin eta jardute-eremu berrietan aurrera egiten dute; balio kulturalak, nozioak, kontzeptuak, egiteko eta izateko erak ikasten dituzte, azken finean, lehen ikaskuntzetatik hasten dira identitate kulturalaren kontzientzia izaten.

Familia eta eskola dira gizarte-ezagutzen sozializazioan eraginik handiena duten gizarte-eragileak (Cano, Castillo, Casado, Pedro, eta Ceinos, 2013; Collet-Sabé, 2014; Edwards, Ren, eta Brown, 2014; Grusec eta Hastings, 2015; Merino eta de la Fuente, 2007; Prieto-García eta Medina, 2005; Reizabal, 2007; Tonda, 2001) eta sozializazio honen bidez haurrak hurbilduko dituzte beren garaiko baliabide kulturaletara. Haur txikien garapenean eragin handiena duten testuinguruak izanik (Kalantari, 2012; Mir et al., 2012), elkarren menpeko mundu osagarri horiek beren barne biltzen dituzte bizi-esperientziak, erritmoak, itxaropenak, antolamendu motak eta sozializazio esperientzia desberdinak (Busquets, 2000; Garreta eta Llevot, 2007). Bien helburua izango da haurraren autonomia lortzen laguntzea eta haren ahalmenak garatzea (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculu-

ma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, 2015; Defis eta Jubete, 1999; Denham, Bassett, eta Zinsser, 2012).

2.1. Lehen enkulturazio eragilea: familia

Sozializazioa ez da haurtzaroko esperientzietara mugatzen, baizik eta bizitza osoan gertatzen den prozesua da. Halere, haurren sozializazio prozesua izan da arreta gune nagusia ikerketan, eta ondorioz, sozializazio-testuinguru garrantzitsuenean, familian alegia, kokatu dira lanak (Gecas, 2001). Gizabanako ororen sozializazio prozesua familian hasten da, modu naturalean. Familia bakoitzaren osaera edozein delarik ere, lehen gizarteratze instituzioa da, eta hasierako sozializazio hori testuinguru mugatuan ematen den arren, lokarri sendoak dituen gunea da, gizabanakoen garapen afektiborako eraginkorra dena. Eskuarki, bera-ri dagokio, lehen-lehenik, hezteko erantzukizuna, sozializatzeko eragile nagusi den aldetik; familiaren eraginaren bidez, haurren nortasuna egituratu behar duten oinarritzko balioak sendotzen dira bertan, gaitasun afektiboak eta intelektualak garatzen, eta helduen kultura transmititzen. Bera izan ohi da, haurrarentzat lehen elkargunea kulturarentz eta kulturaren garapenerako (12/2009 DEKRETUA, urtarrilaren 20koa, Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu, eta Euskal Autonomia Erkidegoan ikaskuntza horiek ezartzen dituenak, 2009; Arranz, Artamendi, Olabarrieta, eta Martín, 2002; Bas eta Pérez de Guzmán, 2010; Borafull eta Camps, 2019; Burke eta Kuczynski, 2018; Cardús i Ros, Estradé i Saltó, Fernández, Martínez, eta Núñez, 2003; Edwards et al., 2014; Eisenberg et al., 2001; Grusec, 2002, 2011; Grusec, Goodnow, eta Kuczynski, 2000; Marchesi, 2004; Marí, 2005; Merino eta de la Fuente, 2007; Moliner, 2007; Mondragón eta Trigueros, 2004; Torío, 2004; Tulviste eta Kikas, 2010).

Gizartearen bizi-gunea izan ohi da familia (Lebrero, 2008), bere barnean ikasten da gizartean bizitzen eta bere barnean garatzen da gizabanakoaren nortasun soziokulturala; produktu kulturala izateaz gain, kultura sortzen du, beraz, gizabanakoa testuinguru kultural honetatik abiatuta hasiko da harremanak zabaltzen eta orokortzen (Gómez-Redondo, 2014; Kärtner et al., 2007; Keller et al., 2006; Mone, Benga, eta Susa, 2014). Hortaz, familia-testuingurua lehen mikrosistema da haurrarentzat, bizitza duen giza-ekosistema eta gurasoak dira bere garapenaren beharrezkoak beteko dituzten gizarte-eragile nagusiak (Cano et al., 2013; Hidalgo-García, Sánchez-Hidalgo, eta Lorence, 2008; Kärtner et al., 2007; Leidy eta Parke, 2015; Rivas, 2012). Aipatzekoak dira egun familia-nukleoan eragiten ari diren aldaketak, besteak beste, bizi-eritmoak, helduen lan-eskakizunak edo familien tipologia aniztasuna (Torío, Peña, eta García-Pérez, 2015). XXI. mendean, gizarte demokratikoen ezaugarri garrantzitsu bat da familia moten aniztasuna eta konplexutasuna, eta gizarte-intereseko beste

gai batzuekin lotuta aztertzen denean, familia nabarmentzen da gizarteetako kultur erakunderik garrantzitsuena bezala, bere osaera edozein delarik ere (Pliego, 2013).

Familian bidea ematen zaie, normalean, erreperitorio sozialen ikaskuntzarako beharrezkoak diren esperientziei (Eisenberg et al., 2001) eta ildo horretan, eragiten da haurren gaitasun sozialen garapenean (Galvis, 2007; Henry, Tolan, eta Gorman-Smith, 2001; Mandara, 2003; McEvoy eta Welker, 2000; Stoolmiller, 2001). Zehazki, familiaren hezkuntza praktikek, guraso edo tutoreek beren seme-alaben jokabideak bideratu eta erregulatzeko eraikitzen dituzten ekintzak kasu, haurren eta nerabeen garapen sozialean eragiten dute (Grusec et al., 2000; Pearson eta Rao, 2003). Alde horretatik, familiaren hezkuntza praktiken funtsezko eginkizuna azpimarratzen da, seme-alabengan balio eta arauak sorrarazten laguntzen baitituzte, etorkizunean sozialki integratutako helduak izatera bideratuz (Kuczynski eta Parkin, 2006). Gainera, gurasoen sozializazio lanak arindu ditzake berdinkideen arteko esperientzia negatiboen ondorioak nerabezeroan (Grusec, 2011). Horrez gain, gurasoak eraginkorrako dira sozializazio agente gisa, laguntza edo hazkuntza maila handia adierazten dutenean, kontrol inductiboarekin konbinatuta (Gecas, 2001). Aitzitik, gurasoen laguntza baxua, hertsatze-kontrolarekiko mendekotasunarekin batera, sozializazio-eragintza txarrekin lotu izan da (Peterson eta Rollins, 1987). Badira gainera, beste aldagai garrantzitsuak familian sozializazioaren prozesu eta eragintzei eragiten dietenak, hala nola, gurasoek adierazitako balio politiko eta erlijiosoak, errendimendu-itxaropenak, familia-egitura, jaiotza-ordena eta anai-arreben arteko elkarreragina, eta gurasoen eta seme-alaben nortasun-ezaugarriak.

Beraz, eskuarki familian gertatzen da oinarrizko sozializazioa, pisu emozional handiko egoeretan (Berger eta Luckman, 2003; Laible eta Thompson, 2007; Santillán, 2016). Haurrak familiaren balio, praktika eta aurrekari kulturalak bereganatzen ditu eguneroko hartu-emanen eta lehen urteetan gertatzen den transmisio kultural honek nortasunaren eraikuntza ahalbidetuko du. Adierazitako guztia aintzat hartuta ere, esan behar da, gizarte modernoetan, geroz eta gutxiago egiten dutela soziologo zein antropologoek sozializazioaren aldien deskribapen sekuentziala, sozializazio anizkunak eta konplexuak ematen direlako aldi berean eta agente ezberdinen baterako eragina ematen delako haurraren: familiarena, berdinean zein eskolarena (Edwards et al., 2014; Gecas, 2001; Lahire, 2007).

2.2. Bigarren enkulturazio eragilea: eskola

Familiarekin batera, eskola izan ohi da sozializazio gunerik garrantzitsuena. Gizarte guztietan, eskola da hezkuntza prozesu sistematiko baten bidez bere kideak sozializatzeko arduradun nagusia, eduki, metodologia eta jokabide mailan (Baker, 2006; Koca, 2016; Yubero, 2005). Sozialki egituratuta dagoen moduagatik sozializatzen du eta gizabanakoari zenbait

esperientzia bizitzen lagunduko dio, esanahi kulturaletara sarbidea emanaz (Fernández-Palomares, 2003). Ildo horretatik, eskolaren helburua da prestakuntza akademikoa (eduki kurrikularretan ardaztua) zein ezagutza sozialaren ikaskuntzarako egokiak diren edukien prestakuntza. Garapen kognitiborako ez ezik, garapen sozialerako ere ezinbesteko testuingurutzat jotzen da (Wentzel eta Looney, 2007). Gizartearen hezkuntza-baliabideen parte izanik, ingurune soziokulturala osatzen du eta gizabanakoaren garapenaren bideratzailea da (Fuéguel, 2000). Eskolaren funtzio nagusia da ikasleen garapen integrarean laguntzea eta gizartea hobetzea bere kideen heziketaren bidez. Egun, garapenerako testuinguru eta gizarte-eragile garrantzitsu bihurtu da, gizartearen herentzia kulturala transmititzeko ardura duen erakunde espezializatua baita, giza-esperientziaren espazio kulturala alegia (Brigido, 2006; Buchanan-Barrow, 2005; Del Valle, 2008; Feliu eta Jiménez, 2015; Margenat, Dalmau, eta Vendrell, 2012; Marques, 2008; Santos-Guerra, 2006).

Familia bezala, eskola funtsezkoa da gizakiaren bizitza sozialerako, ezagutzez eta gaitasun teknikoek hornitzen duelako gizakia eta gizartean moldatzeko eta bere jokabidea erregulatzeko behar dituen elementuak eskuratzen laguntzen diolako (jokabide-ohiturak, jarrerak, balioak, eta abar). Eskolak ikasleei irakasten dizkie gizarte-ingurura egokitze ezinbestekoak diren gizarte-gaitasunak, kulturalki balioetsiak (Reizabal, 2007). Hortaz, sozializazio-agentetzat hartzen da, garapen sozioemozionalean eragiten duelako, gizarteari eta beste hainbat gairi buruzko ezagutza irakatsi, lanerako prestatu, eta buruaskitasun ekonomikoa lortzen laguntzen duelako (Shaffer, 2002). Eskola-testuinguruan, aproposak diren gaitasun sozialek haurrei aukera ematen die beren kideekin erlazionatzeko, rol eta arau sozialak bereganatzeko, taldean integratzeko, arazoak konpondu ahal izateko eta sentimenduak, jarrerak, desirak, iritziak zein eskubideak era egokian adierazteko (Monjas, 2000).

Batez ere Hezkuntzaren soziologiak nabarmendu du eskola-esperientziaren sozializazioak duen garrantzia (De Paz, 2006) eta horrek zabaldu du eskolan gertatzen diren prozesu eta elkarrekintza sozializatzaileen analisisa. Autore ezberdinek azpimarratzen dute gaur egungo haurren eskolarako sarrera goiztiarra, eta aipatzen dituzte familiari eta eskolari egozten zaizkien funtzioen arteko elkarguneak, bakoitzaren funtzioen nahasketa bat ematen dela behatuz, eta lehen eta bigarren sozializazio aldien gurutzatzeak adieraziz (Cano et al., 2013; Cardús i Ros, 2007; Gadamer, 2000; Jacquard, Renault, eta Manent, 2004; Marcos, 2006; Merino eta de la Fuente, 2007; Santillán eta Cerletti, 2011; Tomasini, 2008). Are gehiago, nabarmentzen da eskolan igarotzen den denborak haurren sozializazioan duen garrantzia, adieraziz, eskola-denbora dela, kuantitatiboki eta kualitatiboki, denbora sozial garrantzitsuenetakoa, gainerako denborazkotasan guztien antolaketa baldintzatu eta zehazteraino. Zenbait adituren arabera, eskola-denborak funtzionatzen du erregulatzaille material, funtzional

eta sinboliko gisa, eta haurren sozializazioaren aukera eta mugetan eragiten du, haurrek gainerako denbora eta espazio sozialetan duten ibilbidearen zati handi bat definitzen baitu (Caride eta Morán de Castro, 2005; Cavet, 2011; Morán de Castro, 2012; Zaffran, 2001).

Sozializazio-unibertso gisa, haurraren garapen intelektualaren eta sozialaren ikuspuntutik, ez da soilik garrantzitsua eskola, baizik eta haurra joaten den eskola zehatza; eskola bakoitzak berariazko testuinguruan eramaten du aurrera programa, bere erara, unitate partikular bat osatzen du bere ezaugarriekin, eta horiek baldintzatuko dute haurren sozializazio prozesuaren forma (Brigido, 2006; Vásquez eta Martínez, 1996). Hortaz, sozializazio prozesuan (Tonda, 2001) kontuan hartu behar dira bertan lan egiten duten eta erlazionatzen diren pertsonak, ingurune sozioekonomiko, politiko eta kultural batean bizi direlako. Alde horretatik, ikerketek adierazi dute Haur Hezkuntzako maisu-maistraren testuinguru kulturalak eragina duela sozializazio helburuekiko usteetan eta hezkuntza estrategien lehenespenean (Gernhardt, Lamm, Keller, eta Döge, 2014).

2.2.1. Haur Hezkuntza, haurraren enkulturazioan eragiten duen ardatza

Hezkuntza goiztiarrak duen garrantzia kontuan hartuta, haurtzaroko lehen aldiaren garapena lau ardatzetan eraikitzen da (Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011): a) familia, b) haurra bizi den ingurune soziokulturala, c) haur hezkuntza (garatzen duen eskaintza curricularra eta bere funtzionamendu-dinamika barne) eta d) haurrak aurkitzen dituen eta esanguratsuak diren helduak (2. irudia). Eskola, eta bereziki Haur Hezkuntza, ezin da ulertu bere baitatik sortzen den kulturarengandik at, ezta murgilduta dagoen ingurune soziokulturarengandik kanpo ere. Espazio fisikoarekin batera, kontuan hartu behar da pertsonen artean ematen dela enkulturazio prozesua eta aintzat hartu behar direla hezitzaile eta haurren arteko harremanak eta elkarrekin burututako ekintzari ezartzen dizkieten helburu eta esanahiak (Gómez-Redondo, 2014; Méndez eta Lacasa, 1997). Korrante eta autore ezberdinek nabarmentzen dituzte bizitzako lehen urteek ikaskuntza sozialetan duten garrantzia eta intentsitatea, ikaskuntza horiek sortzen dituzten bizipenek eragin gehien izango dutelako nortasun indibidualaren eta sozialaren eraikuntzan (Marí, 2005; Mondragón eta Trigueros, 2004; Schwarz, Pujiastuti, eta Holodyski, 2020).

Lehen aldiz eskolan sartzen direnean, haurrek erronka berri ugari izaten dituzte; besteak beste, harreman positiboak sortzen dituzte ikaskideekin eta helduekin, eta zeregin kognitibo, sozial eta akademiko ugariaren eskaerei erantzuten diete (Baker, 2006; Koca, 2016). Haur Hezkuntzako aldia funtsezkoa da haurren garapenerako, haien nortasuna eraikitzen, esperientziak zabaltzen eta sozializatzen laguntzen baitie (Gutiérrez-Cuevas, 1995). Eta, kulturari dagokionez, haur eskolak jokatu du bitartekaria den egitura gisa, haurrak erreali-



2. Irudia: Haurtzaroko lehen aldiaren garapena lau ardatzetan (Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011).

tatearekin dituen harremanak dosifikatuz, eta gero eta egoera konplexuagoei aurre egiteko baliabideak emanez (Zabalza, 2010).

Munduko herrialde ezberdinetan hedatzen joan dira haurren hezkuntzarako eta arretarako eremuak eta, egun, haurtzaroaren sozializaziorako espazio bihurtu dira derrigorrezko eskolatzearen adina baino lehen (Tomasini, 2008). Haur Hezkuntzara bideratutako eremuak aztertu ondoren, Tomasini (2008) izendatu ditu *testuinguru instituzional berezituak* bezala: berariazko arau propioak dituzten jardute-testuinguruak osatzen dituzte; lanerako modua ezartzen da nolabaiteko zereginen banaketarekin; sekuentzia, erritmo eta denborak jartzen dira eta arau multzo batez egituratuak daude. Azken finean, eskolak, muga jartzen du barruaren eta kanpoaren artean (Bernstein, 1993; Markström, 2010) eta kultura propioa sortzen du, bere kideen jokabideak erregulatzen dituzten arauak, usteak, balioak eta mitoak transmitituz. Beraz, eskolaurreko erakundeak gizarte-eragile bihurtzen dira eta haurren eguneroko bizitza arautzen dute denboran eta espazioan zehaztutako arau, errutina eta jardueren bidez, eta bertako profesionalen bitartez. Sozializazio prozesu hori eskolako egituretan errotzen da, espazioa antolatzeke eran, harremanak artikulatzeko moduan (Santos-Guerra, 2006). Eskolak, hezten duen bitartean, arauen, jarreraren eta balioen multzoa transmititzen du eta horiek eragiten dute gizakia pertsona sozial konplexuagoa izatea (Brigido, 2006). Esan daiteke, beraz, haur eskolaren helburua dela haurraren eguneroko esperientziari garrantzia ematea, zentzu afektiboa nahiz kognitiboa duen garrantzia; hau da, egiten denak, esaten denak edota

bizitzen denak, zentzu pertsonala eta kognitiboa baitu. Haurrak, esperientzien bidez aurrera egiteaz gain, esperientzia horietan parte hartuko du emozio eta ezagutza mailan (Pellerey, 1981).

Hala, Haur Hezkuntzako gelan igarotzen ditu haurrak lehen urteak bere berdinkideekin bizikide izaten, jarraibideak eta arauak ikasten ditu, jarrera eta ohitura batzuk eskuratzen ditu eta horiek guztiek baldintzatuko dute besteekin harremanak izateko modua (Gudín de la Lama, 2015). Haur Hezkuntzako ikasgeletan ikasten da, besteak beste, nola bizi, zer egin eta nola izan behar dugunari buruz (Fulghum, 2004): besteen existentzia, partekatzea, garbi jokatzeko, jostatzea, arauak errespetatzea, inor ez jotzea, eskuak garbitzea, gauzak aurkitu-tako lekuan uztea, barkamena eskatu eta eskerrak ematea; hau da, ikasten da bizitzen eta egiten, eta sentiarazten. Eskolak, eta Haur Hezkuntzak, oro har, gizabanakoen egokitze eta burujabetze soziokulturalaren funtzioa betetzen du, *gizabanako-gizarte-kultura* harremanen konfigurazioarekiko funtzio soziala, alegia (Kunert, 1979; Zabalza, 2010).

2.2.2. Ohitura, balio, arau, muga, jokabide-eredu, jarrera eta ezagutzen eskuratzeko Haur Hezkuntzan maisu-maistraren eskutik

2.2.2.1. Ohiturak edo erritualak

Haurren lehen urteak funtsezkoak dira beren etorkizunari begira, bereziki, oinarrizko ohituren finkatzean (Borafull eta Camps, 2019; Trafton, 2018). Edozein familia edo komunitatetan, beharrezkoak dira ohitura, arau eta errutinak; norbere hazkundean laguntzen dute, bizikidetasuna errazten dute eta elkarbizitza hori modu eraginkorrean antolatzea ahalbidetzen dute. Alde horretatik, Haur Hezkuntzaren helburua da haurraren eguneroko esperientziari garrantzia eman eta hura esanguratsua egitea. Haur Hezkuntzako gelan, haurraren sozializazioa egunerokotasunean emango da, beste hurrekin objektu eta jolasak banatzean eta hezitzaileen arreta partekatzean (Feliu eta Jiménez, 2015; García-Ruiz, 2013; Sainz de Vicuña, 2010). Eskolaurreko testuingurua, bere kultura propioarekin, espazio garrantzitsu bat da, non haurrek esperientzia, ezagutza eta interes desberdinak dituzten beste haur batzuekin topo egiten duten modu naturalean (Williams, 2001).

Etiketarako iragateak haurrari eskatuko dizkio erritualak, itxaropenak edota elkarre-raginerako konbentzioak ikastea, horiek guztiek osatuko dutelarik gelako “gizarte-ordena”; hau da, ikasleek ikasgelan parte hartzeko eta ikasteko dituzten aukeretan eragiten duten arau inplizituak (Fiese eta Everhart, 2008; Rosemberg eta Borzone, 2004). Berehalako erabilgarritasuna duen ikaskuntza sozialaren garrantzia hautemango da eskolan, eta sozializazioa orainaldian gertatuko da, egunero egiten diren praktiken multzoan gauzatzen diren

elkarrekintzen bidez. Beraz, eskola kulturaren barne, era mekanikoan, sistematikoki eta etengabean - eskola orduetan eta egunen joanean - zerbait egiteko ohiturak edo errutinak eramango dira aurrera eta horiek haurrei aukera emango diete ordenak edo segidak eta egiteko moduak finkatzeko, beren buruarengan konfiantza emanez, eta denbora antolatzeke jarraibideak hautemanez. Ohikoa gertatzen den jarduera hori, denboran zehar errepikatzen denean eta esanahi sinbolikoa hartzen duenean, taldearen izaeraren ezaugarri bihurtzen da eta errutina erritual bihurtzen da. Hortaz, arreta jartzearen garrantzia azpimarratzen da eskolako ohiko erritualetan edo errutinetan (Imaz, 2012; Vásquez eta Martínez, 1996; Weisner, 2002; Zabalza, 2010), jokabide errepikakorren multzoak izanik, egunerokotasunean sendo itsatsita daudelako eta horien praktika natural bat emango delako.

Haur Hezkuntzako haurrek errutina argia behar dute, funtzio garrantzitsuak betetzen baititu hezkuntza-testuinguruaren eraketan (Fiese eta Everhart, 2008; Wildenger, McIntyre, Fiese, eta Eckert, 2008). Errutinak garrantzitsuak dira haurrek ezartzeko aurreikus daitekeenaren zentzua, egonkortasuna eta segurtasun-sentimenduak (Kase, 1999). Haur txikietan, errutinak autonomiaren garapenarekin, konfiantzarekin eta segurtasunarekin lotuta daudela azpimarratzen da (Fiese eta Everhart, 2008; Kennedy, 2001; Sainz de Vicuña, 2010; Sytsma, 2003; Sytsma, Kelley, eta Wymer, 2001; Wildenger et al., 2008). Alde batetik, erreferentzia-esparru bihurtzen da; hau da, errutina ikastean, mugitzeko askatasun handia ematen zaio haurrari eta irakasleari, eta adimenaren egituraketara eramaten du. Bestalde, errutinak segurtasuna ematen dio haurrari, ezagutzen duen bizitza-testuinguru bat izanik, berez da segurua, eroso sentiarazten du haurra; horrez gain, denboraren antzematea errazten du; jardueren egitura kognitiboki atzematea ahalbidetzen du; errutina bakoitzaren gauzatzeak irabazi afektiboak eta kognitiboak ekartzen ditu; eta, irakasleari begira, errutinaren ezarpenak lagunduko du barneratzen hezkuntza proiektuaren dimentsio nagusiak eguneroko jardunean (Zabalza, 2010). Errutinak sekuentzia edo prozedura ezartzen duen arren, egun azpimarratzen da era malguan ezarri behar dela eta haurrei segurtasuna ematen dien bitartean, garrantzitsua dela bakoitzaren erritmoak errespetatzea.

Haurrek, beraz, errutinetan parte hartzen dute haurtzaroko lehen urteetan eta eskolarako trantsizioaren arrakasta, sarritan, errutinen negoziazioak markatuko du, hala nola, ilaran egotea, siestaren ordua isilune gisa errespetatzea, besteekin korroan komunikatzea eta partekatzea eta abar (Fiese eta Everhart, 2008). Haur Hezkuntzan errutinaren garrantzia hainbat ikuspuntutatik aztertu da, haurra, geroz eta autonomoagoa bihurtzen den heinean, paper aktiboagoa hartzera bultzatzen duela adieraziz. Hortaz, bi urteko haurren geletan egindako ikerketetan, hezkuntza praktika hobetzeko gakoaren artean aipatzen da egunerokotasunaren garrantzia (Sainz de Vicuña, 2009). Oro har, nabarmentzen da haurren bizitzako errutinek

garapen kognitibo eta soziala lortzen laguntzen dutela eta emaitza positiboekin lotuta daudela, hala nola hizkuntza aberastuaren garapenarekin, enpatiarekin eta besteen zaintzarekin, eta ondo araututako portaerarekin (Fiese eta Everhart, 2008).

Horrez gain, aztertu dira eguneroko jarduerak eta errutinak eskolaurreko ikasgeletan, eta adierazi da eguneroko jardueren errutina egituratu eta orekatuak aukera handiagoak eskaintzen dituela haurren garapenerako eta hurrek parte hartzeko jarduera akademikoetan eta irakaslearekiko interakzioetan (Fuligni, Howes, Huang, Hong, eta Lara-Cinisomo, 2012). Horri dagokionez, errutina (korroaren momentua adibidez) eskuarki irakasleek zuzentzen dute (Davidsson, 2002; Emilson, 2007; Haglund, 2005) eta praktikan, maisu-maistra-haur elkarreraginean, haurren parte-hartzea eta aurrea hartzea murrizten da beren eguneroko eskola bizitzan. Haurren eragina suspertzeko, garrantzitsutzat hartzen da irakaslearen zolitasuna eta haur eta irakasleen arteko errespetua garatzea; hau da, ikuspegi komunikatiboa behar dela nabarmentzen da, non irakasleak eta hurrek komunikazioa baldintza berdinetan bultzatzen saiatu behar duten (Emilson, 2007). Aztertu dira baita haurtzaro goiztiarreko profesionalek hurrekin errutinan dituzten elkarreraginen kalitatearekin zerikusia duten faktoreak (Degotardi, 2010) edo Haur Hezkuntzako ikasgeletako eguneroko errutinetan helburu sozial zehatzetan lan egiteko aukerak (Macy eta Bricker, 2007). Emaitzek azpimarratu dute haur eskolako profesionalen prestakuntzaren eta profesional horiek -jolas eta errutinen testuinguruan- hurrekin dituzten elkarrekintzen kalitatearen arteko erlazioen garrantzia. Azterketa horiek guztiek lagun diezaioke Haur Hezkuntzako hezitzaileari eguneroko errutinetan arreta jartzeko eta hausnartzeko zenbateraino eragiten duten haurren ikasteko aukeretan edota maisu-maistra-haur elkarreraginean.

2.2.2.2. Balioen hezkuntza

Hurrek eskubidea daukate beren kulturaren kide izaten laguntzen dieten balioetan sinesteko. Esanguratsuak eta onuragarriak diren balioen bidez arau sozialak barneratzeak ahalbidetzen die beren komunitateko helduekin konfiantza izatea (Braithwaite eta Blamey, 2001; Carpena, 2001; Mir, Batle, eta Hernández, 2009). Sozializazio prozesua pertsonekin kontaktuan hasten da eta prozesu honetan ikasten eta barneratzen dira jarrera, balio, arau edota komunikaziorako estrategiak. Arauak eta balioak sozializazio prozesu eraginkor batean barneratzen dira (Ritzer, 1993a), haurren kontzientzien parte bihurtzen dira eta haurtzaroan ikasitako arau eta balioak egonkorak dira, hau da, errefortzu txiki batekin, bizitza osoan irauteko joera dute. Balioen hezkuntzarekin, nabarmentzen da haurraren nortasunaren alderdi garrantzitsuak sustatzen direla gizarte jakin batekiko iritzia transmititzen den bitartean (Masnou eta Thió de Pol, 1999); pertsonen bizitza osoa igarotzen da balioengandik eratorzen diren harremanen testuinguruan eta, kontzienteki edo inkontzienteki, bideratu egiten

dute bakoitzaren jokabidea, jarrerak eta egiteko eta erlazionatzeko moduak. Azken finean, egoera guztiak garatzen dira balioen eremuan.

Baina balioen ikaskuntzak izaera ezberdina dauka ezagutzen edota jakintzen ikaskuntzarekin alderatuz, hurbileko eredu batetik erreferentzia eskatzen duelako; hau da, balioa ikasten da ereduaren esperientziari hertsiki lotuta dagoenean (Del Valle, 2008), ondorioz, kontuan hartu behar dira Haur Hezkuntzako testuingurua eta Haur Hezkuntzako maisu-maistra. Gizabanakoak beren balio pertsonalen arabera bizi diren arren, beren taldeen balioei ere jarraitzen diete (Johansson, Emilson, eta Puroila, 2018; Kruger eta Tomasello, 1996); hortaz, Haur Hezkuntzako testuinguruan haurren eredu izango den maisu-maistraren balioek haurri erreferentziatzat balio izango diote (Gray, 2010; Thornberg, 2016). Azken finean, haurrek bereganatzen dituzte balioak prozesu pertsonalaren arabera, beren talde sozialean aurkitzen dituzten balioekin kontaktuan, kokatzen diren eremu kulturalaren arabera, guraso edo irakasleen hezkuntza printzipioen arabera, eta, bereziki, beren ingurune hurbileko pertsonekin gauzatzen dituzten elkarreraginen arabera (Johansson, 2018; Johansson et al., 2018; Masnou eta Thió de Pol, 1999).

Hezkuntza testuinguruak funtsezkoak dira haurren eta gazteen balioen hezkuntzan eta erabakigarria da horietan lan egiten duten profesionalen erantzukizuna (Kroflič eta Turnšek, 2018; Layard eta Dunn, 2009; Lexmond eta Reeves, 2009; Ortega eta Mínguez, 2001; Powell, 2010; Sánchez-Muliterno, 2009; Thornberg, 2008). Sozializazio-agente gisa jardutean, maisu-maistrek, haurrei balioak transmititzeko moduaren arabera, eragina izan dezakete ikasleen esperientzia sozial eta intelektualen kalitatean (Brophy, 1998). Gelako zereginaren egunerokotasunean, maisu-maistrak erreferentzia izango dira haurrentzat eta funtsezkoa izango da helduen eredugarritasuna. Maisu-maistregandik, beren portaeretatik, hitzetatik, beren keinuetatik ikasiko dute haurrek, eta ezartzen diren loturen bidez egingo dute gainera (Cabrera et al., 2015).

Irakaslearen balioak azaleratzen dira maisu-maistren gelako jarduna antolatzeko eta kudeatzeko moduan, hezkuntza edukiak aukeratzeko, aurkezteko eta balioesteko moduan, beren irakasteko eran, eta ikasleekin edo arauekin erlazionatzeko moduan (Buzzelli eta Johnston, 2001; Masnou eta Thió de Pol, 1999; Solomon, Battistich, Kim, eta Watson, 1996; Thornberg, 2008). Zehazki, haurren balioen garapenean eragiten duten oinarriko faktoreak dira haurren eskolaren izaera eta bertako maisu-maistrak. Dena den, aintzat hartu behar da eskolaurreak berak dagokion gizartearen balioak islatzen dituela (Sigurdardottir, Williams, eta Einarsdottir, 2019) eta maisu-maistren artean ezberdintasun indibidualak ere badaudela (Thornberg, 2016).

Ildo horretatik, nahiz eta onartu haurrek beren ekintzetatik ikasten dutela eta eredu ona izan behar dutela haurrei balioak komunikatzeko orduan, maisu-maistrek aitortzen dute balioen lanketa inplizitua eta inkontzientea egiten dutela (Lovat, Dally, Clement, eta Toomey, 2011; Puroila et al., 2016; Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016; Sigurdardottir et al., 2019; Thornberg, 2016), eguneroko praktika pedagogikoan errotua (Johansson, 2018) eta nekez egiten dela balioekiko hausnarketa. Aitzitik, maisu-maistrek, gizarte-eragile garrantzitsuak izanik, ez dute hautematen beren jokabideen edo elkarreraginaren zein alderdik eragiten duten ikaslearen sozializazioan edota ez dute hausnartzen transmititzen ari diren balioei buruz (Feliu eta Jiménez, 2015; Vásquez eta Martínez, 1996). Balioak ez dira existitzen bestelako elementu gisa, baizik eta elkarri lotuta; hau da, hezitzaileen pentsamendu arrazionalaz gain, balioak holistikoki biltzen dira haien ekintzetan, emozioetan eta komunikazio-moduetan, idazketan, ahots-tonuan eta keinuetan (Puroila et al., 2016). Horren harira, beste hezkuntza aldi batzuei lotutako ikerketek ere adierazi dute, balioak esplizituki irakatsi ez arren, maisu-maistraren balio-eskalaren parte baldin badira, haurrek bereak egiten dituztela (Muñiz eta Suárez, 2012; Villena, 2015). Ondorioz, garrantzitsutzat jotzen da maisu-maistrek ulertzea beren lanean balioak inkontzienteki ere agertzen direla, eta beren esku-hartzea esplizituki eta inplizituki egiten dela (edukien bidez edo haien portaeraren eta haurrekiko elkarrekin-tzen bidez) (Aranda, 2016). Zaila egiten zaie balioen identifikazio kontzeptuala eta ez da sakona balioen hezkuntzaren inguruko hezkuntza-ikerketetan oinarritutako ezagutza profesionala (Colnerud eta Granström, 2002). Alde horretatik, azpimarratzen da hizkuntza profesional komunak balioetan oinarritutako hezkuntzan duen garrantzia, lana esplizituago nola egin aztertzen baitu (Thornberg, 2016); hau da, maisu-maistrek metahizkuntza profesionalaren falta erakusten dute balioetan oinarritutako hezkuntzaren eremuan. Beraz, eskolaurreko zein eskolako maisu-maistrek hizkuntza moral kualifikatua garatu beharko lukete, hori gabe zaila baita ikustea nola landu dezaketen beren eguneroko jardunean egin behar dituzten judizio moralen konplexutasuna, nola gara dezaketen ulermen morala eta nola haurrei irakats diezaieketen gai moralei buruz pentsatzen eta hausnartzen (Shapira-Lishchinsky, 2011). Badirudi testuinguru pedagogikoek ez dutela hizkuntza komunik balioak adierazteko, ezta ezta baida espliziturik balioak identifikatzeko. Beraz, balioak ikusezin mantentzeko arriskua dago "curriculum ezkutuaren eremuaren barruan" (Thornberg, 2008).

2.2.2.3. Arauak eta mugak

Sozializazio prozesuak esperientzia ezberdinen bidez bermatzen du araudi sozialaren ikasketza (Burke eta Kuczynski, 2018; Comellas, 2009; Giddens eta Sutton, 2013). Edozein taldetan bezala, Haur Hezkuntzan ere, zentzuz ezartzen dira oinarrizko arauak, eguneroko egoeretara moldatu eta sozializazio egoki baterako beharrezkoak diren hezibidezko eta

errespetuzko arauak alegia (Miralles eta Hernández, 2009). Erabilgarriak dira giza-jarduna erregulatu eta elkarbizitza errazteko eta hobeto bizi eta erlazionatzeko bitarteko dira (Bas-sedas, Huguet, eta Solé, 2006; Blanch, 2002). Arauekin batera, mugak ere ezartzen dira haurraren ekintzan edo jokabidean; hau da, bere buruarekiko, besteekiko, espazioekiko, objektuekiko edota materialekiko muturrak, gaindi ezinak direnak. Mugak ezartzeak haurrei konfiantzaz jokatzeko ahalbidetzen die, horrela ezagutu dezaketelako zein jokabide den egokia (Morrison, 2004).

Baina Haur Hezkuntzako haurrek jokabide egokiei dagozkien araei aurre egiten diete etengabe eta saiatzen dira arau horien mugak ere gainditzeko (Corsaro, 1985, 2000; Hännikäinen, 2005; Kuczynski, 2003). Askotan adierazten zaie haurrei, materiala erabili ondoren, jaso egin behar dela, korrika egiteko tokia patioa dela edo kideren batek laguntza behar duenean lagundu egin behar zaiola (García-Rodríguez eta Lahora, 2010). Horri dagokionez, ikerketa ezberdinetan (Emilson, 2007; Hännikäinen, 2005) aztertu da Haur Hezkuntzako testuinguruetan zeintzuk diren arau eta akordioak, nola adierazten diren eta horiek asimilatze modua. Hännikäinen-ek (2005) azaleratu zuen garrantzitsua zela araeu-kin taldearen kohesioa bilatzea; maisu-maistren eta haurren arauen artikulatzeko ohiko modua zela arauaren ezarpena edota besteei gogorarazpena; araei eta akordiei buruzko taldeko eztabaidak ospatzen zituztela; maisu-maistrak eskakizunak egin eta aginduak ematen zituen arren, debeku zuzenak saihesten zituztela; eta, haurrek inor ez jotzea eta barruan korrikarik ez egitearen arauak nabarmendu zituztela.

Beraz, arauen beharra nabarmentzen da Haur Hezkuntzan (García-Rodríguez eta Lahora, 2010; Ibáñez-Sandín, 2010), haurrek, maisu-maistrak bezala, arau eta mugen funtzionamendua behar dutela adieraziz. Horren adibide da Puroila eta Hahoren (2017) ikerketan azalduetakoa; eskolaurreko finlandiar hezitzaileek arauak garrantzitsutzat hartzen zituzten haurren testuinguruaren konplexutasuna kudeatzeko, ordena mantentzeko eta haurren moralitasuna sustatzeko. Baina proposatzen da Haur Hezkuntzan arauen ezarpena ematen bada, haurren adinari eta heldutasunari begira, bidezkoak, zentzuzkoak eta egokiak izatea (Feu, 2002; Morrison, 2004). Haurrek taldearen funtzionamendua gidatzen duten arauen lanketan parte hartzeko aukera balioetsi da, era horretan, arauen balio hezigarria nabarmenagoa dela adieraziz (MEC, 1989; Vélaz-de-Medrano Ureta, Manzano-Soto, eta Turienzo, 2020; Wagner, 2006; Wagner eta Einarsdottir, 2008). Ildo horretatik, Haur Hezkuntzako maisu-maistraren garrantzia azpimarratzen da (Bernstein, 2000; Emilson eta Folkesson, 2006); maisu-maistrak haurren bideratzean kontrol gutxiago eta komunikaziorako aukera azaltzen duenean, hezkuntza praktikan, haurrek parte hartze handiagoa eta eragin gehiago dutela nabarmenduz.

Are gehiago, Sigurdardottir eta Einarsdottir-ek (2016) aldarrikatzen dute Haur Hezkuntzako maisu-maistrek beren hezkuntza praktikan arau malguak dituen diziiplina positiboa erabiltzea arau zurrinak dituen diziplinaren ordean (Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016). Baina Haur Hezkuntzan era inplizituan ezartzen diren arauen garrantzia ere aztertu da (Vásquez eta Martínez, 1996) eta azpimarratu da maisu-maistren arau inplizituen eragina haurren parte-hartzeko eta ikasteko abaguneetan (Rosemberg eta Borzone, 2004). Azaleratu da maisu-maistrek haurrei nahikoa aukera ez dietela ematen beren jardueren kontrola izateko (adibidez, lankidetzan, haurrek aurkitu dituzten arauak negoziatzen eta ezartzen ikasteko aukera, jolasaren bidez beren trebetasunak eta autonomia garatzen ari direnean); eta agerian jarri da balioen lanketa inplizituak haurrak nahas ditzakeela eta segurtasun falta izan dezaketela, haiengandik zer espero den eta zer onartzen den eta zer ez argi ez izatea dakarrelako (Sigurdardottir et al., 2019). Eskolak bere sozializazio rolaren hausnarketarik ez duela egiten ere azpimarratu da eta arau inplizituak zeudenaren zentzua galtzen dela eskolan (Vásquez eta Martínez, 1996). Horien arabera, arau inplizituak eskolatzearen hasieran eskuratzen dira eta haurrek beren jokabideak atxikitzen dituzte arauen arabera. Ildo horretatik, arau inplizituen garrantzia azpimarraten da; idatzita ez dauden arauak izanik, eguneroko praxian inplizituki ematen dira, eskola batetik bestera desberdinak izan daitezke, edota eskola eta gela berdinean, pertsonen arabera, urtetik urtera alda daitezke (Alpi et al., 2003; Markström, 2010).

2.2.2.4. Jarreraren eta jokabide ereduaren eskuratzea

Jarrerak giza portaeraren motibazio-indar gisa jokatzeko dute (Fernández-Cézar et al., 2016) eta osagai kognitiboak, afektiboak eta jokabidezkoak biltzen dituzte; hau da, jokabidearen aurretikoak bihurtzen dira, prozesu afektiboak daramatzate eta prozesu kognitiboen emaitza bilakatzen dira (Beregüí eta Garcés de los Fayos, 2007). Gizabanakoak sozializazio prozesuaren bidez, ereduaren imitazioz ikasten dituzte jokabide eta jarrera asko eta eredu horien artean izango dituzte, besteak beste, guraso, maisu-maistra edota berdinkideak (Bandura, 2001; Bashir, Bajwa, eta Rana, 2014; Llopis eta Ballester, 2001; Morrison, 2004; Sanderse, 2013). Ondorioz, eskola testuinguru aproposa bihurtzen da haurrentzat: hainbat gauza ikasten dituzte beren berdinkideen portaerak balioesten edo gaitzesten direnean (Hughes, Cavell, eta Willson, 2001); denbora asko igarotzen dute pertsona berdinekin, horrek eragingo du ereduaren ikusgai egotea luzaroan, eta, ondorioz, imitatu izateko aukera gehiago ematea; ikaslearen ikuspegi behatzailetik, maisu-maistrari indar gehiago emango dio haren esanaren eta jardunen arteko koherentziak; ikasgelaren barne antolamenduak, berak, imitazio prozesuak ahalbidetuko ditu, berdina egiten ari diren eredu ugari dituen testuinguru delako (Vázquez-Neira, 2010). Eskola testuinguruan, beraz, maisu-maistraren rola garrantzitsua da, maisu-maistrek

jokabide, jarrera eta estrategia-ereduak ematen baitizkiete ikasleei (Akar, Erden, Tor, eta Sahín, 2010; Bandura, 2001; García-Rodríguez eta Lahora, 2010; Montemayor, 2013).

Ikerketa ezberdinak egin dira Haur Hezkuntzako maisu-maistren jarrerari dagokienez eta horietako zenbaitek adierazi du maisu-maistren jarreraren araberakoa izaten dela haurren parte-hartzea hezkuntza-testuinguruan (Emilson eta Folkesson, 2006; Sheridan, 2001). Ildo beretik, maisu-maistrek haurrekiko azaltzen dituzten jarrerak eragiten dute maisu-maistraren beraren eta ikasleen jokabideetan (Ladd, Birch, eta Buhs, 1999). Zehazki, maisu-maistren jarrerak aldatu egiten dira Haur Hezkuntzako zentron kalitatearekin; hau da, kalitate baxuko eskoletan, neurri handi batean, maisu-maistrek asko kontrolatzen dituzte jarduerak, arauak eta obediencia azpimarratzen dituzte eta beren ikuspegia nagusitzen da jardueren plangintzan (Sheridan, 2001). Beste ikerketa batzuetan aztertu da egoera zehazketan bata besteari nola erantzuten dioten eta azpimarratu da kontrol handiagoz jarduten duten maisu-maistren ikasgeletan, haurrek parte-hartze baxuagoa adierazten dutela. Gurasoenganako eta ikasleenganako mesfidantzazko jarrerak azaltzen dituzten maisu-maistrek joera handiagoa dute estrategia menderatzailea erabiltzeko (de Kruif, McWilliam, Maher-Ridley, eta Wakely, 2000; de Kruif, Zulli, McWilliam, Scarborough, eta Sloper, 1999; Karakus eta Savas, 2012; Thijs, Koomen, Roorda, eta Ten Hagen, 2011).

Bestalde, nabarmendu da maisu-maistrek jarrera positiboagoak dituztela haur lotsatiengana-ko, oldarkorragoak diren edo sozialki zailtasunak adierazten dituzten haurrengana-ko baino (Arbeau eta Coplan, 2007; Coplan eta Arbeau, 2008; Coplan, Bullock, Archbell, eta Bosacki, 2014). Eta horrez gain, haurtzaro goiztiarrari buruzko literaturan (Bowman, Donovan, eta Burns, 2001) aditzera eman da ikaskuntza egoeretan maisu-maistrak ikuspegi emozionalki beroa eta positiboa izateak portaera eraikitzailea eta prosoziala dakarrela haurrengan (Ferreira et al., 2016; Howes, 2000; Myers eta Morris, 2009; Pianta eta Stuhlman, 2004; Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Craeyevelt, eta Colpin, 2014; Spivak eta Howes, 2011). Are gehiago, azpimarratu da maisu-maistren jarrera baikorren eragina haurrekin elkarrekintzan (Diefendorff, Croyle, eta Gosserand, 2005; Glomb eta Tews, 2004).

Beraz, hezkuntza testuinguruan, eta Haur Hezkuntzan bereziki, maisu-maistra haurren jokabideen imitazio eredu garrantzitsua bihurtzen da eta haurrek portaera-eredu gisa identifikatzen dute (Bandura, 2001; Cheung, 2019). Haur Hezkuntzako gelako giro orokorra ez ezik, ezinbestekoa da kontuan hartzea maisu-maistrek giro horretan dituzten jarrera eta jokabideak, baita usteak ere (Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson, eta Valero-Kerrick, 2014; Brophy-Herb, Lee, Nievar, eta Stollak, 2007; Cheung, 2012; Maxson, 1996). Halaber, kome-nigarritzat hartzen da maisu-maistrak ohartzea zer garrantzi duen irakasle-haur harremanak

haurren emaitzetan eta haurren gaitasun sozialaren pertzepzioan (Hamre eta Pianta, 2001; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta, La Paro, Payne, Cox, eta Bradley, 2002).

2.2.2.5. Ezagutzen aberastea

Ezagutzen transmisioa da hezkuntzaren helburuetako bat eta eskola testuingurua aproposa da izaki sozial bezala hazteko, komunikazio-trebetasunak garatzeko, besteek ulertzeko moduan hitz egiten ikasteko, partekatzeke eta besteekin bizitzen ikasteko (Gallardo, 2015). Egun, adierazten da funtsezkoa dela Haur Hezkuntzako haurraren garapen integrala aintzat hartzea eta horrek biltzen du ezagutza berrien eskuratzea elementu-multzo askoz zabalago baten barruan. Multzo horretan kokatu beharko lirateke, halaber, jarreraren eta balioen eskuratzeari, gorputzaren harmonia, osasuna, egitura kognitiboaren garapena eta kontrol emozionala, besteak beste (Feliu eta Jiménez, 2015; Sheridan, Williams, Sandberg, eta Vuorinen, 2011; Zabalza, 2010). Hala, Haur Hezkuntzako ikasgelan, haurrek jarduerak partekatzen dituzte berdinkideekin, maisu-maistreakin eta ikasgelatik kanpo ingurunearekin erlazionatzen dira; elkarrekintza horien bidez, haurrek aniztasuna onartu eta beren autonomia lortzeko bidean aurrera egiteaz gain, ikasi eta garatzen dira eta beren ikaskuntzaren protagonistak bihurtzen dira (Bassedas et al., 2006; Gallego-Ortega, 2003; Ortiz-Jiménez et al., 2007; Rinaldi, 2001). Haur Hezkuntzako haurra, ezagutzara ez ezik, gizarte-praktika multzora eta horri lotutako balioetara ere hurbilduko da, mundura irekiko da, inguratzen duen mundu hori aurkituz (García-Hernández, 2003; Lacasa, 2001).

Bide horretan, haurraren eta irakaslearen arteko harremana azpimarratzen da bereziki. Bien arteko trukeak ez dira soilik ezagutzen komunikazioaren bidez egiten, baizik eta elkarren artean eta taldearen bidez, ikaskuntza elkarreragin-prozesu batean (pertsonetikiko, ideiekiko, ingurunearekiko eta gauzekiko) (Wells, 2001; Zabalza, 2010). Ildo horretatik, haurren eta maisu-maistren arteko harremanen ikuspegi soziokonstruktibistek defendatu dute ikasgeletako ezagutza elkarrekin eraikitzen dela harremanen testuinguruan (Goldstein, 1999; Tharp, Estrada, Dalton, eta Yamauchi, 2000; Yowell eta Smylie, 1999) eta adierazi dute maisu-maistra-haur arteko harremanek eragina dutela eskolaurreko gizarte-emaitzetan eta emaitza kognitiboetan (Davis, 2003; Hamre et al., 2013; Tsigilis, Gregoriadis, Theodorakis, eta Evagelinou, 2017). Horren harira, Haur Hezkuntzako etapa ez da bideratzen haurraren ezagutzazko garapenera soilik, baizik eta haurraren nortasunaren garapenez batera ematen da ezagutzazko garapen hori (Sánchez-Muliterno, 2009). Ezagutzaren eraikuntza, esanahiak eta zentzumenak partekatzeri bideratuta dago, gero eta esanahi zabalagoak banatzen direlarik maisu-maistren eta haurren artean (Tonda, 2001).

Bestalde, Haur Hezkuntzako hurrek garapen integralerako behar dituzten ezagutzak eskura ditzaten, maisu-maistrek klima eta une egokiak sortu behar ditu (García-Hernández, 2003). Haur Hezkuntzako gelak harremanetarako lekua izan behar du. Ildo horretatik, erabat garrantzitsua da hurrei nola begiratzen zaien, nola entzuten zaien, haiekin nola erlazionatzen den eta haiekin nola hitz egiten den, hortik abiatu behar delako beste gutzia (Freire, 2005; Gallardo, 2015). Alde horretatik, maisu-maistraren rola garrantzia azpimarratzen da haurren ezagutzen aberastean. Azterlan ezberdinek adierazi dute Haur Hezkuntzako hurrek eskolaurrearen hasieran jarrera oldarkorra izateak zerikusia duela ikaskuntzarako jarrera negatiboarekin eta garrantzitsua dela maisu-maistren esku-hartze egokia (Domínguez et al., 2011; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco, eta McWayne, 2005). Ondorioz, ikertzaileak gero eta gehiago ardaztu dira haurren ikaskuntza hobetzen duten maisu-maistren jokabideetan eta maisu-maistren eta haurren arteko elkarreragin-jarraibideetan, eskolarako prestakuntzaren emaitzetan eragiten baitute (Mashburn et al., 2008). Ikasgelen kalitateak, eta, bereziki, prozesuen kalitateak, nabarmen laguntzen du eskolaurreko adinean dauden haurrak eskolara prestatzen. Ikasgeletako ingurune bero, hartzailer eta bizigarriak prestakuntza akademiko eta gaitasun sozial hobearekin lotzen dira (Corredor, Justicia-Arráez, Pichardo, eta Justicia, 2013; Kidron eta Osher, 2012; McDonald, Son, Hindman, eta Morrison, 2005; Osher et al., 2014). Eskolaurreko irakaskuntzaren kalitateari buruzko ikerketek argi erakusten dute maisu-maistren gaitasuna dela eskolaurreko irakaskuntzaren kalitatearen alderdi nagusietako bat, eta edukien ezagutza, ikuspegi pedagogikoa, ikaskuntzaren orientazioa eta jarrerak funtsezkoak direla (Johansson, 2003; Pramling eta Pramling-Samuelsson, 2011; Sheridan, 2001, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, eta Taggart, 2004).

Oro har, Haur Hezkuntzako irakasle gehienek nahi dute hurrek ezagutzak arlo askotan garatzea (Sheridan et al., 2011); are gehiago, lehentasuna ematen zaio haurren garapen sozial eta etikoari eta garrantzitsuagotzat hartzen da hizkuntza eta matematika bezalako arloetan ikastea baino. Ikerketen emaitzek bereizketa interesgarria erakusten dute ikuspegi pedagogiko sozialetara bideratutako maisu-maistren eta ikaskuntzara bideratutako ikuspuntuaren artean (Pramling-Samuelsson eta Asplund-Carlsson, 2003; Sheridan et al., 2011). Eskolaurreko hezkuntzan orientazio soziopedagogikoak baloratzen dituzten maisu-maistrek saihesten dute eskolaurreko ikaskuntza gisa esperimendu daitezkeen irakasgaien edukia (Bennett, 2005) eta matematika edota zientzien edukiak garrantzitsuak direla uste duten beste irakasleekin alderatuta, balio handiagoa ematen diote gizarte-gaitasunen ikaskuntzari eta jolasari. Irakasle horientzat beharrezkoa da arlo ezberdinetan haurren ikaskuntza holistikorako baldintzak sortzea.

Aintzat hartu behar da, beraz, Haur Hezkuntzako haurren garapena kokatzen dela harremanen markoan eta haurra ezagutza eraikitzen doala besteekin elkarrekintzan. Irakaslearen eta haurren arteko kalitate handiko harremanak erabakigarriak izango dira haurrentzat trebetasun sozialen, kognitiboen eta sozioemozionalen garapenean (Hamre eta Pianta, 2006; Hatfield, Burchinal, Pianta, eta Sideris, 2016; Jerome, Hamre, eta Pianta, 2009; O'Connor, 2010; Pianta eta Stuhlman, 2004).

Laburbilduz, kapitulu honetan agerian gelditu da oinarrizko sozializazio edo enkulturazio prozesuak gizabanakoaren garapenean duen garrantzia. Gizabanakoak enkulturazio prozesuaren bidez eratzen du bere nortasuna eta, horrez gain, kide den gizartearen kultura barneratzen du. Hori guztia egiten du eragile esanguratsuen eskutik, bereziki, familia eta eskolaren bitartez. Adin goiztiarreko eskolatzearen ondorioz, familiaren egitekoaz gain, eskolek ere oinarrizko sozializazio edo enkulturazio-lanak hartzen dituztela azpimarratu daiteke, lehenengo eta bigarren mailako sozializazio prozesuen arteko bereizketa ezbaian jarriz. Hori dela eta, egun Haur Hezkuntza bihurtu da, eta horrekin batera maisu-maistra, haurren enkulturazioan eragiten duen ardatz nagusieta-ko bat, haurrak haur eskolan eskuratzen baititu kultura eta baldintza sozialak, eta kulturarekiko egokitzea ematen baita oinarrizko sozializazioaren edo enkulturazioaren ezaugarriekin.

II. KAPITULUA

HAUR HEZKUNTZA

OINARRI TEORIKOA

II. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZA

1. IZAERA

Nazio Batuen Giza eskubideen aldarrikapen unibertsalaren (1947) arabera, pertsona orok du hezkuntza-eskubidea. Gaur egun ere, pertsona guztien oinarritzko eskubidetzat ulertzeaz gain, gizarte osoaren etorkizun jasangarrirako gako nagusitzat hartzen da hezkuntza (UNICEF, 2019). Gizabanakoaren eskubide hori ahalbideratzeko eta gizartean ekarpena egiteko bidean, herrialdeek hezkuntza sistemak antolatu dituzte. Hezkuntza sistema horien lehendabiziko etapa da Haur Hezkuntza, Euskal Autonomia Erkidegoan (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, 2015) eta Espainian (2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa, 2006) bezalaxe, gainerako herrialdeetan (UNICEF, 2019).

Hasiera batean, Haur Hezkuntza aiten eta amen laneratzea baimentzearekin lotzen zen nagusiki (Mancebón, Ximénez-De-Embún, eta Villar-Aldonza, 2018). Horren adibide da 1997an Europako enplegu-estrategiaren baitan kokatu izana Haur Hezkuntzako zentroen sustapena. Ildo horretatik, asistentzia-xedea nagusitzen zen, asmo pedagogikoak baztertuz edo bigarren maila batean utziz (Batres, 2016). Errealitate horrek ekarri du zaintzaren eta hezkuntzaren arteko lehia; hau da, asistentziatzko izaeraren eta izaera pedagogikoaren arteko nolabaiteko eztabaida dikotomikoa (Bennett, 2003; Egido, 2000; García-Ruiz, 2013; Hoyuelos, 2003; Lobo, 2003; Sanchidrián eta Ruiz, 2010; Taggart, 2010; Torres eta González, 2008; Van Laere, Peeters, eta Vandenbroeck, 2012; Vila, 2009). Autore horien arabera, ikuspegi bikoitz hori islatu da hezkuntza sistemak antolatzeko moduetan, Haur Hezkuntzaren etapa izaera ahulduz eta bi zikloen (0-3 eta 3-6 urte) arteko bereizketa handituz, Haur Hezkuntzaren kudeaketa sail ezberdinetan banatuz edo lehentasunak izaera batean edo bestean jarriz.

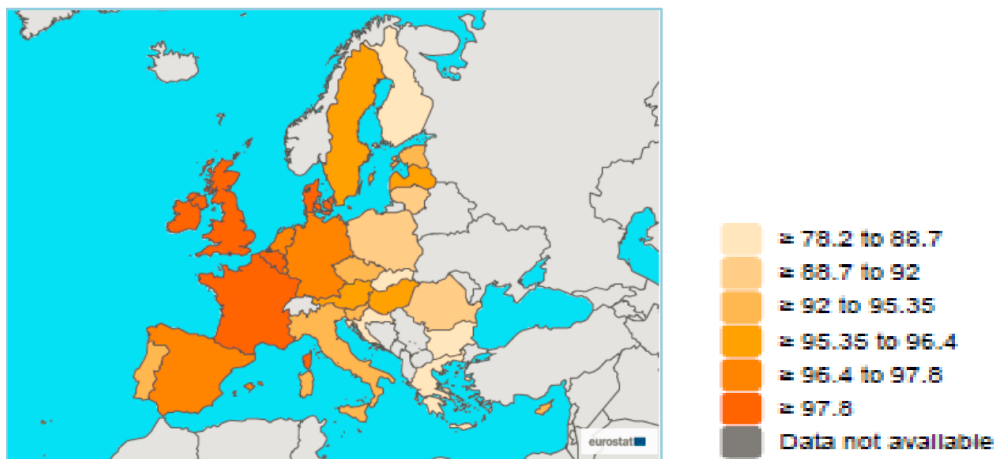
Zaintzara edo arretara mugatutako ikuspegitik harago, egun, Haur Hezkuntza ulertzen da haurraren garapenerako etapa erabakigarritzat (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Izan dezakeen funtzio soziala, ekonomikoa eta politikoa ukatu gabe, Haur Hezkuntzari izaera propioa aitortzen zaio, ikuspegi holistiko batetik haurraren garapen kognitiboa, fisikoa, soziala eta emozionala sustatzeagatik eta haurrari sarbidea emateagatik familiaz kanpoko antolatutako instrukziora (UNICEF, 2019). Bideanabar, trebetasun sozioemotionalak garatzeko funtzioa ere esleitzen zaio, eskolan eta gizartean haurraren parte-hartzea baimentzeko horrela. Arestian adierazi den bezala, testuinguru aproposa eskaintzen du enkultrazio prozesuaren gauzatzeko.

Asmo hezitzaile horiek isla izan dute Administrazioek Haur Hezkuntzari esleitutako helburuetan. Adibidez, Euskal Autonomia Erkidegoan, Haur Hezkuntzaren lehen xedea da haurren garapen osoa lantzea dimentsio eta alderdi guztietan, familiekin gertuko lankidetzarekin (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, 2015). Espainiako Gobernuarentzat (2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa, 2006), Haur Hezkuntzari dagokio haurren garapen fisiko, afektibo, sozial eta intelektualari ekarpena egitea. Asmo horietan sakonduz gero, etaparako helburuen artean kokatzen dira garapen sozialari, sozializazioari eta enkulturazio prozesuari lotutako hainbat, gainerakoekin harremanak izatea, bizikidetzeta eta harreman sozialetarako oinarritzko pautak garatzea edo gatazken ebazpenean trebatzea kasu (2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa, 2006).

Sozializazioaren haritik, etapari dagokion legediak (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, 2015) azpimarratzen du hezkuntzarako eskubidea bermatzen diela pertsona guztiei. Ekitatea eta justizia sozialean oinarritutako planteamendu etikoa argudiatzen du EAEko Administrazioak horretarako, aukera-berdintasunerako oinarri. Ideia horrekin koherentzian, Estatuak bere menpeko Administrazioei eskatu zien Haur Hezkuntzako eskaintza handitzeko, nahi zuten familia guztiek haurra matrikulatu ahal izateko (2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa, 2006). Zehazki, 0-3 urteko plaza kopurua handitzea eta 3-6ko hezkuntza erabat dohain izatea proposatzen zen, modu horretan indartuz ondasun publikoari dagokion etaparen izaera (Mancebón et al., 2018). Eskaera horiek Espainian ez ezik, Europar Batasunean ere egin ziren (Vandenbroeck, Lenaerts, eta Beblavý, 2018). Europar Estatuari eskatu zitzaizkien 2010ean 3 urteko haurren % 33 eskolan egotea eta, oro har, HHko mailaren batean matrikulatzea % 90. Are gehiago, 2020rako Europar Batasunaren helburua izan da 4 urteko haurren % 95 eskolaratzea.

lido politiko horiekin etorri da Haur Hezkuntzako matrikulazio mailaren igoera nabarmena. Europa mailan, 2020rako helburuak bete dira (European Commission, 2020). Hala ere, ezberdintasun nabariak egon dira Europako herrialdeen artean. 4 urteko matrikulazio tasari dagokionez, helburu zen % 95etik gorakoa zeukaten 2014ean Erresuma Batuak, Frantziak, Belgikak, Espainiak, Danimarkak, Maltak, Herbehereak, Hungariak, Luxenburgok eta Alemaniak; kopuru horretatik gutxira zeuden Italia, Suedia, Letonia, Austria, Portugal edo Eslovenia; baina, bitartean, Kroaziak eta Greziak % 70etik beherako matrikulazio tasa zuten (Eurostat, 2017). Eskolatzeko indizeen arteko desoreka are handiagoa da adinean behera egin ahala. Eurostat erakundearen 2020ko txostenean berriz, 28 herrialdeetatik 15ean % 95etik gorako eskolatzeko tasa zegoen eta Eslovakian izan ezik, gainerako guztietan % 80tik gora-

kokoa. Ondoko irudiak jasoko du herrialde bakoitzaren 2017ko egoera 4 urteko eskolatzetasari dagokionez.



3. Irudia: Eskolatzeta-tasa European (Eurostat, 2017).

2020rako 4 urteko haurren eskolatzetasari dagokion helburua, beraz, aurreikusitakoa baino 3 urte lehenago lortu zen herrialde gehienetan.

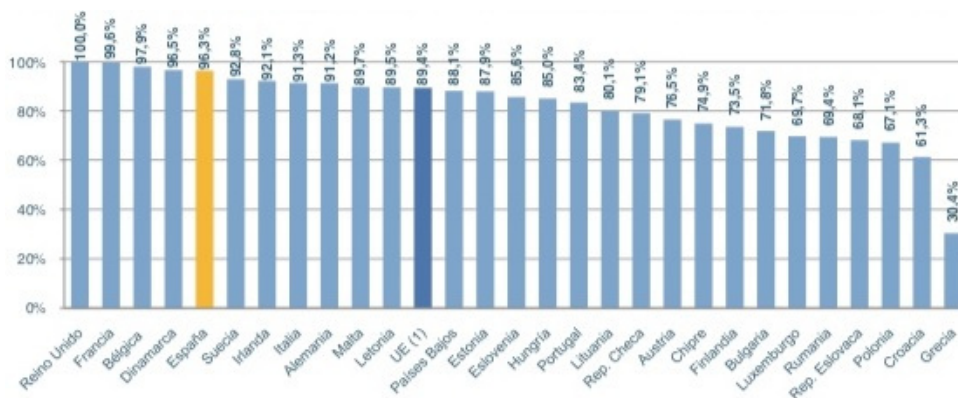
Bestalde, Haur Hezkuntzako lehenengo zikloari dagokionez, Europar Batasunak nahi zuen 0-3 urteko haurren herena eskolatzeta. Estatu espainiarrean, adin tarte horretan eskolara doazen haurren ehunekoak jasoko ditu ondorengo taulak:

1. Taula: Eskolatzeta-tasa 0-3 adin tartean.

	2008-2009	2013-2014	2017-2018
0-1 urte	6,7	10	12,3
1 urte	24,5	34,1	40,2
2 urte	41,5	52,1	60
3 urte	96,3	95,9	96,5

Iturria: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a.

Taulan azaltzen den informazioak (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) agerian jartzen du gorakada nabarmena egon dela Estatu Espainiarrean. Eskolatzeta-tasa garbia % 95etik gorakoa da jada 3 urteko haurren artean, Europar Batasuneko batez bestekotik gora, 4. irudiak aditzera emango duen bezala:



4. Irudia: Eskolatzetasa 3 urterekin European (2016-2017 ikasturtea). Iturria: Eurostat.

Europaz gain, nazioarteko eskolatzetasa % 35ekoa da 0-3ko adin tartean eta % 84koa 3-5 adin tartean (OECD, 2016).

Euskal Autonomia Erkidegoari dagokionez, historikoki bera izan da eskolatzetasetan gailendu den erkidegoa (Alcrudo eta Alonso, 2011; Herrán et al., 2014; Sainz de Vicuña, 2009; Sanchidrián, 2009; Sanchidrián eta Ruiz, 2010). Azken datuetan ere, joera hori mantentzen da (INE, 2021; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). 0-1 adin tartean, Madrilen atzetik baina oso antzeko datuak ditu EAEk, % 17,5eko eskolatzetarekin, Estatuko batez bestekotik 6,6 puntu gora. 1-2koan, Madril eta gero, EAE da tasarik handiena daukana, batez bestekoa baino 7,1 puntu gora. 2-3 adin tarteari dagokionez, EAEk du eskolatzetatarik handiena (%92,9), bigarrena den Madrilek baino 21,4 puntu gehiago, Espainiako batez bestekoa baino 34,2 puntu gorago.

0-3 adin tarteari dagokionez, beraz, Euskal Autonomia Erkidegoa kasu berezia da, eskolatzetasa altuekin maila guztietan. Haurreskolak Partzuergoaren sorrera eta horrekin batera plaza ugariaren eskaintza, kontzertu sistema eta, bereziki 2 urteko gelen doakotasuna gako dira datuak ulertzeko (Alcrudo et al., 2012; Save the Children, 2019). EAEn, beste erkidego batzuetan ez bezala, haur gehienek 2 urterekin edo lehenago hasten dute beren eskolabilbidea. Hori dela eta, azpimarratzekoa da 2 urteko haurraren esperientzia eskola gunean. Edonola ere, nabarmena da EAEn ez ezik, gainerako testuinguruetan ere, Haur Hezkuntza funtsezko etapa bihurtu dela hezkuntza sisteman eta haurren bizimodu normalizatuaren parte dela hezkuntza-zentro batera joatea (Kohl, Willard, Agache, Bihler, eta Leyendecker, 2019).

Haur Hezkuntzaren presentzia handitzearekin batera, etaparen eraginei buruzko ikerketak areagotzen hasi ziren. Hain zuzen ere, hurrengo atalak Haur Hezkuntzaren inpaktua izango du hizpide.

2. EKARPENA

Arestian ikusitako datuek agerian jartzen dute haur gehienak Haur Hezkuntzan murgiltzen direla. Are gehiago, geroz eta lehenago hasten dira eskolan eta bertan ematen duten denbora ere handituz doa (Belsky et al., 2007; UNICEF, 2018; Vermeer et al., 2016). Egoera horren aurrean, normalizat hartu behar da interesa izatea Haur Hezkuntzak haurrengan izan dezakeen eraginean, epe motz-ertainean, zein luzean.

Hasierako ikerketak Ameriketako Estatu Batuetan gauzatu ziren, Europa baino aurreratua-go baitzegoen eskolatzeta-tasa goiztiarrei dagokienez. Ikerketa horietatik ez zen adostutako ondorioz atera adin txikiko haurren eskolatzearen komenigarritasunari dagokionez. Are gehiago, gaia gatazkatsu bihurtu zen, ekarpen eta iritzi kontrajarriekin (Belsky eta Steinberg, 1978). Hasierako ikerketek alderatu zituzten haur eskolara joaten ziren eta etxean eskolara joan gabe gelditzen ziren haurren garapenaren alderdi batzuk; esate baterako, atxikimendua (Caldwell, Wright, Honig, eta Tannenbaum, 1970), atxikimendua, garapen intelektuala eta sozioemozionala (Etaugh, 1980) edo jokabideak (Schwarz, Strickland, eta Krolick, 1974). Ekarpen horien aurrean, ikerketa horietatik eratorritako emaitzen baliagarritasuna zalantzan jarri eta ikerketa gehiagoren premia aldarrikatu zen (Belsky eta Steinberg, 1978).

Urteek aurrera egin ahala, ikerketa kopuruak gora egin zuen. Hala ere, gaiak gatazkatsu izaten jarraitzen zuen (Fox eta Fein, 1990; NICHD Early Child Care Research Network, 2002). Autore batzuek eskolatzeta-goiztiarra aldarrikatzen zuten, haurren garapen sozialari eta akademikoari mesede egiten ziolakoan (Clarke-Stewart, Gruber, eta Fitzgerald, 1994; Lamb, 1998). Beste batzuek, berriz, emaitza horien baliagarritasuna laginaren ezaugarriengatik zalantzan jarri (Belsky eta Steinberg, 1978) eta eskolatzeta-goiztiarra arriskutsutzat hartzen zuten haurren atxikimendu segururako (Barglow, Vaughn, eta Molitor, 1987; Belsky, 1999; Bowlby, 1993; Egeland eta Hiester, 1995; Jaeger eta Weinraub, 1990; Lamb, Sternberg, eta Prodromidis, 1992; Sroufe, 1988; Vandell eta Corasaniti, 1990) eta jokabide sozialetarako (Caruso eta Corsini, 1994; Ketterlinus, Henderson, eta Lamb, 1991; Matlock eta Green, 1989). Azken horien arabera jokabide disruptibo gehiago zituzten eskolara zihoazen haurrek. Aldeko eta kontrako ahots horien aurrean, beste hainbat ikertzailek Haur Hezkuntzaren ondorioen garrantzia gutxietsi zuten (Blau, 1999; Scarr, 1998), nolabait modu esanguratsuan apalduz eskolaren eragiteko gaitasuna.

Eztabaida pixkana ahulduz joan zen, eskolatzeta-goiztiarra geldiezina baitzen. Sasoi horretarako, Haur Hezkuntza gako zen lana eta familia-bizitza uztartzeko eta, ondorioz, familia gehientzat eskolatzeta-goiztiarra aukera bat baino, ezinbesteko neurria zen (Mancebón et al., 2018). Errealitate horrek ikerketan ere eragin zuen. Etxean geratzen ziren haurrak eta

eskolara joaten zirenak konparatzean baino, 90eko hamarkadan ikertzaileen interesa bideratzen hasi zen ezaugarri ezberdinetako zentroen haurrarekiko eraginaren azterketara (Shpancer, 2016). Ondorioz, ikerketa objektu nagusi bihurtu ziren haur eskolaren ezaugarriak eta horiek haurraren garapenean zuten inplikazioa (Ahnert eta Lamb, 2018; Melhuish, Moss, Mooney, eta Martin, 1991; Shpancer, 2016).

Haur Hezkuntzak haurraren garapenean eragiteko moduari dagokionez, ikerketa asko egin dira, hasieran Ameriketako Estatu Batuetan eta ondoren mundu guztian. Hurrengo lerroetan, ikerketa horien ekarpen nagusiak laburtuko dira, modu horretan, ulertu ahal izateko eskolatze-goiztiarraren inplikazioak haurraren.

2.1. Eskola-emitzak

Sakon aztertu da eskolatze-goiztiarraren eta eskola-emitzen arteko lotura (Dorado, 2014). Orokorrean, Haur Hezkuntzako esperientziak iragarri egiten ditu haurraren eskola-emitzak, ez soilik etapa horri dagokionez (Burchinal, Magnuson, Powell, eta Hong, 2015; McCartney et al., 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2000, 2002; NICHD Early Child Care Research Network eta Duncan, 2003), baita Lehen eta Bigarren Hezkuntzan ere (Bakken, Brown, eta Downing, 2017; Belsky et al., 2007; Hamre eta Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, eta Brock, 2009; Vandell et al., 2010). Arrazoi bat izan daiteke txikitik garatutako trebetasunak ondorengo eskola-emitzen oinarri izatea (Whittaker, Kinzie, Williford, eta DeCoster, 2016). Hortaz, Haur Hezkuntzako esperientziak aberastu ditzake eskola-emitzekin lotutako ondorengo trebetasunak besteak beste: matematikari (Whittaker et al., 2016) edo hizkuntzari dagozkionak (Curby, Rimm-Kaufman, eta Ponitz, 2009; Felfe eta Lalive, 2018; Leyva et al., 2015; Li et al., 2016), jarrerarekin lotutakoak oro har (Keys et al., 2013), edo ikasteko jokabideari eta estrategiei atxikitakoak (Curby et al., 2009; Leyva et al., 2015; Morgan, Farkas, Hillemeier, Pun, eta Maczuga, 2019; Schmerse, 2020; Son eta Chang, 2016).

Nahiz eta zenbait ikerketak Haur Hezkuntzaren eragin maila mugatu (Burchinal, Kainz, eta Cai, 2011; Hustedt, Barnett, Jung, eta Goetze, 2009; Sabol, Soliday Hong, Pianta, eta Burchinal, 2013; Zaslow, Martinez-Beck, Tout, eta Halle, 2011), Haur Hezkuntzako esperientzia aberatsak haurra hurrengo etapetarako prestatzen du eta eskola-uztea prebenitzen du (Comisión Europea/EACA/Eurydice, 2016; Heckman, 2006; Hidalgo-Hidalgo eta García-Pérez, 2012; OECD, 2019; Paniagua, 2009; Santín eta Sicilia, 2015; Save the Children, 2019; UNICEF, 2018). Are gehiago, meta-analisi batek aditzera eman zuen emitza akademikoak modu esanguratsuan hobetzen direla eskolatze-goiztiarrari gurasoen inplikazioa batzen zaionean (Ma, Shen, Krenn, Hu, eta Yuan, 2016).

Eskola-emaitzen harira, sakon aztertu da eskolatzeko-goiztiarraren eta eskola-uztearen arteko lotura (Bakken et al., 2017). Oro har adostasuna dago gaiari dagokionez Haur Hezkuntzaren funtzio konpentsatzailea aldarrikatzerakoan (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello, eta Ruzek, 2019; Fuller, Bein, Bridges, Kim, eta Rabe-Hesketh, 2017; Hu, Dieker, Yang, eta Yang, 2016; Klein, Mihalec-Adkins, Benson, eta Lee, 2018; Merritt eta Klein, 2015; Schmerse, 2020; Vandell, Burchinal, eta Pierce, 2016); hau da, maila sozioekonomiko baxuko, tratu txarrak pairatzeko arriskua duten edo gutxiengo etnikoetako haurrentzat da, bereziki, onuragarria eskolatzeko-goiztiarra. Eskola-uzte tasak gutxitzen ditu eta jatorri horretako ikasleek matematika, hizkuntza eta zientzietako emaitzak modu esanguratsuan hobetzen ditu (Hidalgo-Hidalgo eta García-Pérez, 2012; Young, 2017). Eskolatzeko-goiztiarrak beren trebetasun akademikoak eta garapen soziala aberastu eta jokabide disruptiboak gutxitzen ditu (Bloom eta Weiland, 2015; Forry, Davis, eta Welti, 2013; Grindal eta Lopez, 2015; Manfra, Dinehart, eta Sembiente, 2014; Weiland eta Yoshikawa, 2013). Are gehiago, lagungarria da egoera desegokian bizi diren familien seme-alaben ikaskuntza zailtasunak aurreikusteko, erantzuna emateko eta sor daitekeen eskola-porrotari aurre egiteko (Sánchez, 2009).

Haurren lehen urteetako arreta desegokiak gizabanakoaren identitatearen eraikuntza kalte eta ondorio sozial negatiboak eragin ditzake. Estatu espainiarrean egindako ikerketek ere aditzera eman dute Haur Hezkuntzara bertaratzeak mesede egiten diela behe mailako eta erdi mailako errenta duten familietako haurrei (Hidalgo-Hidalgo eta García-Pérez, 2012). Zehazki, Haur Hezkuntzan egondako urteek modu positiboan eragiten dute Lehen Hezkuntzako matematika eta irakurketa-probetako emaitzetan (Santín eta Sicilia, 2015). Halaber, Espainiako eskola-porrota erabakitzen duten faktore garrantzitsuen artean, Haur Hezkuntza ez burutzea dago, sexua eta ikasturtearen errepikapenarekin batera (Choi de Mendizábal eta Calero, 2013). Hala ere, bereziki baxua da baliabide gutxiagoko familien seme-alaben eskolatzeko-tasa goiztiarra. Doako eskaintza urria eta sektore pribatuaren presentzia handia izan daitezke horren arrazoi (Jiménez-Delgado, Jareño-Ruiz, eta El-Habib Draoui, 2016).

Illo horretatik, ez da harrizkoa Haur Hezkuntzak aukera-berdintasun erreala sustatzen duela baieztatzea, behardunen baldintza pertsonaletatik edo sozialetatik eratorritako oztopoak gainditzeko bitartekotzat hartzen den heinean (Paniagua, 2009) (Paniagua, 2009). Era berean, ebidentzia zientifikoak sustengatzen du OECD (2019), UNICEF (2019) eta Save the Children (2019) bezalako erakundeek estratategia eskolatzeko-goiztiarra sustatzeko. Erakunde horientzat, Haur Hezkuntza da bitartekoa egoera sozioekonomiko zailen daudenei bese-telako etorkizuna eskaintzeko, inklusio sozialerako eta ekitaterako alegia (Ancheta, 2012; Cebolla-Boado et al., 2014; Gutiérrez-Domènech eta Adserà, 2012; Heckman, Humphries,

Veramendi, eta Urzua, 2014; Heckman eta Kautz, 2013; OECD, 2014; Ruxton eta Bennett, 2002; Schweinhart, 2013; Schweinhart, Barnes, eta Weikhart, 2005).

Haur Hezkuntza pertsonen ekitaterako ez ezik, gizartearen garapen ekonomikorako baliabidetzat ere hartzen da (European Commission, 2011). Familiaren eginkizunaosatzeaz gain, etapa honek testuinguru aberatsa eskaintzen die horrelakorik ez duten hurrei beren hizkuntza-gaitasuna garatzeko, etengabeko ikaskuntzarako, gizarteratzeko eta beren garapen pertsonalerako eta, ondorioz, gizartean eragingo duen enplegu-gaitasunerako. Irizpide ekonomiko hutsei dagokienez, etapa errentagarritzat hartzen da kostu-irabazi terminoetan (Jiménez-Delgado et al., 2016; Myers, Olsen, Seftor, Young, eta Tuttle, 2004). Horren arabera, hezkuntza goiztiarrean inbertitzeak dakartza berehalako eta bizitza osorako probetxuak eta onurak gizabanakoarentzat arlo sozialean eta ekonomikoan. Onura horiek, dena den, ez zaizkie mugatzen goiz eskolatutako pertsona horiei. Epe luzean, gizartearentzat eta Administrazioarentzat ere inbertsioa errentagarria da (Sánchez, 2009) Haur Hezkuntzan egindako diru-inbertsioa hirukoiztu egiten baita (Lynch, 2004). Horretarako bide izan daitezke pertsona horien soldata zegokien testuinguruagatik baino altuagoa izatea (Currie eta Neidell, 2007; Garces, Thomas, eta Currie, 2000; Gormley, Gayer, Phillips, eta Dawson, 2004; Siraj-Blatchford eta Woodhead, 2009) zerga bidez jasotako mozkinen igoera edo delinkuentziari aurre egiteko kostuen gutxitzea (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, eta Miller-Johnson, 2002; Reynolds, Temple, Robertson, eta Mann, 2001; Schweinhart et al., 2005).

Beraz, agerian jarri da eskolatzegoiztiarra bitarteko izan daitekeela eskola-emaitez hobetzeko epe motz zein luzera. Ezbairik ez dago horrek eragiten duela eskola-uzte tasan, gutxitu egiten baitu eskola goiz uzteko ikasle kopurua. Ildo horretatik, faktore hori benetan mesedegarria da testuinguru aproposa ez duten haurrentzat, bestelako etorkizunerako trebetasunak goiz hastea gako baita bereziki haur horientzat. Ikuspegi sozial eta ekonomikotik, Haur Hezkuntzak sustatutako ekitatea ekarpen esanguratsua da. Dena den, eskola-emaitez ez ezik, ikerketek haurren garapenean ere jarri dute arreta, jarraian aditzera emango den bezala.

2.2. Haurren garapena

Haurren garapena estuki lotuta egon daiteke eskola-emaitezkin. Hala ere, hainbat ikerketek eskola-emaitezkin izan dezaketen kutsu akademikoa ekidin nahi izan dute, eta gehiago zentratu garapen osasuntsuaren kontzeptuan hainbat dimentsioei erreparatuta. Ikerketak batez ere zentratu dira garapenaren dimentsio afektiboan, sozialean eta kognitiboan.

2.2.1. Garapen afektiboa

Garapen afektiboari dagokionez, atxikimenduaren gaia izan da eztabaida iturri. Atxikimendua ulertu izan da haurrak bere erreferentziazko pertsonarekin eraikitzen duen lotura gisa (Bowlby, 1982). Lotura hori garapen osasuntsurako gako kontsideratu da, mundua esploratzeko eta harremanetarako oinarri dela iritzita, sozializaziorako bestela esanda. Ikuspegi biologikotik, erreferentziazko pertsona ama dela pentsatu izan da, edo bere funtzioa betetzen duena. Eskolara joatea haurrak amarekiko eraikitzen duen loturaren kalitaterako arriskutzat hartu izan da, haurraren garapen sozioafektiboan eragin negatiboa duelakoan (Belsky, 2006; Bowlby, 1993; Gerhardt, 2008). Eskolatzeko-goiztiarrak hiru urte arteko haurren urduritasuna, pasibotasuna eta moteltasuna azaleratzen zituen Bowlbyrentzat (1993). Nagusiagoak, berriz, prest zeuden amarekiko banaketarako, eta errazago hasten ziren jolasten eta elkarrekin-tzan. Gerhardtek (2008) ere, ildo beretik, atxikimendua garrantzitsutzat jotzen du, haurrak heldutasunean, autonomian eta aldentzean “irabazi” ahal izateko. Eskolatzeko-goiztiarraren epe luzerako eraginari dagokionez, azalatu dira emaitza sozioafektiboan ondorio ezkorrak eta gaitasun kognitibo eta linguistikoan baikorrak (Belsky, 2006). Zehazki, ondorioztatu zen eskolatzeko-goiztiarra eta intentsiboa (ordu asko astean eskolan) ez zela gomendagarria.

Ahots kritiko horien ondoren, eskolatzeko-goiztiarrak bide eman du eskolako irakaslea ere atxikimendu irudi izan daitekeela pentsatzera (Ahnert, Pinquart, eta Lamb, 2006; Belsky et al., 2007; Ereky-Stevens, Funder, Katschnig, Malmberg, eta Datler, 2018; Pallini, Baiocco, Baumgartner, Bellucci, eta Laghi, 2017; Sabol eta Pianta, 2012; Sagi-Schwartz, 2016; Salegi, 2021). Ikuspegi aldaketa horrek ekarri du atxikimendua eta, ondorioz, garapen afektiboa beste modu batean ulertzera, irakasleari erreferentziazko pertsona edo atxikimendu irudi izateko gaitasuna aitortuz. Ikuspegi horretatik, ondorioztatu da haurraren maisu-maistrarekiko lotura seguruak eragin positiboa daukala haurraren emozioen erregulazioan, arretan eta malgutasunean (Calkins eta Hill, 2007; Pallini et al., 2017; Pallini eta Laghi, 2012). Horrez gain, haurraren eta helduaren arteko komunikazioa errazten du (Jovanovic, Brebner, Lawless, eta Young, 2016). Halaber, haurrak estresa eta antsietatea ekidin ditzake eskuragarri dagoen irakaslearekin lotura afektibo segurua eraikitzen badu (Bowlby, 2007). Orokorrean, lotura afektiboak eta horretarako baldintzak izateak dakarte irakasleen eta haurren beharren bateratzea, estresaren gutxitzea eta etxekotasun giroa (Margetts, 2005).

Garapen afektiboarekin estuki lotuta dago garapen soziala. Dimentsio hori ere sarritan izan da aztergai.

2.2.2. Garapen soziala

Adin txikikoak eskolan egunero denbora luzez egotea lotu da jokabide disruptiboen azaleratzearekin (Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick, eta Lynch, 2015; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, eta Rumberger, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2003, 2006). Aitzitik, Haur Hezkuntzako esperientzia aberatsak jokabide disruptiboak eta berdinkideen arteko gatazkak gutxitzen ditu eta trebetasun sozialak aberastu (Ansari eta Winsler, 2013; Broekhuizen, van Aken, Dubas, eta Leseman, 2017; Burchinal et al., 2008; Mashburn et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, eta Taggart, 2010). Zehazki, ikerketek aditzera eman dute eskolatze-goiztiar aberatsak erraztu dezakeela norbere emozioen erregulazioa eta bultza ditzakeela besteekin komunikatzeko eta harremanak izateko estrategia positiboak. Estrategia horien baitan kokatzen dira, besteak beste, funtzionamendu sozial eraginkorra, berdinkideen eta lagunen arteko harremanak, onarpena eta ospe soziala, gizartekoitasuna, partekatzea, kooperazioa eta harreman positiboak irakasle eta gainerako helduekin (Eisenberg, Eggum-Wilkens, eta Spinrad, 2015). Horrekin guztiarekin batera dator agresio jokabideen gutxitzea eta gatazkak urriagoak izatea besteak beste. Onura horiek Lehen Hezkuntzan (Brownell eta Drummond, 2018) eta nerabezaroan ere antzeman daitezke (Vandell et al., 2010).

Esperientzia aberatsaren eta garapen sozialaren arteko lotura ez da harritzekoa, trebetasun sozialen garapena hastapeneko sozializazio esperientzien nolakotasunarekin lotuta dagoen heinean (Brownell eta Drummond, 2018; Burchinal, 2018; Burchinal et al., 2015; Huston, Bobbitt, eta Bentley, 2015; Ruprecht, Elicker, eta Choi, 2016). Haur Hezkuntzako esperientzia aberatsa izan dadin, adituek haurrak eskolan emandako denborari erreparatzen diote. Haurra eskolan ordu askoz egoteak dakar jokabide disruptiboen azaleratzea (Lamb eta Ahnert, 2006; McCartney et al., 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2002, 2003).

2.2.3. Garapen kognitiboa

Garapen kognitiboa eskola-emaitezkin batera aztertu da maiz (Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, eta Song, 2020), eskola-emaitez lortzeko aurrekari delakoan edo errendimendu akademikoa izan daitekeelakoan garapen kognitiboaren ondorio. Adibidez, eskolatze-goiztiarra lotu da irakurketa eta matematika trebetasunekin (Loeb et al., 2007). Halaber, aurreikusten ditu emaitza hobeak hizkuntzari, matematika goiztiarrari eta kognizio sozialari dagokionez (Li et al., 2016). Haur Hezkuntzak trebetasun kognitiboak bultza ditzake (NICHD Early Child Care Research Network, 2003, 2006). Ameriketako Estatu Batuetan ondorioztatutako ideia hori sustengatzen dute Erresuma Batuan (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, eta Taggart, 2012) eta Suedian (Andersson, 1989).

Bestelako dimentsioetan ez bezala, garapen kognitiboaren onurak eskolan egondako denborarekin positiboki lotu da; hau da, eskolan zenbat eta gehiago egon, orduan eta trebetasun kognitibo eta linguistiko hobeak topatu dira (Magnuson, Meyers, Ruhm, eta Waldfo-gel, 2004). Ondorio horiek berretsi ziren beranduago, hizkuntza hobeak, ibilbide akademiko oparagoa eta memoria-gaitasunarekin lotuz eskolatze-goiztiarra (NICHD Early Child Care Research Network, 2006). 36 hilabeterekin bezala, haurrak 54 hilabete zituela emaitzak mantentzen ziren. Hala ere, kasu honetan, jokabide arazoak antzeman ziren. Edozein ka-sutan, garapen kognitiboari lotutako ekarpenak tinko jarraitzen zuen.

Hizkuntza gako denez garapen kognitiborako, maiz aztertu dira hizkuntza eta alfabetatze-emaitzak. Haur Hezkuntzako esperientzia aberatsa lotu da emaitza hobeekin eremu horie-tan Erresuma Batuan (Sylva et al., 2004), Portugalen (Pinto, Pessanha, eta Aguiar, 2013), Herbehereetan (van Tuijl eta Leseman, 2007) eta *Preprimary Project with centres from Eu-rope, the United States, and Asia* proiektuan aztertutako herrialdeetan (Montie, Xiang, eta Schweinhart, 2006): Finlandia, Irlanda, Italia, Grezia, Polonia, Ameriketako Estatu Batuetan, Hong Kong, Indonesia eta Thailandian. Erronka dakarten jarduerak eta inprimatutako ma-terialak eskuragarri izatea gako da horretarako (Chien et al., 2010; Fuller et al., 2017). Ildo horretatik, Nores eta Barnett meta-analisiak ondorioztatu zuen Haur Hezkuntzan egotea lotzen zela, besteak beste, teknika kognitibo konplexuagoekin eta jokabideen egokitzapen hobearekin (Nores eta Barnett, 2010).

Zehazki hizkuntzari dagokionez, ikerketek aditzera ematen dute hizkuntza aberatsa lotzen dela testuinguru aberatsa izatearekin; alegia, hizkuntza aberatsa jasotzeak bultzatzen duela hizkuntzaren garapena (Chien et al., 2010; Fuller et al., 2017). Ildo horretatik, azpimarratze-koa da Haur Hezkuntzaren ekarpena hizkuntzaren garapenari dagokionez (Ansari eta Wins-ler, 2013). Hortaz, haurren hiztegian, jarioan edo intonazioan eragin dezake etapa honetako esperientzia aberatsak.

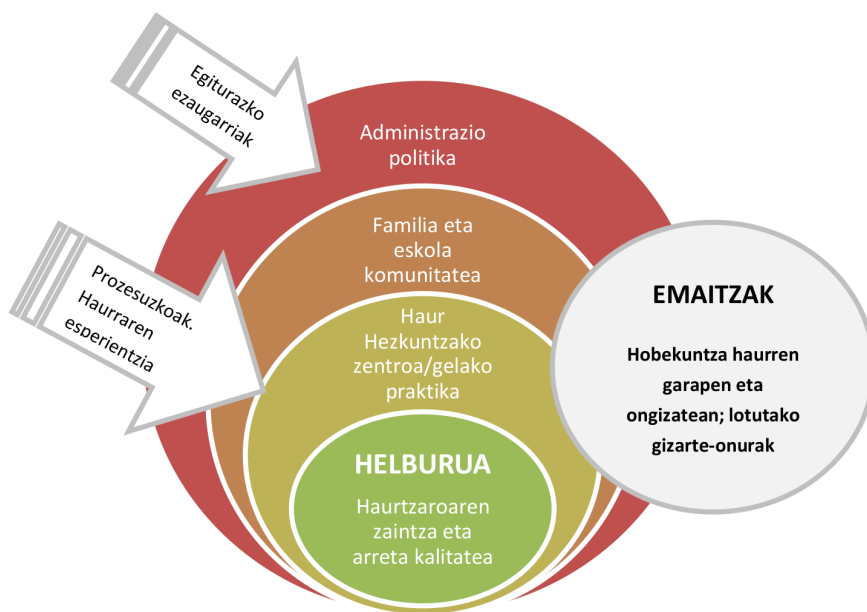
Beraz, ikusi bezala, ikerketa askok diote Haur Hezkuntzak ekarpena egin dezakeela zehazki hizkuntzaren garapenean eta, orokorrean, garapen kognitiboan. Are gehiago, Haur Hezkun-tza mesedegarria izan daiteke baita ere garapen afektiborako eta bereziki garapen sozialera-ko. Hala ere, ikerketek behin eta berriz azpimarratzen dute esperientzia aberatsa bizi behar duela haurrak bere eskolatze-goiztiarrean. Esperientziaren nolakotasunari erreparatzen dio-te eta ildo horretatik, Haur Hezkuntzako zentroyen kalitatean jartzen dute arreta. Hurrengo atalean, hain zuzen ere, haurren eskola-emaitzak zein garapena hobetzeko beharrezkoa den kalitatea izango dugu hizpide.

3. KALITATEA

Orain arte, aditzera eman da Haur Hezkuntzari buruzko ikerketak izandako bilakaera. Eskolara joaten ziren haurrak etxean geratzen zirenekin alderatu eta eskolatze-goiztiarraren aldeko edo kontrako iritzi kontrajarrietatik, adin txikiko haurrak eskolara joatea normaltzat hartzera pasa ginen. Horrekin batera, eskolatze-goiztiarraren ekarpena ikerketa objektu bihurtu zen, eskola-emaitzetan eta garapenean nola eragiten duen sakon aztertuz. Joera horri atxiki zitzaion eskolako ezaugarri jakinetan arreta jartzea, haurrak bizi duen esperientziaren ezaugarriei, alegia. Ondorioz, haurrak eskolan bizi duen testuingurua eta horren eragina aztertzen dihardute ikertzaileek. Ildo horretatik, atal honetan jorratuko ditugu kalitatezko Haur Hezkuntzako esperientziaren ezaugarriak.

Haurraren hainbat adierazletan eragiten du Haur Hezkuntzako esperientziak, aurreko atalean ikusi bezala. Aldi berean, beste hainbat faktorek baldintzatzen dute Haur Hezkuntzako esperientzia edo kalitatea (Janta, van Belle, eta Stewart, 2016). Adibidez, Administrazioaren politikak matrikulazioa baldintza dezakeen bezala, ezar ditzake etapa horretarako curriculum, bertan lan egiteko irakaslearen kualifikazio baldintzak, irakasle-haur ratioak edo zentro bakoitzari esleitutako baliabide ekonomikoak (Janta et al., 2016). Politika orokorretik harago, eskola komunitateak ere ekarpena egin dezake haurraren Haur Hezkuntzako esperientzia baldintzatzen, testuingurua ezaugarritzen laguntzen duen beste aldagai bat den heinean. Politikak eta komunitate faktoreek Haur Hezkuntzako zentroaren ezaugarrietan eragiten dute eta, bidenabar, zentroak berak baldintzatzen du gela bakoitzean ematen den praktika. Praktika hori da soilik haurrak zuzenean jasotzen duena, nahiz eta zeharka beste hainbat faktore egon, 5. irudiak islatzen duen bezala.

Haur Hezkuntzako esperientziaren kalitatea ulertzeko, marko honen harira, adostasuna dago zehazki bi kategoriatan kalitatearen ezaugarriak banatzearekin. Egiturazko ezaugarriak edo estrukturalak eta prozesuzko ezaugarriak edo prozesualak dituzte hizpide gaian sakondu duten gehienek (Janta et al., 2016; Pelatti, Dynia, Logan, Justice, eta Kaderavek, 2016; Slot, Leseman, Verhagen, eta Mulder, 2015b; Vermeer et al., 2016; Wysłowska eta Slot, 2020). Bien osagarritasuna argudiatzen da kalitatearen ikuspegi orokorra bi dimentsio horietan oinarritzerakoan (NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Pianta et al., 2005; Whitehurst, 2002). Jarraian jorratuko dira kalitatearen bi dimentsio horiek.



5. Irudia: Aldagai baldintzatzaileak.

3.1. Egiturazko ezaugarriak

Egiturazko ezaugarriek sortzen dituzte haurrak esperimentatzen dituen prozesuen testuinguruaren baldintzak (Janta et al., 2016). Baldintza horien artean kokatzen dira Haur Hezkuntzarako giza eta finantza baliabideak edo irakasleen lan jardunari dagokion ordu kopurua eta horren banaketa. Nolabait, bereziki Administrazioak zehaztutako baldintzei egiten die erreferentzia (Pelatti et al., 2016). Horrek esan nahi du irizpide politiko-ekonomikoek baldintzatzen dituztela egiturazko ezaugarriak, irizpide psikopedagogikoen gainetik sarri. Horregatik, politika egileen garrantzia aitortzen da (National Institute for Early Education Research, 2015). Eurek daukate, adibidez, irakaslearekin lotutako titulazio baldintzak edo garapen profesionalerako aukerak zehazteko gaitasuna (Howes et al., 2008; Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo, eta Kothari, 2021; Thomason eta La Paro, 2009). Ezaugarri estrukturalen artean kokatzen dira baita ere zentroetako zuzendaritza-taldea ezartzeko irizpideak. Era berean, Administrazioaren esku dago premia bereziak dituzten haurtzako baliabideak, gela bakoitzeko gehienezko haur kopurua edo irakasle-haur ratioa zehaztea (Vermeer et al., 2016). Haurra eskolan gehienez zenbat denbora egon daitekeen ere zehaztu dezakete politika egileek (National Institute for Early Education Research, 2015). Kapitulu honen hasieran aipatutako etaparen eta 2tik aurrerako haurren eskolatzearen doakotasuna ere bada egiturazko ezaugarri bat (OECD, 2015).

Ikuspegi psikopedagogikoago batetik, Administrazioak zehaztutako curriculumak ere egiturazko ezaugarritzat hartu behar da (Janta et al., 2016). Bertan zehaztutako ildo pedago-

gikoez isla izan beharko lukete haurrak egunerokotasunean bizi duen esperientzian. Dena den, egiturazko ezaugarriak ez dira soilik Administrazio orokorrak zehaztutakoak. Txapel horren baitan, eskolak berak badu ahalmena bere funtzionamendua edo bere Hezkuntza Proiektua zehazteko, besteak beste (CORE, 2011; Janta et al., 2016; Sylva et al., 2015). Ildo horretatik, egiturazko ezaugarritzat hartzen da ezaugarri horien beraien monitorizazioa eta ebaluazioa egitea (CORE, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014; OECD, 2015).

Eskolari estuki lotuago, bere testuinguru hurbila aldagai garrantzitsua da, baita dagokion izaera edo hezkuntza-sarea ere (Coley, Votruba-Drzal, Collins, eta Cook, 2016; Slot, 2018). Kokapena, hezkuntza-komunitatearen ezaugarriak, eskolaren gobernantza-eredua ere bada egiturazko ezaugarriak (Bennett, 2012; Janta et al., 2016; Slot, 2018; Slot, Lerkkanen, eta Leseman, 2015a). Ildo horretatik, irakasleen lan baldintzak ere garrantzitsuak dira eta batzuetan Administrazioak baina beste hainbatetan eskolak berak zehazten ditu horiek (Hu et al., 2016).

Beraz, laburbilduz, egiturari erreferentzia egiten diote haur kopuruak, irakasle-haur ratioak, irakasleen titulazio eskakizunak, curriculumak edo testuinguru hurbilaren hainbat ezaugarriak. Egiturazko kalitatea definitzen dute osagai horiek eta nolabaiteko testuingurua zehazten diote Haur Hezkuntzako haurren esperientziari. Beraz, prozesuzko ezaugarriekin batera edo horiekin konbinazioan (Janta et al., 2016; Pelatti et al., 2016; Slot, 2018), haurri eskaintako egunerokotasuneko eskaintza ezaugarritzen dute. Jarraian, hain zuzen ere, prozesuzko ezaugarriari erreparatuko diegu.

3.2. Prozesuzko ezaugarriak

Prozesuzko ezaugarriak erabat lotuta daude haurren esperientzian parte hartzen duten gelako testuinguruaren aldagaiekin (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, eta Palacios, 1999; Harrant, Thompson, eta Norris, 2007; Janta et al., 2016; OECD, 2021). Prozesuaren kalitatearekin lotutako eguneko gelako esperientziak barne hartzen ditu dimentsio soziala, emozionala, fisikoa eta haurren elkarrekintzak jolasean, gelako errutinetan eta bestelako jardueretan murgilduta dagoenean bere berdinkideekin edo helduekin (Anders, 2015; Barros et al., 2016; Burchinal et al., 2008; Ghazvini eta Mullis, 2010; Howes et al., 2008; Pianta et al., 2005; Slot, 2018; Slot et al., 2015b). Beraz, Haur Hezkuntza eskaintzeko baliabideak aintzat hartzen dira, baita haurrak ematen dien erabilera ere. Prozesuzko kalitateaz hitz egiten da haurra maiztasunez murgilduta dagoenean elkarrekintza aberats eta lagunkoietan, garatzeko eta ikasteko testuinguru estimulagarri bat dagoenean eta praktika pedagogiko eraginkorrak nagusi direnean (Bronfenbrenner eta Morris, 2006; Janta et al., 2016).

Prozesuzko kalitatearen osagaiak zehazteko saiakera ugari egin dira. Adibidez, batzuek azpimarratu dute irakaslearen babes emozionalaren, gelako antolaketaren eta instrukzio ereduaren garrantzia (Justice, Mashburn, Hamre, eta Pianta, 2008; Mashburn et al., 2008; Pianta et al., 2005). Beste hainbatek arreta jarri dute elkarrekintzetan, irakaslearen hizkuntzaren erabileran eta jokabideak kudeatzeko estrategietan, haurrari eskainitako jardueretan, testuinguru fisikoan, osasun eta segurtasun errutinetan, plangintzan eta denboraren antolaketan (Janta et al., 2016; Thomason eta La Paro, 2009).

Edozein dela prozesuzko kalitateari egiten zaion zehaztapena, autoreak bat datoz irakaslearen lanaren garrantzia azpimarratzearekin (Manning, Wong, Fleming, eta Garvis, 2019; Pelatti et al., 2016; Slot, 2018; Wysłowska eta Slot, 2020). Nahiz eta testuinguruak eta egiturazko ezaugarriek bere lana baldintzatu, nagusiki irakasleari dagokio Haur Hezkuntzako gela antolatzea, material eta jarduera erakargarriak eskaintzea, haurrei beharrezkoa duten babes emozionala eskaintzea edo elkarrekintza aberatsak sustatzea. Prozesuzko kalitaterako gako da irakaslea (Barandiaran et al., 2015; Salegi, 2021). Ildo horretatik, ez da harrizkoa prozesuzko kalitatea ikertu duten ikerketek irakaslearengan arreta jartzea. Zehazki, 2015etik aurrera egindako ikerketa batzuek ondoko aldagaiak aztertu dituzte: maisu-maistrak eskainitako babes emozionala eta erantzun sentikorrek (Hu et al., 2016; Hulpia et al., 2016; Leseman eta Veen, 2016; Leyva et al., 2015; Perren et al., 2016; Slot, Bleses, Justice, Markussen-Brown, eta Hojen, 2018; Slot, Boom, Verhagen, eta Leseman, 2017; Stuck, Kammermeyer, eta Roux, 2016; Wysłowska eta Slot, 2020), irakasleak antolatutako espazioa edo esplorazioa bultzatzeko modua (Hu et al., 2016; Leseman eta Veen, 2016; Leyva et al., 2015; Slot et al., 2018; Stuck et al., 2016) edo instrukziorako eta ikaskuntzarako babesa eta laguntza (Hu et al., 2016; Hulpia et al., 2016; Leyva et al., 2015; Slot et al., 2017, 2018; Stuck et al., 2016; Wysłowska eta Slot, 2020). Ikerketa horietan, irakaslearen lanaren garrantzia azpimarratzen da, lan hori estuki lotuta baitago haurraren eskola-eremuekin eta garapenaren dimentsio ezberdinekin, trebetasun sozialak, matematikoak edo hizkuntzari lotutakoak kasu.

Horregatik guztiagatik, prozesuaren kalitatearen baitan, garrantzitsua da, oso, irakaslea. Egiturazko ezaugarriak beti ere kontuan izan behar dira, baina, Haur Hezkuntzan haurrari eskaintzen zaion esperientzia hobetu nahi izatekotan, literaturak argi ematen du aditzera maisu-maistra dela ezinbesteko protagonista.

Laburbilduz, kapitulu honetan agerian jarri da Haur Hezkuntzako etaparen garrantzia. Adin goiztiarreko haurren eskolatzeari nabarmena da bertako zein nazioarteko testuinguru askotan eta, ondorioz, Haur Hezkuntza haurren garapen integralerako aldi erabakigarritzat hartzen da. 0-3 adin tarteari dagokionez, aipatzekoa da espainiar estatuan Euskal Autonomi Erkidegoa dela eskolatzetasarik handiena daukan erkidegoa. Haur Hezkuntzak haurren garapenean duen eragina aztertzeke interesa areagotu da eta, ondorioz, ikerketa ugartu da mundu guztian. Ikerketa horietan aztergai da haurraren garapenean etapak egiten duen ekarpena, eta arreta jarri da bere kalitatean, egiturazko eta prozesuzko ezaugarriak aztertuz. Egiturazkoek biltzen dituzte haurrak Haur Hezkuntzan esperimendatzen dituen prozesuen testuinguruaren baldintzak, erreferentzia eginez, besteak beste, irakasle-haur ratioari, irakasleen lan jardunaren ordu kopuruari, curriculumari, hezkuntza-sareari edo ikastetxearen Hezkuntza Proiektuari. Prozesuzkoek lotura dute haurraren esperientzian parte hartzen duten testuinguruaren aldagaiekin; besteak beste, dimentsio soziala, emozionala, fisikoa edo haurraren elkarrekintzak berdinkideekin edo helduekin. Prozesuaren kalitatearen baitan azpimarratu behar da maisu-maistraren garrantzia eta kontuan izan haurraren garapenean gako dela.

III. KAPITULUA

**HAUR HEZKUNTZAKO
MAISU-MAISTRA**

OINARRI TEORIKOA

III. KAPITULUA. HAUR HEZKUNTZAKO

MAISU-MAISTRA

1. HAUR HEZKUNTZAKO MAISU-MAISTRA.

EGUNGO PROFESIONALA

1.1. Maisu-maistra Haur Hezkuntzako haurraren garapen prozesuan

Haur Hezkuntzako haurraren garapen prozesua ikuspegi sistemiko eta ekologiko batetik ulertu behar da hainbat arrazoirengatik (Sierra eta Moya, 2012); alde batetik, eremu guztiak (kognitiboa, afektiboa, soziala eta motorea) elkarri lotuta daudelako; bestetik, garapena testuinguruan ematen delako (Barandiaran eta Larrea, 2016), hau da, hezkuntzarako eta ikaskuntzarako eragile zein ingurune fisiko eta sozial guztiak barne hartuta; eta, azkenik, eremuek eta testuinguruek elkarri eragiten dietelako. Eremu edota testuinguru horietako baten eman daitekeen edozein asaldurak jar dezake arriskuan haurren garapen hoberena (Sierra eta Moya, 2012). Lehen haurtzaroa da gizakiaren aldirik erabakigarriena eta hauskorrena (Brazelton eta Greenspan, 2005; Shonkoff, 2014) eta ondorengo garapenerako garrantzitsuak diren esperientzia multzo jakin bat ematea beharrezkoa da aldi honetan. Brazelton eta Greenspanek (2005) agerian jarri duten bezala, kalitate baxuko arretak eta zaintzak era esanguratsuan eragin dezake haurraren garapenaren hondatzean.

Tradizionalki familia izan da garapen goiztiarraren oinarrizko testuingurua baina, azken hamarkadetan, Haur Hezkuntzako bi ziklo tradizioaletan, 0-3koan eta 3-6koan alegia, eskolatutako haurren kopuruak etengabe gora egin du eta, Haur Hezkuntzak, garapen testuinguru gisa, geroz eta eragin nabariagoa dauka haurren lehen urteetan (Sierra eta Moya, 2012). Nahiz eta lehen haurtzaroan familia testuinguruak gaitasun handiagoa duen haurren beharrianak asebetetzeko, eskola pixkanaka garrantzia eskuratzen doa; alde batetik, ikaskuntza eta irakaskuntza prosezuei dagokienez, eta, bestetik, helduekin eta beste haurrekin dituzten harremanei dagokienez (Sarmiento eta Ruiz, 2011). Haurra murgildurik dagoen testuinguruetatik, eskola, haur eskola, haurtzaindegia eta antzeko hezkuntza-erakundeak dira garrantzitsuenetakoak (Reizabal, 2007). Beraz, familiarekin batera, haurarentzat posible izango da eskolan bere gaitasun guztiak garatzea eta, garapen-testuinguru horretan, hazten laguntzen dioten harreman esanguratsuak zabalduko ditu; hori dela eta, bere hazkundean inplikaturako helduek emango dioten erantzunen garrantzia kontuan hartu behar da (Birch eta Ladd, 1997; Hamre et al., 2013; Medina de la Maza, Estrada, eta Barrantes, 2017; Salminen, Guedes, Lerkkanen, Pakarinen, eta Cadima, 2021).

Haurren hazkuntzarekiko usteen inguruko azterketak tradizio luzea duen arren, ikerketak azken hogeitazentzako soilik zentratu dira zaintzaile, hezitzaile edo irakasle profesionaletan (Friedlmeier, Schiifermeier, Vasconcellos, eta Trommsdorff, 2008; Huijbregts, Tavecchio, Leseman, eta Hoffenaar, 2009; Tulviste eta Kikas, 2010). Eskolako testuingurura sartzean, maisu-maistraren garrantzia nabarmentzen da Haur Hezkuntzako haurren bizitzan; haurrak eskola gunean igarotzen duen denborak ekarri du maisu-maistra erreferentziatzeko heldu bat izatea, atxikimendu irudiaren ezaugarriak dituen heldua (Dobbs eta Arnold, 2009; Hsueh eta Barton, 2006). Hau da, familia-guneak lagunduko dio haurrari eremu guztietan garatzen eta, maisu-maistrak erreferentziatzeko irudi bat bezala jardungo du, bere jokaera funtsezkoa izango delarik haurraren garapen egoki baterako. Haurrarentzat, familiakoa ez den eta erreferentzia-irudi izatera pasatuko den lehen heldua izango da Haur Hezkuntzako maisu-maistra eta, bere rola izango du familia-zaintzailearen tankera (Biddle et al., 2014; Coplan et al., 2014; Gordillo, Ruiz, Sánchez, eta Calzado, 2016; Ocaña eta Martín, 2011; Pianta, 1999; Pianta, Hamre, eta Nguyen, 2020).

Ebidentzia zientifiko ugari adierazten du maisu-maistraren eta ikaslearen arteko harremanak duen inpaktua ikasleen eskola emaitzetan eta, ikerketa guztiak datoz bat, irakaslea dela, familiaren ondoren, ikaslearen arrakastan eragile erabakigarria (Bertram et al., 2016; Cornelius-White, 2007; Davis, 2003; Del Valle, 2008; García, Ferrá, Monjas, eta Marande, 2014; Hamre eta Pianta, 2006; Pianta eta Stuhlman, 2004; Rivkin et al., 2005; Roorda et al., 2011). Horrez gain, onartua dago irakasle-ikasle harremanen kalitateak erantzun hobea goa dakarrela haurren garapen-beharrei dagokienez (Beyazkurk eta Kesner, 2005; Buyse, Verschueren, Doumen, Damme, eta Maes, 2008; Karuppiah, 2021; Palermo, Hanish, Martin, Fabes, eta Reiser, 2007; Peisner-Feinberg et al., 2001).

Irakasleen eta ikasleen arteko harremanak aztertzen dituzten ikerketa gehienak oinarritzen dira atxikimenduaren teorian edota motibazio sozialaren teorian (García et al., 2014). Atxikimenduaren teoriaren arabera, maisu-maistra, haurrarentzat, berarekin lotura esanguratsua ezarri ahal izango duen irudi bihurtuko da; motibazio sozialaren teoriaren arabera, maisu-maistraren funtzioa erantzuna ematea da oinarrizko kompetentzia edota autonomia beharritzanei, besteak beste. Bi teoriak jartzen dute arreta irakasle-ikasle harremanean bildutako motibaziozko jokabideetan eta jokabide afektiboetan. Ondorioz, ikerketan geroz eta gehiago sendotu den ustea da Haur Hezkuntzako haurren eta maisu-maistraren arteko harreman afektiboek indartu egin dezaketela doitze soziala eta haurraren etorkizuneko arrakasta akademikoa (Palermo et al., 2007; Papadopoulou eta Gregoriadis, 2017; Rentzou eta Sakellariou, 2011). Gordillo eta besteek (2016) azpimarratzen duten bezala, harreman zuzena dago maisu-maistrarekiko atxikimenduaren eta haurraren garapen hoberenaren ar-

tean; maisu-maistrarekiko atxikimendu seguruak, haurren garapen orokorrean laguntzeaz gain, garapen soziala eta akademikoa sendotu ditzake eta arrisku egoera posibleen aurrean elementu babesle bihurtu daiteke. Atxikimendu segururako haurren seinaleei erantzun sentikorra ematea da gako (Degotardi, 2010; Koenen, Vervoort, Kelchtermans, Verschueren, eta Spilt, 2019).

Haurrek harreman afektibo egonkorak behar dituzte, izan ere harreman emozionalek osatzen baitute oinarri funtsezkoena, eta oinarri hortik abiatuta eraikitzen baita haurraren hazkunde intelektuala eta soziala (Brazelton eta Greenspan, 2005; Pianta, La Paro, eta Hamre, 2007). Atxikimenduaren garrantzia, bere garapena eta atxikimendu seguruak adin eta bizitzako ingurune ezberdinetan nola ezarri behar diren ezagutzeak laguntzen du garapen pertsonalean eta emozionalean eta, hortaz, ikaskuntzan (Borafull eta Camps, 2019). Alegia, eremu afektiboa, ikaskuntzaren oinarriko elementu bat bezala eratzen da; norbera ondo badago bere buruarekin eta besteekin, dena da errazagoa eta erakargarriagoa, eta horrek eramaten du ikasgelan egotea oreka, harmonia eta ikaskuntzarako gogoia (Medina de la Maza et al., 2017). Neurozientziatik adierazten da emozio positiboan, sozializazioaren eta ikaskuntzaren arteko berrelikadura ematen dela (Bueno, 2016; Carballo eta Portero, 2018; Mora, 2013; Tirapu-Ustárroz, Bausela-Herreras, eta Cordero-Andrés, 2018), eta ikerketa ezberdinek adierazi duten bezala, eskolatzeko-urteetan, portaera soziala eta emozionala hobetzeak eragin handia izan dezake eskolan, eta, azken batean, bizitzan (Darling-Churchill eta Lippman, 2016; Forgas, 2000; Jennings eta Greenberg, 2009; Pekrun, 2006; Rademacher eta Koglin, 2018; Zins, Bloodworth, Weissberg, eta Walberg, 2004).

Maisu-maistrak gaitasuna dauka elkar ulermenezko eta segurtasunezko ingurunea sortzeko, non haurra gai eta maitatua sentituko den, eta bere aurrerapenak benetako aurrerapen gisa biziko diren (Sierra eta Moya, 2012). Beraz, hezkuntza programa baten kalitatea ebaluatzerakoan, haurraren eta maisu-maistraren arteko harreman positiboaren eraketa funtsezko alderdi bat bezala hartzen da (Pianta eta La Paro, 2003) eta eskolan, bien arteko elkarrera-gina jotzen da haurraren garapen positiborako elementu garrantzitsutzat (Sabol eta Pianta, 2012). Hori dela eta, arestian aipatu bezala, Haur Hezkuntzan kalitatea neurtzeko bi eremu izaten dira kontuan ikerketetan (NICHD, 2006); bata, egiturazko ezaugarri lotutakoa eta bestea, zaintzailearen eta haurraren arteko elkarrekintza sozialeko eguneroko esperientziei lotutakoa.

Maisu-maistrak haurraren garapen orokorrean betetzen duen eginkizuna aztertzerakoan, garrantzitsua da beraren eta haurraren arteko harremanean barneratzea (de Kruif et al., 2000; Gordillo et al., 2016). Adierazi bezala, ordu eta espazio asko partekatzen dituzte elkarrekin eta, ondorioz, Haur Hezkuntzako ikasgela, ingurune hurbila bezala identifikatuko du haurrak

eta, bertan, behar duen erosotasuna aurkitu ahal izango du eta bere gaitasunak garatu ahal izango ditu. Horrez gain, esan bezala, haurraren bizitzan erreferentziazko irudia bihurtzen da maisu-maistra, izango baita oinarrizko atxikimendu irudia bereizten duten funtzioak betetzeko gaitasuna izango duen pertsona (Gordillo et al., 2016). Ez da ahaztu behar, ordea, harreman horretan elkarreragina ematen dela; hau da, maisu-maistrak funtsezko eginkizuna betetzen duen arren, haurraren jokabidearen pisua ere erabakigarria izango dela.

Helduaren eta haurraren arteko harremanak ikaskuntza askoren oinarri dira eta irakaslearen eraginkortasuna ikaslearen oinarrizko beharrianak asebetetzeko gaitasunaren menpe egongo da, horren kontziente izan gabe ere (Moreno-García, Moreno, eta Moreno-García, 2010). Irakaslea da ikasleekin zuzenean kontaktuan dagoena eta hezkuntza prozesua aurrera eramango duena; administrazioak edo ikastetxeak ezarritako arauz haraindian, bere menpe eta bere ezaugarri pertsonalen menpe egongo dira erabiliko dituen metodoak, sustatuko dituen balioak eta jarrerak (Fuéguel, 2000). Ildo horretan, funtsezkoa da azpimarratzea maisu-maistrak eskuratzen duen protagonismoa. Irakasleak ulertu eta balioetsi behar ditu bere haurren gaitasunak eta horien arabera proposatu behar ditu bere haurrek lortu ahal izango dituzten helburuak (Gordillo et al., 2016).

Alde horretatik, beharrezkoa egiten da hezkuntza-eragile guztien kontzientziazioa; hau da, lotura afektiboaren garrantzia aintzat hartu beharko litzateke, eta behar den bezala ulertu, garapenaren egiazko eragile bat bezala, alegia (Gordillo et al., 2016). Helburu hori praktikara eraman ahal izateko (Gordillo et al., 2016) beharrezkotzat hartzen da maisu-maistraren irudiaren eta bere egitekoaren garrantzia egiaztatzea, izan ere atxikimenduari dagokion eza gutza egokia eta maisu-maistraren irudiak duen garrantziaren kontzientzia erabakigarriak izan baitaitezke bere haurren garapenean eta bizitzan.

1.2. Haur Hezkuntzako egungo profesionalaren profila eta eginkizuna

XXI. mendeko irakaskuntza oso ezberdina da aurreko mendekoarekin alderatzen bada (Imbernón eta Guerrero-Romera, 2018). Irakasle mota alde batera utzita, profesional horrenganako eskakizuna beti da ezagutza sakonak izatea eta horiek transmititzeko gaitasuna izatea, bai eta erantzukizun indibidual eta kolektiboa ere, ikasleekin eta hezkuntzarekin berarekin (Peña, Meza, eta Escalante, 2019).

Eskolaren hezkuntza errealitatea ulertu ahal izateko, garrantzitsua da irakaslearen irudia (Prieto, 2008). Irakasleak izan behar du hezkuntza sistemaren beharrezko eraldatzearen protagonistetako bat, haren kalitatea baita ikasleen emaitza hobeagoak lortzeko gakoeta-

ko bat. Maisu-maistraren formazioak, bere usteak, motibazioak, jarrerak eta bere egungo eta etorkizuneko lanbidearekiko ikuspegi ezberdinek eragina dute ikasleengan (Berthelsen, Brownlee, eta Karuppiah, 2011; Sánchez-Mendías, Segovia-Alex, eta Miñan-Espigares, 2011). Lan ezberdinetan nabarmentzen da (Cochran-Smith eta Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2000; Maquilón, 2011; Marina, Pellicer, eta Manso, 2015; Robertson-Kraft eta Duckworth, 2014; Rodríguez eta González del Yerro, 2008) hezkuntza sistemaren aldagaie-tatik, irakaslearen kalitatea dela ikasleen emaitzetan inpaktu handienetakoa duena. Arestian esan bezala, irakaslea gako da kalitatezko emaitzak lortzeko; aldaketarako eragile bihurtu da, errendimendu akademikoaren palanka (Borafull eta Camps, 2019). Nazioarteko txostenen artean ere (OECD, 2005, 2013, 2021), ikasleen ikaskuntzarako aukerei dagokienez, irakasleak betetzen duen eginkizuna nabarmendu izan da, irakaskuntzaren kalitatea hobetzen laguntzeko garrantzitsua dela baieztatuz eta ikerketak adierazten duena azpimarratuz; alegia, irakasleen kalitatea dela ikasleen errendimenduan eragina duen eskola-aldagairik garrantzitsuena.

Gaur egun, geroz eta gehiago azpimarratzen da irakasle izateko pertsona konprometituak eta konpetenteak erakarri behar direla. Ildo horretatik, hezitzaileak funtzezkoak dira gizartearen aurrerapenerako eta ongizaterako (Marina et al., 2015). Egungo profesional konpetenteaz hitz egiten denean, ezagutzen eta trebetasunen bidez arazo profesionalak era egokian konpontzen dituen profesionalaz gain, bere gaitasunekin, arrazoiekin, ezagutzekin edota balioekin bat datorren jardunaren inguruan konpromisoa erakusten duen profesionalaz hitz egin behar da, beharrezko hausnarketa egiten duen profesional konpetenteaz alegia (Alsina, 2013; Cabrera et al., 2015). Beraz, nahiz eta maisu-maistra ez izan ikasleen aurre-rabidean eragingo duen agente bakarra, eraginkortasuna eskatu behar zaio, bere zereginak berebiziko garrantzia duelako ikasleen etorkizunari begira (Borafull eta Camps, 2019).

Horren harira, kontuan hartu behar da Haur Hezkuntzako etaparen egitekoa, garrantzitsua baita 0-6 urte bitarteko haurren garapen integralean laguntzen duen gaitasun-multzoaren garapena ahalduzko (Alsina, 2013). Askotan azpimarratzen da, egun, kalitate handiko Haur Hezkuntzak eta haurtzaroaren arretak abantaila eta onura asko eskaintzen dituztela haurrentzat eta gizartearentzat oro har (Europako Kontseilua, 2011). Beraz, etapa honetako haurrei kalitatezko hezkuntza-esperientzia bermatu ahal izateko, Haur Hezkuntzak eskatzen ditu ongi prestatutako profesionalak, haurren adinari lotutako behar bezalako ezagutzen exijentziei egokitutako (Alcrudo et al., 2012) eta eguneratutako profesionalak (Miller, Dalli, eta Urban, 2012; Morrison, 2004).

Gainera, hezkuntza etapa honen garapen eta berrikuntza egoki baterako, garrantzitsutzat jotzen da ikerketa oinarritzea maisu-maistren pentsamendu praktikoan (Argos, 2000); ele-

mentu edo erreferente ezberdinen artean, Haur Hezkuntzaren hobekuntza, hura inplematzen duten irakasleengan oinarritu beharko litzateke, eta horretarako, interesaren muina irakasleen jardunaren edukian edo moduan ardaztu beharrean, irakaslearen jardun pedagogikoaren zergatian eta zertarakoan zentratu beharko litzatekeela azpimarratzen da (Argos, 2000; Bruning, Schraw, Norby, eta Ronning, 2011). Haur Hezkuntza, beraz, funtsezko etapa da haurren garapenerako; aldi honetan haurrei laguntzen zaie beren nortasuna eraikitzen, beren esperientziak zabaltzen, beren sozializazioa ahalbidetzen eta, aldi berean, etapak desberdintasun sozialen berdintzaile bezala eragiten du (Herrer, 2008).

Maisu-maistraren irudiari erreparatzen badiogu, berariazko jakintzak eta jakintza didaktikoak bateratzen dakien pertsona izan beharko litzateke (Aranda, 2016; Grossman, Wilson, eta Shulman, 2005; Herrer, 2008; Shulman eta Hutchings, 2004) eta, jakintza horiek ikaskuntzarako elementu bihurtu daitezten, baliabideak erabiltzeko gai den pertsona (Guo, Justice, Sawyer, eta Tompkins, 2011); hiritar kritikoak balio demokratikoetan hezteko kontzientzia soziala duena; ingurunea, hezkuntza-ingurunearen parte aktibo bezala txertatzen dakiena eta gaitasun afektiboa duena. Adierazitako balio horien hezkuntzan, nabarmentzen da Haur Hezkuntzako maisu-maistrek haurren eredu egokia izatearen garrantzia, onartu egiten baitute haurrek beren ekintzetatik ikasten dutela (Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016).

Ilido beretik, azpimarratzen da haurren garapenaren ezagutza sakona duen profesionala izan beharko litzatekeela (Emilson eta Johansson, 2009; UNICEF, 2018); hau da, haurren gaitasunak eta ahalmenak, beharrianak, garapen-bilakaera eta heltzeko eta testuinguruetara etengabe egokitzeko haurrek darabiltzaten erritmo eta prozesuak ondo ezagutzen dituen profesionala izan beharko lukeela (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, 2015). Gainera, ezinbestekotzat jotzen da adin honetarako egokienak diren irakaskuntza eta ikaskuntzarako metodologiaren ezagutza izatea, bere irakaskuntza etaparen berariazko ezaugarriari egokitu ahal izateko eta arrisku sozialerako egoera posibleak eta garapenean arazoak antzemateko (Galofre eta Lizán, 2005). Metodologiaren arrakasta, hein handi batean, maisu-maistrak ezartzen duen konfiantzazko harremanean dago (Emilson, 2007; Sainz de Vicuña, 2010) eta haurren gaitasun guztiei bide emateko, haurren eta ezagutzaren artean bitartekaria eta gidaria izatearen garrantzia ere nabarmentzen da (García-Ruiz, 2013).

Bestalde, irakasleak ikerketarako testuinguru hoberenak diseinatu eta egokitu behar ditu; hau da, konfiantza eta segurtasuneko testuinguru edo guneak sortu behar ditu, haurrek ingurunea deskubritzeak eta ezagutzeak dakartzkien erronkei aurre egiteko eta ingurune horretan barneratzeak bitartekoak eta estrategiak eskuratzeko (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartze-

koa, 2015). Ekintza askea eta ikaskuntza, haur bakoitzaren ezaugarrien ezauguera, ongi behatzeko gai izatea, behatutakoa interpretatzen jakitea eta erabaki egokiak hartzen jakitea ere beharrezkoa da (Alcrudo et al., 2012; Jennings, 2015); maisu-maistraren erabakiek, banakoaren ikaskuntza erritmoak errespetatzea ezinbestekotzat jotzen da eta haurtzaroaren ezaugarri afektibo eta emoziozko ezaugarriak kontuan izango duten jarrerak (Brown, Vesely, Mahatmya, eta Visconti, 2017b; de Kruif et al., 2000; Garner, Moses, eta Waajid, 2013; Hamre, 2014) garatu behar dituela aipatzen da, adin honetako hezkuntza-jardunaren oinarria eratzen duten kalitatezko elkarrekintza pertsonalak ziurtatzeko.

Hezkuntza-harremana, pertsonen arteko harreman bat bezala ulertu beharko luke irakasleak (Díez-Navarro, 2013); zentzu horretan, familiekin elkarlana errazteko gai den profesionala izan beharko luke eta, talde baten partaide bezala, beste profesional batzuekin hausnarketa partekatua ahalbidetu beharko luke (García-Ruiz, 2013; Quinto-Borghini, 2010).

Bestalde, Haur Hezkuntzako maisu-maistrak, hurrekin harreman afektibo seguruak eta egonkorrak ezartzea ahalbidetuko duten ezaugarri pertsonalak izatea garrantzitsutzat jotzen da (Birol, Atamtürk, Silman, eta Sensoy, 2009; Oktar, 2009; Sutton eta Wheatley, 2003; UNICEF, 2018), hurrei segurtasuna eman eta haurrak era autonomoan garatzea ahalbidetu dezan eta ongizateko, konfiantzako eta segurtasuneko sentimenduak sorrarazi ditzan haurraren (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, 2015). Adin honetako haurra onartzen dakien profesionala izatea garrantzitsua da (Sainz de Vicuña, 2010); hau da, haur bakoitzarengan konfiantza izaten dakiena, haurrak errespetatzen dituen eta berdinen arteko hartu-emanak errazten eta bideratzen dituen profesionala izatea.

Literaturan egindako errebisioak adierazten du Haur Hezkuntzako profesionala pertsona multidimentsionala dela (Carrera, Beltrán, Buele, eta Villalta, 2021), eta Morrisonen (2004) ezarri zituen lau dimentsioak desberdintzera eramaten gaitu. Ikus 6. irudia.

Hortaz, dimentsio profesionalak barne hartzen du haurrak ezagutzea, hezkuntzaren filosofia bat garatzea, planifikatzea, ebaluatzea, komunikatzea, hausnartzea eta pentsatzea, familiekin eta komunitateko kideekin elkarlanean aritzea, praktika etikoetan murgiltzea eta etengabe bilatzea garapen profesionalerako aukerak (Carrera et al., 2021; Morrison, 2004). Zentzu horretan, Haur Hezkuntzako maisu-maistraren rola definitu ahal izateko, beharrezkoa da profil profesionalarekin harremana ezartzea (Zapata eta Ceballos, 2010), horrek egiten duelako posible aurkitzea bere jardun profesionalean aurrera eramaten dituen norabide eta ildoak. Zapata eta Ceballosek (2010) gaineratzen dute beharrezkoa dela maisu-maistraren rola testuinguruaren eskariei eta ezaugarriei lotuta egotea eta haurtzaroaren politikekin kohe-

Lau dimentsio nagusi	<p>Haur Hezkuntzako profesionala pertsona multidimentsionala (Morrison, 2004)</p> <hr/> <p><i>Dimentsio pertsonalak</i> biltzen ditu profesional gisa erakusten den kalitatea, jarrera eta jokabidea eta bere barne hartzen ditu tratu pertsonala, kalitate emozionala eta osasun fisikoa eta mentala.</p> <hr/> <p><i>Hezkuntza dimentsioak</i> erreferentzia egiten dio funtsezko ezagutzak izateari profesioarekiko eta praxi profesionalarekiko. Horrek biltzen du profesioaren ezagutza bere historiari eta etikari dagokionez, haurrak garatzen diren eta ikasten duten moduen ulermena eta haurtzaroan eta lanbidean eragiten duten gai publikoetan eguneratzea.</p> <hr/> <p><i>Dimentsio profesionalak</i> praktika profesionalari egiten dio erreferentzia eta profesionalak egiten duena biltzen du: haurrak zaintzea eta haurren ikaskuntza bermatzea, familiarekin eta kide diren profesionalarekin elkarlanean aritzea eta lanbideak barne hartzen dituen erantzukizunak eta zereginak nork bere gain hartzea.</p> <hr/> <p><i>Dimentsio publikoak</i> biltzen ditu bitartekotza, komunikazioa eta ordezkaritza. <i>Bitartekotzak</i> eskatzen du jendeari eta profesioari hitz egitea haurren eta beren familien kauez. <i>Komunikazioak</i> eskatzen du lanbideaz eta lanbideari dagozkion gaiez informatuta egotea eta gaiok eztabaidatzea jendearekin, komunikabideekin, familiarekin edota gizarteko beste edozein kiderekin. <i>Ordezkaritzak</i> eskatzen du haurren eta beren familien izenean ahal den ondoen jardutea.</p>
-----------------------------	---

6. Irudia: Haur Hezkuntzako profesionalaren dimentsio nagusiak (Morrison, 2004).

rentzia izatea. Garrantzitsutzat jotzen da haurraren onarpenean (eskubidea duen subjektu gisa) ardaztua egotea, haurraren arreta eta zaintza integralaren ikuspegi bideratzea eta akonpainamendu afektiboan oinarritua egotea. Halaber, beharrezkotzat jotzen da gaitasun kognitibo, komunikatibo eta afektiboen garapena ahalbidetzea, bizitzan moldatzeko gaitasunak garatuz, eta, prozesu horretan, familia eta gizartea partaide eginez (familia eta gizartea haurraren garapen integralaren hezkuntza-agente erantzunkide eta bermatzaile gisa hartuz). Azken finean, maisu-maistrarengan, rolen aniztasuna ematen dela esan daiteke eta bete behar duen rol garrantzitsuena da haurrak heztea, beren nortasuna osotasunean gara dezaten, alderdi sozialak zein emozionalak barne (Fernández, Palomero, eta Teruel, 2009).

1.3. Maisu-maistra, gizarte-eragile garrantzitsua

Ikuspegi ekologikoan oinarritutako ikerlan ezberdinetan nabarmendu den bezala (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, eta Mcdermott, 2000; Fantuzzo, Sekino, eta Cohen, 2004; Pianta eta Stuhlman, 2004), haur txikien gaitasun sozialaren garapenean eragina dute haurraren bar-

neko aldagaiek zein inguruneko aldagai sozialek. Hezkuntza-testuinguru sozialak garrantzitsuak dira, batez ere haur-maisu-maistraren arteko harremanagatik (Corredor et al., 2013; Davis, 2003). Oro har, gizartearen mikrokosmos sozial gisa, eskola funtsezkoa da haurren eta gazteen garapenean (Kidron eta Osher, 2012; Osher et al., 2014).

Haur Hezkuntzako haurra nortasuna eraikitzen joaten da eskolan, bere esperientziak zabal-tzen ditu eta bere sozializazioa errazten da. Garapenaren lehen aldi honetan, helduekiko eta berdinekiko elkarrekintzaren beharra ematen da eta goi mailako funtzio psikologikoen garapenerako garrantzitsua da elkarrekintza sozial hori (Vygotsky, 1979). Gurasoek, hezkuntza praktiken bitartez eta, irakasleek, irakaskuntza ereduaren bitartez, haurren beharrian sozialei erantzuna ematen dieten ekintzak proposatuko dituzte eta, aldi berean, jokabidearen euste-estrategiak bihurtuko dira, funtsezkoak garapen soziala arautu eta indartzeko (Isaza, 2013; Kärtner, Borke, Maasmeier, Keller, eta Kleis, 2011). Familia-testuinguruan eta eskola-testuinguruan, haurrak gidatzen duten pertsonak aurkitzen dituen heinean, garapen pertsonala bereizezina izango du sozializazio prozesutik (Cabrera et al., 2015; Kemple, 2004; Lévi-Strauss et al., 2010). Horretarako, garrantzitsua da eskolan familiaren heziketan laguntzea eta jarraipena ematea (Belmonte, Lara, Calatayud, eta Galián, 2014).

Ikerketek (Alasuutari eta Markström, 2011; Berkowitz eta Bier, 2007; Buchanan-Barrow, 2005; Córdoba-Alcaide, Romera, eta Ortega-Ruiz, 2017; Department for Education and Skills, 2005; DeZutter eta Kelly, 2013; Durlak eta Weissberg, 2007; Greenberg et al., 2003; Grusec eta Hastings, 2015; Osher et al., 2014; Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, Miljkovitch, eta Halfon, 2002; Shaffer, 2002; Van Manen, 2004) adierazi dute eskola oinarrizkoa dela ikaskuntza sozialerako, gizarte-trebetasunen garapenean eragiten duela eta sozializazioan laguntzen duela. Gainera, erlazioa ikusi da gizakiak eskolan dituen bizipenen eta etorkizuneko gizarte-funtzionamenduaren artean (Buchanan-Barrow, 2005; Minuchin eta Shapiro, 1983). Eskolan, haurrak, garapen akademikoaz gain, beharrezko gaitasunak eskuratzen ditu taldearen helburuetara erantzukizunez egokituz, gizartearen aldeko jokabideak garatuz, eta, herritartasunez, espero diren balio sozialak lortuz. Era esanguratsuan eragiten du haurren garapen sozialean; eskolaren ezaugarri psikosozialek eta bertan ezartzen diren pertsonen arteko harremanek alderdi sozialak biltzen dituzte eta haurrarengandik eskatzen dituzte beharrezkoak diren errepertorioak komunikaziorako, elkarrekintzarako eta hazkunde pertsonalerako (Hartup, 1992; Isaza, 2013).

Eskola-testuinguruak gaitasun sozialen garapenean duen zeregina ulertzeko, maisu-maistrarengan jarri da arreta; nola jardun behar duen, zeintzuk izan behar diren bere ezaugarri pertsonalak eta profesionalak, nolakoa izan behar den bere harremana irakasten duenarekin eta haurrarekin (Beyazkurk eta Kesner, 2005; Frohn, Acar, Rudasill, Buhs, eta Pérez-

González, 2019; Galvis, 2007; Prieto, 2008; Ritscher, 2002; Vásquez eta Martínez, 1996). Maisu-maistrak, gizarte eragile bezala, bere ikasleen ikaskuntza sozialetan duen eginkizuna nabarmendu da eta irakaskuntza eredueta oinarritutako ikerketek azpimarratu dute maisu-maistraren (bere usteen eta praktiken) garrantzia ikasleengan ikaskuntza esanguratsuak sortzeko (Ahnert eta Lamb, 2003; Callejas eta Corredor, 2002; Camargo eta Hederich, 2007; Giménez-Dasí eta Quintanilla, 2009; Grasha, 2002; Hun Ahn, 2005; Isaza eta Henao, 2010; Jennings eta DiPrete, 2010; Maccoby eta Lewis, 2003; Rosenthal eta Roer-Strier, 2001). Maisu-maistra, gizartearen parte den gizaki soziala eta kulturala da, hezkuntza-aktore eta sozializazio agente garrantzitsua, kulturaren eragile nagusia eskolan eta, hezkuntzaren eta gizartearen oinarritzko zedarriztat hartzen da, bere funtzioa baita haurrei kultura eskuragarri egitea, beren garapen pertsonalean eta sozialean lagunduz (Del Valle, 2008; Gervilla, 2006; Gualteros eta Córdoba, 2010; Soto-Navarro eta Añaños-Bedriñana, 2017).

Haur Hezkuntzako maisu-maistrak, zehazki lehen ziklokoak, haurren enkulturazioan edo oinarritzko sozializazioan duen eragina ikertu duen azterlanik ez da nabarmentzen. Halere, badira zenbait ikerlan lehen zikloko maisu-maistren inguruan. Horietako batzuek adierazi dute Haur Hezkuntzako maisu-maistrek garrantzitsuagotzat jotzen dituztela konpetentzia sozialak konpetentzia akademikoak baino Haur Hezkuntzako etapan (Juutinen eta Viljamaa, 2016; Puroila eta Haho, 2017; Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016; Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen, eta Pramling-Samuelsson, 2015). Horrez gain, Haur Hezkuntzako haurren eta maisu-maistren arteko harremanak garrantzitsuak direla ikusi da azterlan batzuetan, bereziki, izaera zaileko eskolaurreko haurrentzat (Griggs, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley, eta Ballard, 2009). Eta azken hamarkadan aurrera eramán diren ikerketetan aztertu da maisu-maistrak, hezkuntza bizitzaren barne, haurren jakintzen sozializazioan duen influentzia (Orozco, 2017).

Aztertu da baita gizarte-eragile bezala duen eragina haurren gaitasun emozionalaren garapenean, eta, gaitasun hori oztopatzen edo sustatzen duten esperientzien azterketan ere jarri da arreta (Cheung, Chao, Lau, Leung, eta Chui, 2021; Denham eta Bassett, 2019; Denham, Bassett, eta Miller, 2017; Denham et al., 2012; Ornaghi, Agliati, Pepe, eta Gabola, 2020). Ikerketa horietan garrantzitsutzat jotzen da maisu-maistraren ongizatea babestea, haurren garapen emozionalean inpaktu positiboa izan dezakeelako eta arreta jarri da haurren gaitasun emozionalaren sozializazio eredueta, eredu hauen eta maisu-maistren emozioekiko usteen artean erlazioak azpimarratuz. Horrez gain, aztertu dira maisu-maistrek haurren gaitasun sozialaren garapenean dituzten usteak eta hezkuntza praktikak, eta horietan eragiten duten faktore soziokulturalak.

Alde horretatik, beharrezkotzat jotzen da etengabeko formakuntza prozesua, maisu-maistrek beren bizitza pertsonalean eta profesionalean sozializatuak izan diren balioen kontzientzia hartzeko (Dumitrana, 2009; Mir et al., 2012; Montemayor, 2013; Piqué, Comas, eta Lorenzo-Ramírez, 2010; Tonda, 2001). Horri dagokionez, autore ezberdinek (Sampson, 2000; Simkin eta Becerra, 2013) adierazten dutena kontuan hartu beharko litzateke; gurasoak ez direla zerotik hasitako hazkuntza-praktikak egitera mugatzen, beren sozializazio-esperientzietatik abiatuta guraso izatearen gizarte-rola birsortzen dutela. Hortaz, maisu-maistrak ere, bizi diren eta lan egiten duten ingurune sozioekonomikoarekiko eta politikoarekiko gaitasun kritikoa garatuko duen formakuntza azpimarratzen da (Tonda, 2001), gelako egoeren analisia aurrera eraman eta haurrei transmititzen ari diren ezkutuko balioen aurkikuntza (eta proposatuko dituzten jardueretik hausnarketa) egin dezaten; eta horrekin batera, beren ekintza eta gogoetetan kritikoak izan behar dutela senti dezaten, gizartea eraldatu eta hobetzeko praktika konprometitua sortzeko (Arndt, 2018). Hortaz, ikerketetan nabarmentzen da Haur Hezkuntzako maisu-maistren formazioan bi alderditan gehiago sakontzea: alde batetik, maisu-maistrari norberaren nortasunaren eta usteen kontzientzia hartzen laguntzea eta, bestetik, haurren garapenean eta ikaskuntzan eragin soziokulturalak duen pisua formazioaren barne hartzea (Han, 2010, 2014; Kim eta Han, 2019).

1.4. Haur Hezkuntzako maisu-maistraren prestakuntza

Irakasleen formazioa da Haur Hezkuntzaren kalitatea erabakitzen duen aldagaietako bat (Higgins, Heinz, McCauley, eta Fleming, 2013; Lin eta Magnuson, 2018; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez, eta Mayor-Ruiz, 2014; UNICEF, 2018); Haur Hezkuntzan prestakuntza gehien duten profesionalek jarduera eta ikaskuntzarako testuinguru motibagarriagoak diseinatzen dituzte, harreman afektibo estuagoak eta iraunkoragoak ezartzen dituzte, segurtasun emozionala sustatzen dute eta beren ikasleen garapen kognitiboa, linguistikoa eta soziala pizten dute (Bowman et al., 2001; Burchinal, Howes, eta Kontos, 2002; California Childcare Health Program, 2006; Fiene, 2002; Rodríguez eta González del Yerro, 2008). Esan daiteke, beraz, hezkuntza sistemaren etapa ezberdinetan, irakasleek jardun egoki baterako behar dituzten beharrezko gaitasunak hasierako formazioaren ondorioa direla eta garapen pertsonal eta profesionalarekin osatua izan beharko litzatekeela (Graham et al., 2020; Imbernón, 2011; Schachter, Gerde, eta Hatton-Bowers, 2019; UNICEF, 2018).

Hori dela eta, lehen haurtzaroz arduratzen diren giza baliabideen prestakuntza da egungo herrialdeek aurre egin behar dioten erronka nagusietako bat, eta horrek neurriak eskatzen ditu hasierako eta etengabeko formazioan (Blanco, 2005; Cortés, Leite, eta Rivas, 2014; Dalli eta Te One, 2003; Guo et al., 2011). Haur Hezkuntzako maisu-maistren hasierako formazio-

eredu berriak diseinatzearen garrantziaz jabetu da egungo gizartea azken urteetan, 0-6 urteko haurren berezitasun eta berariazkotasunei erantzuten dieten prestakuntza eredu berrien garrantziaz, alegia (Atay-Turhan et al., 2009; Barnett, 2003; Darling-Hammond, 2000; Domínguez-Garrido, González-Fernández, Medina-Domínguez, eta Medina-Rivilla, 2015; González-Fernández et al., 2019; Rodríguez-Pérez, González-Riveros, Ibarra-Cortés, eta Páez-Angarita, 2018; Vecchiotti, 2001).

Nahiz eta urte askotan aldi honetako haurren zaintzaren profesionaltasuna kolokan jarri izan den, azken urteotan haurren lehen urteen garrantziaz ohartu da, hezkuntza goiztiar egoki batek haurren garapenean izan ditzakeen onurak azpimarratuz (Wu eta Perisamy, 2021; Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011). Zehazki, Haur Hezkuntzako maisu-maistren formazio zehaztugabea nabarmentzen da: irakasleen prestakuntza, beren estatusari, iraupenari, edukiei edota akreditazioari dagokienez, nahasia izan da, ereduaren pluraltasuna eman da, bete beharreko funtzioetan heterogeneotasuna eta ezbaiak arrazoi ekonomiko zein politikoengatik (Kuisma eta Sandberg, 2008; Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011). Beraz, Haur Hezkuntzan, profesional ezberdinak ari dira elkarrekin lanean beren formazioari eta izaerari dagokienez (graduatuak, diplomatuak edo goi mailako teknikariak, besteak beste) eta horrek irakasleengan kompetentzien aberastasun handiagoa ahalbidetu dezake, aldi berean, haurtzaroari lotutako gizartearen eskariei erantzun osoagoa emanez (Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011). Halere, funtsezkoa ikusten da homogeneousaziorako joera Haur Hezkuntzako profesionalen hasierako formazioan zein etengabeko prestakuntzan.

Ondorioz, Haur Hezkuntza “berri” baterako maisu-maistren hasierako prestakuntza funtsezko egitekoa da unibertsitate zein goi mailan egun, batez ere etapa honek haurtzaroarengan duen eraginagatik eta hezkuntza sistemen hobekuntzari hasiera emateak dakarrenagatik (ardatz bezala giza-existentziaren lehen urteen garrantzia oinarri hartzen denean bereziki). Gainera, azpimarratzen da garrantzitsua dela etorkizuneko aldi honetako irakasleak oinarritzakoak diren kompetentzia jakinetan trebatzea (Alberto-Aimaretti, 2016; Santos-González eta Sarceda-Gorgoso, 2017) eta, horiekin batera, 0-6 aldiaren beharrei eta ezaugarriei egokitutako usteak lantzea (Fernandez-Molina eta Bravo, 2018; Fives eta Gill, 2015). Irakasleen usteen inguruko ikerketan eta berrikuntzan sakondu beharko litzateke eta horietatik antze-man zer uste duten egungo eta etorkizuneko irakasleek beren profesionalizazio mailari dagokionez (Fives eta Gill, 2015).

Illo horretatik, dagoeneko identifikatu dira Haur Hezkuntzako maisu-maistren hasierako formazioaren oinarrian dauden dimentsioak (Domínguez-Garrido et al., 2015), eta aurretiko lanetan adierazitakoa berretsi da (Fives eta Gill, 2015; Medina-Rivilla, 2013; Pegalajar eta López, 2015; Salinas, De Benito, eta Lizana, 2014); Haur Hezkuntzako irakasleen hasierako

formazioan, konpetentziak eta irakasleen usteak dira etaparen hezkuntza-jardunerako mui-na. Are gehiago, garatu beharreko konpetentziak eta bultzatu behar diren usteak zeintzuk diren zehaztu dituzte autoreek: usteei dagokienez, bereziki, aniztasunarekiko errespetua eta giza-balioaren aintzatespena azpimarratzen dira eta, horiekin batera, garrantzitsuak dira ikasleekin etengabeko konexioa eta elkarrekintza, eskola proiektu komun bat bezala bizitzea, komunitate sentimendua eta profesioarekiko gozamina eta esker ona (Domínguez-Garrido et al., 2015; González-Fernández et al., 2019). Usteei lotuta, beraz, konpetentzia komunikatiboa eta emozionala garrantzitsutzat hartzen dira irakasleen prestakuntzan (hasierakoan zein etengabekoan), unibertsitateko curriculumean konpetentzia emozionalak barne hartzea egokia izango litzatekeela adieraziz (Escobar, De la Torre, Huelmo, eta Palmero, 2017; Moler, Ortega, eta Moreno, 2010). Halaber, azpimarratzen da Haur Hezkuntzako irakasleen hasierako formazio egokia bermatzeko beharrezkoa dela kontuan izatea konpetentzien eta usteen garrantzia, onuragarriak izango baitira datozen belaunaldien hezkuntza kalitatearen hobekuntzan.

Adierazitako konpetentzien eta usteen indartzea ezinbestekoa da irakaskuntza-praktika one-kin, metodologia berritzaileekin eta unibertsitateko irakasleek beren ikasleekin ezarritako harremanen bitartez (González-Fernández et al., 2019). Unibertsitatean jasotako formazioak pisu handia dauka etorkizuneko maisu-maistren identitate profesionalaren sendotzean eta eraikuntzan, eta beren ondorengo hezkuntza praktikan. Konpetentziekiko eta usteekiko formazioa egokia denean eta konpromiso handiagoa ematen denean, profesioarekiko identitatea hobetzen da (González-Fernández et al., 2019). Beraz, egungo unibertsitateen erronka da Haur Hezkuntzako etorkizuneko profesionalak hobekien prestatuko dituzten metodo, eginkizun eta baliabideen ezagutzan eta aplikazioan trebatzea (Lillvist, Sandberg, Sheridan, eta Williams, 2014; Onnismaa, Tahkokallio, eta Kalliala, 2015; Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011).

Lan honen II. Kapituluan adierazi bezala, kalitatearen neurketa prozesu konplexua den arren, Haur Hezkuntzaren kalitatearen ikerketa ardatzen da *egituraren* kalitatean eta *prozesuaren* kalitatean (Lera, 2007; Rossel, Courtoisie, Marturet, eta Corbo, 2010; Thomason eta La Paro, 2009). Neurtzen diren *egiturazko* aldagaien artean, besteak beste, haur-taldearen tamaina, irakasle-ikasle ratioa, ikasgelaren tamaina edota maisu-maistren formazioa eta esperientzia biltzen dira; *prozesuaren* aldagaien artean, haurren eta beren hezitzaileen arteko elkarreragina, haurren artekoa edota curriculumaren implementazioa, besteak beste. Kontuan izan behar da egiturazko aldagaiak, eurek bakarrik, ez dutela bermatzen kalitatezko arreta. Hala ere, azpimarratu behar da Haur Hezkuntzako maisu-maistren formazioa dela kalitatea zehazten duen aldagaietako bat eta ikerketa ezberdinek agerian jarri dute (NICHHD,

2000; Vandell eta Wolfe, 2000), hezkuntzan urte gehiago daramatzaten hezitzaileek, eta bereziki, lehen haurtzaroaren hezkuntza gaietan trebatzen diren hezitzaileek, haurren garapenerako jarduera aproposagoak eta estimulatuagoak eskaintzeko joera dutela. Hau da, haur-garapenaren hezkuntza eta prestakuntza hobetoagoak dituzten helduen ardurapean dauden eskolaurreko hurrek, proba kognitibo estandarizatueta emaitz hobekak dituzte, zereginetan errazago kontzentratzen dira eta beren artean eta helduekin hobeto komunikatzen dira (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, eta McCartney, 2002; Loeb, Fuller, Kagan, eta Carrol, 2004; Sabol eta Pianta, 2012; Zan eta Donegan-Ritter, 2013).

Beraz, kalitatezko Haur Hezkuntzak behar du prestakuntza egokia duten profesionalak planifikatua, garatua eta ikuskatua izatea, irakasle horiek aurrera eraman dezaten adin honetako haurren gaitasun, interes eta motibazioekin bat datorren hezkuntza jardueren programazioa eta baliabide egokiak izan ditzaten beren zeregin horretan (Sarmiento eta Ruiz, 2011; UNICEF, 2018). Azken finean, hezitzaileak, hezigaiaren garapen integrala nahi badu, aditua izan behar du eta pertsonaren hazkuntza sendoa (bere duintasunaren eta transzendentziaren arabera) ahalbidetzen duten aldagaien oinarritzko ezagutzak izan behar ditu (Borafull eta Camps, 2019).

Lan ezberdinetan behatu da Haur Hezkuntzako programaren kalitatearen eta irakasleen prestakuntzaren arteko lotura estua (Howes eta Brown, 2002; Rivas eta Sobrino, 2011; Sarracho eta Spodek, 2007), baita kalitatezko praktiken eta irakasleen jokabide eta ezaugarri espezifikoaren arteko lotura ere (Bowman et al., 2001; Shonkoff eta Phillips, 2000) eta agerian jarri da Haur Hezkuntzako maisu-maistren garapen profesionala eta ebaluazioa funtsezko alderdi bat bihurtzen ari dela Haur Hezkuntzako programen kalitatean. Programa baten kalitatea erabakitzen dute, besteak beste, irakaslearen prestakuntzak, egindako ikasketek eta aldi honetarako berariazko formazioa jaso izanak, eta, guraso, kide eta hurrekin elkarrekin-tzan, egokiak diren trebetasunak eta jokabideak erakusteak (Rivas eta Sobrino, 2011).

Halaber, maisu-maistren formazioa da ikastetxe baten irakaskuntzaren kalitatea zehazten duen aldagaietako bat. Ildo horretatik, aditzera eman da hezkuntza-arretaren kalitatean puntuazio altuenak dituzten zentroek Haur Hezkuntzan formazio zabalagoa eta espezializatuagoa duten profesionalak dituztela (Howes eta Brown, 2002; Sterlig, 2003). Trebatutako maisu-maistra horiek trebetasun handiagoz sustatzen dituzte haurren osasuna, segurtasuna eta garapen kognitiboa, linguistikoa, soziala eta emozionala (Alcrudo et al., 2015); beren balioespenetan konstruktiboagoak izateko joera daukate, jarduera eta ikaskuntza testu-guru hobetoagoak diseinatzen dituzte, haurren jolasetan gehiago parte-hartzen dute, beren ikasleekin harreman sentikorragoak ezartzen dituzte (Kontos eta Wilcox-Herzog, 2003) eta gizartekoiagoak dira, laguntzaileak eta zereginetan tematiak azaltzen dira (Burchinal et al.,

2002; Howes eta Brown, 2002; Vandell eta Wolfe, 2000). Kontuan hartu behar da, baina, ez dela baliozkoa edozein prestakuntza, unibertsitateko berriazko formazioa zuten maisu-maistrek izan baitzituzten puntuazio altuenak (Howes eta Brown, 2002). Zehazki, haurren jardueretan eta jolasetan gehiago inplikatzeko ziren, haien geletako haurrek gutxiago egiten zuten negar eta atxikimendu-loturak seguruagoak ziren (Vandell eta Wolfe, 2000).

Hortaz, haurtzararentzako zerbitzuetan kalitatea ziurtatzeko, Haur Hezkuntzako irakasleen profesionaltasuna elementu nagusizat hartzen da (Mir eta Ferrer, 2014) eta adostasun batera iritsi dela esan daiteke hasierako formazioaren izaerari eta iraupenari begira. Halere, irakasleen titulazioa bermatzeak ez du ziurtatzen eraginkortasuna arlo profesionalan, ezta lanaren kalitatea ere; are gehiago, ikaskuntzarako aukerak eta garapen profesionala, berez, ez dira nahikoak, nahiz eta ongi diseinatuta eta kudeatuta egon (Day, 2018; Early et al., 2006; Justice et al., 2008). Beharrezkotzat jotzen da irakasleen formazioak biltzen dituen programa eta prozesuen aldaketa, eta, besteak beste, identitate profesionalaren formazio gogoetatsua (Korthagen, 2010).

Ameriketako Estatu Batuetan egindako ikerketa batek (Hyson, Biggar Thomlinson, eta Morris, 2009) Haur Hezkuntzako irakasleen prestakuntzara bideratutako 1200 erakunde aztertu zituen eta formakuntza programa baten kalitatea hiru ideia nagusitan oinarritu zuen. Zehazki, ondorioztatu zen etorkizuneko irakasleria prestatu behar zela: 1) haurren garapena sakontasunez ezagutzeko, 2) etaparen curriculumak garatzen jakiteko eta 3) haur txikiengatik egokitutako irakaskuntza trebetasun berriak eskuratu eta praktikan jarri ahal izateko. Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriñak (2011) beste hiru gehitzen dituzte: 4) lanbidearen ezagutza, 5) bere buruaren ezagutza eta 6) lan egingo duen erakundearen ezagutza. Autore horien ustez, sei elementu horiek osatu beharko lukete irakasleen prestakuntzaren oinarritzko egitura:

2. Taula: Haur Hezkuntzako irakasleriaren prestakuntzarako elementu nagusiak.

-
- 1) Haurren garapena sakontasunez ezagutzeko prestakuntza
 - 2) Etaparen curriculumak garatzen jakiteko prestakuntza
 - 3) Haurtzat egokitutako irakaskuntza trebetasun berriak eskuratu eta praktikan jartzeko prestakuntza
 - 4) Lanbidea ezagutzeko prestakuntza
 - 5) Norberaren burua ezagutzeko prestakuntza
 - 6) Lan egingo duen erakundea ezagutzeko prestakuntza
-

Oharra: Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña (2011) oinarri hartuta moldatuta.

Europar testuinguruari begira ere aldaketen beharra ikusi zen gizartearen erronka berriei aurre egiteko. Ondorioz, irakasleen hasierako formazio gaurkotuagoa eman zedin, irtenbide praktikoak eta bideragarriak proposatzen hasi ziren. Erresuma Batuan, adibidez, hasierako formazioa lan egingo zen tokian abiatzea proposatzen zen (Ancheta, 2007). Irakasleak bere lana egiteko zein mailataraino prestatuta zeuden ere aztertu zen (EURYDICE, 2004) eta adierazi zen irakasleen formazioaren ardura zeukateneke hiru erronkari aurre egin beharko zirela: hautagai egokiak erakartzea, beren eginkizunak ongi betetzeko beharrezkoak diren trebetasunak erraztea eta etengabeko garapen profesionala bermatzea.

Estatuan, Haur Hezkuntzako irakasleen formazioarekiko hausnarketa sakon baten beharra azpimarratzen da (Mir eta Ferrer, 2014; Pérez-Gómez, 2010), lehen mailako kalitatezko osagai garrantzitsutzat hartzen baita hezkuntza-sisteman (Maquilón, 2011; Molero et al., 2010; Palomera, Fernández-Berrocal, eta Brackett, 2017). Unibertsitateak, oro har, eta Hezkuntza Zientzien fakultateak, XXI. mendeko hezkuntza eskakizunei aurre egiteko irakasle konpetentzen formazioan ibilbide luzea daukate. Mir eta Ferreren (2014) hitzetan, autore ezberdinek adierazitakoa kontuan hartuz (Pérez-Gómez, 2010; Perrenoud, 2010), egun, irakasleen hasierako prestakuntzaren eraldatzeaz hitz egin behar da eta beharrezkoa litzateke irakaslearen funtzioari dagokionez, berriz, hausnarketa bat egitea.

Era horretan, jakintzaren eta esperientziaren arteko elkarreraginaren garrantzia eta pentsamendu praktikoa indartzearen garrantzia nabarmentzen da (Mir eta Ferrer, 2014) eta irakaslearen formazioan, heziketaz hitz egin beharra dagoela, ez irakaskuntza soilaz. Are gehiago, ez da nahikoa ikasgelako testuinguru errealetan jardutea, irakasleen formazio prozesuan, beharrezkoa da hausnarketa eragitea *praktikan*, *praktikarekiko* eta *praktikarako* (irakasleak parte-hartzen duen ikasgelako, ikastetxeko zein hezkuntza komunitatearen bizitzako egoera jakinetan eta konplexuetan) eta, ondorioz, teorizazio praktikoa azpimarratzen dute; hau da, irakasleak bere jardunari eta bere jarduteko moduari buruz gogoeta egitea, hezkuntza-esperientzia garrantzitsuenen eta hezkuntza-ikerketaren sendoenaren emaitzen argitan (Mir eta Ferrer, 2014).

Beraz, hezkuntza sistemen erreformek eskatzen duten profil profesional berrian, teoria eta praktika uztartzea beharrezkotzat jotzen da (Cabrera et al., 2015; Madrid-Vivar, Mayorga-Fernández, eta Del Río-Fernández, 2013; Perez, Azpeitia, eta Ozaeta, 2021); horretarako, ezinbestekoa da Haur Hezkuntzako irakasleen hasierako formazioaren ereduen eguneratzea eta ikasketa-planen diseinua egiterakoan, bien arteko lotura handiagotzea. Haur Hezkuntzako profesionalak abiatu behar dira teorietan, ikerketetan eta praktikan (haurren ikaskuntzarako eta heziketa integralerako modurik hoberenak barne hartzen eta argudiatzen di-

tuzten horietan) oinarritutako hezkuntza ikuspegi eta ikuspegi filosofiko batetik (Domínguez-Garrido et al., 2015).

Ondorioz, hasierako prestakuntzak garatu beharra dauka haur hezkuntzako adituak inplikatzeko dituzten praktika onak, ezagutza teorikoagoak jardun profesionalarekin lotuta; alegia, hasierako formazioak uztartu egin behar ditu batetik, oinarri teorikoak, eta bestetik, kalitatezko esperientzia praktikoak, konpromiso profesionala hobetu eta hausnarketa aplikatu jasoa agertzen dutenak. Uztarketa hori izango da praktika oso efizientea erdietsiko duen ezagutza (González-Fernández et al., 2019; Perez et al., 2021). Beraz, Haur Hezkuntzako maisu-maistraren formazioa, praktika erreflexibotik azpimarratzen da lan ezberdinetan (Cañizares, Gallego, eta González, 2014; del Barrio, 2014; Korthagen, 2004, 2010; Le Boterf, 2001; Quinto-Borghí, 2010; Schön, 1992; Vergara eta Gutiérrez, 2013) eta hasierako prestakuntzak, etorkizuneko irakasleari, eskari profesionalekin konektatzea ahalbidetuko dioten egoerei bide eman behar die, benetako testuinguru profesionaletan soilik ahal izango baita kompetentzien eskuratzea eta garatzea, testuinguru horietan beharrezkoa izango delako eskakizunak eta baldintzak interpretatzea, norberaren baliabideak eta kanpokoak konbinatuz.

Illo horretatik, eskola etengabeko aldaketa prozesuaren menpe dago eta gizartearen hezkuntza-beharrizanak asetzeko, beharrezkotzat jotzen da irakasleen formazioaren ikuspegi zabalagoan oinarritzea, eta, hasierako prestakuntzaz harago, fase ezberdinetatik igarotzen den etengabeko ibilbidea dela aintzat hartzea, bizitza osoan zehar luzatuz. Unibertsitatean edo goi mailako formazioan abiatzen den arren, irakasleen formazioa, kompetentziak hobetzeko ahalegin jarraitua bihurtzen da, hezkuntza prozesuen hobekuntzarako baliabidea da (Herraiz eta Martínez, 2013; Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011), kalitatezko eta bidezko hezkuntza eskaintzea ahalbidetzen du, haurren hezkuntzan positiboki eragiten du (profesionalen esku-hartzearen hobekuntzaren bitartez) eta ikastetxeetako klima hobetzen du (García-Correa, Escarbajal-Frutos, eta Izquierdo-Rus, 2011). Hortaz, gure hezkuntza sistemaren kalitatea zuzenean dago erlazionatuta bertan beren funtzioak garatzen dituzten maisu-maistra taldeen hasierako eta etengabeko formazioarekin eta garapen profesionalarekin (Herrer, 2008).

Hobekuntzarako prestakuntzak norabide bikoitza jarraitu dezakeela aipatzen da (Zabalza eta Zabalza-Cerdeiriña, 2011):

- Norberaren hazkunde pertsonalean edo zientifikoan oinarritutako norabidea. Irakaslea pertsonalki motibaturik sentitzen den alderdietan edo eremuetan trebatzen da eta horietatik ondorioztatzea espero da berarengan eragingo duten onurak.

- Irakaskuntza-jardutearen zuzeneko hobekuntzan oinarritutako norabidea. Irakaslearen prestakuntza, arazo profesionalei irtenbidea aurkitzeko helburuarekin (norberarenak edo erakundearenak) egiten da. Kasu honetan, esan daiteke, formazioa mesedegarria dela prestakuntza-proiektuaren hobekuntzan eta ekar ditzakeela zuzeneko abantailak.

Beraz, bizitza profesionalean zehar ikastearen beharra defendatzen da, etengabeko formazioaren edo “lifelong learning” delakoaren garrantzia azpimarratuz (Day, 2002; Elliott, 2010; Fischer, 2000; Imbernón, 2011; Laal, Laal, eta Aliramaei, 2014; Santos-Guerra, 2010). Azken finean, garapen profesionala da hezkuntza-prozesuen hobekuntzarako baliabide nagusia (Alcrudo et al., 2012; Manzanares eta Galván-Bovaira, 2012) eta, arestian esan bezala, garrantzitsua da Haur Hezkuntzako etapa osatzea formazio sendoa eta eguneratua duten profesionalak. Horrek esan nahi du unibertsitateko prestakuntza etengabeko formazio zabal eta dibertsifikatu batekin osatu behar dela (Pineda, Moreno, Úcar, eta Belvis, 2008), kontuan izanik, etengabeko formazioaren helburua dela lanpostuan praktikari dagokion hausnarketa sakonagoa lortzea.

Maisu-maistra izateak dakar etengabeen aldatzen dagoen errealitatean bizitzea eta lan egitea (Correa, Aberasturi, eta Gutiérrez, 2015; Malaguzzi, 2021) eta irakasleak eskakizun profesional ezberdinei aurre egin behar die, askotan, bere ahalbideen gainetik. Haurraren eskubidea da behar bezala prestatutako profesionalak izatea eta eguneratzeak izan behar du hezkuntzan lan egiten duten profesional horien betebeharrerako bat (Malaguzzi, 2021). Estatu mailan, Haur Hezkuntzako irakasleen partaidetza nahiko altua da etengabeko formazioari dagokionez eta prestakuntza eskaintza altuagoa da 3-6 tarterako 0-3 tarterako baino (García-Correa et al., 2011; Pineda et al., 2008). Norberaren jardun profesionala azaltzen da Haur Hezkuntzako irakasleen formaziorako motibazio nagusi bezala.

Hori guztia aintzat hartuta, ikerketa honetan arreta jarri da Haur Hezkuntzako maisu-maistrak haurren enkulturazio-eragile gisa duen rola garrantzian, ikerlanen gabezia ikusi baita lehen zikloko haurren enkulturazio prozesuan eragile bezala duen egitekoari dagokionez, rol horrekiko dituen irudikapen sozialei dagokienez, baita horri guztiari lotuta egon daitekeen formazioari dagokionez ere. Hezkuntza aldi ezberdinetan zein Haur Hezkuntzan, ikerketak egin dira maisu-maistrak haurren sozializazioan duen eraginarekiko edota aztertu dira maisu-maistrek, hezkuntza-eta gizarte-eragile bezala, dituzten usteak (Aspelin eta Jonsson, 2019; Brown, Cheddie, Horry, eta Monk, 2017a; Davis, 2003; Domínguez-Garrido et al., 2015; Gernhardt et al., 2014; Gürşimşek eta Göregenli, 2009; Isaza, 2013; Jennings eta DiPrete, 2010; Kemple, 2004; Kidron eta Osher, 2012; Lévi-Strauss et al., 2010). Oro har, azpimarratzen da irakaslearen hasierako, etengabeko eta garapen profesionalerako forma-

kuntzaren garrantzia. Halere, ez da nabarmentzen Haur Hezkuntzako lehen zikloko maisu-maistra, berariaz, enkulturazio-eragile gisa aztertu duen ikerlanik, ezta haurren enkulturazio prozesuan eragile gisa duen rolari lotutako prestakuntza planteatzen duen ikerketarik ere. Hortaz, arestian adierazi den bezala, maisu-maistraren formazioa, enkulturazio-eragile gisa, irakaskuntza-jardutearen zuzeneko hobekuntzari lotuta egon daiteke eta ekar ditzake zuzeneko abantailak, beraz, horixe izango da lan honen norabideetako bat.

Laburbilduz, nahiz eta familia den garapen goiztiarraren oinarrizko eremua, kapitulu honetan nabarmendu da Haur Hezkuntzak haurren lehen urteetan garapen testuinguru gisa duen garrantzia, eta, eremu horretan, maisu-maistrak hartzen duen protagonismoa. Haur Hezkuntzako maisu-maistrak bide ematen dio lehen haurtzaroko haurraren gaitasun guztiei, beraren eta haurraren arteko harremanak ikaskuntza askoren oinarri dira, oinarrizko atxikimendu-irudia bihurtzen da, familia zaintzailearen tankera duen heldua da eta gizarte-eragile garrantzitsua. Maisu-maistraren laguntzaz, haurraren nortasuna eraikitzeaz gain, bere enkulturazioa ere ahalbidetzen da Haur Hezkuntzan. Hori dela eta, egungo profesionalaren profila, eginkizuna eta prestakuntzaren garrantzia azpimarratzen dira, hasieran eta bizitza profesionalean zehar ikastearen beharra nabarmenduz.

IV. KAPITULUA

**IRUDIKAPEN SOZIALEN
PARADIGMA**

OINARRI TEORIKOA

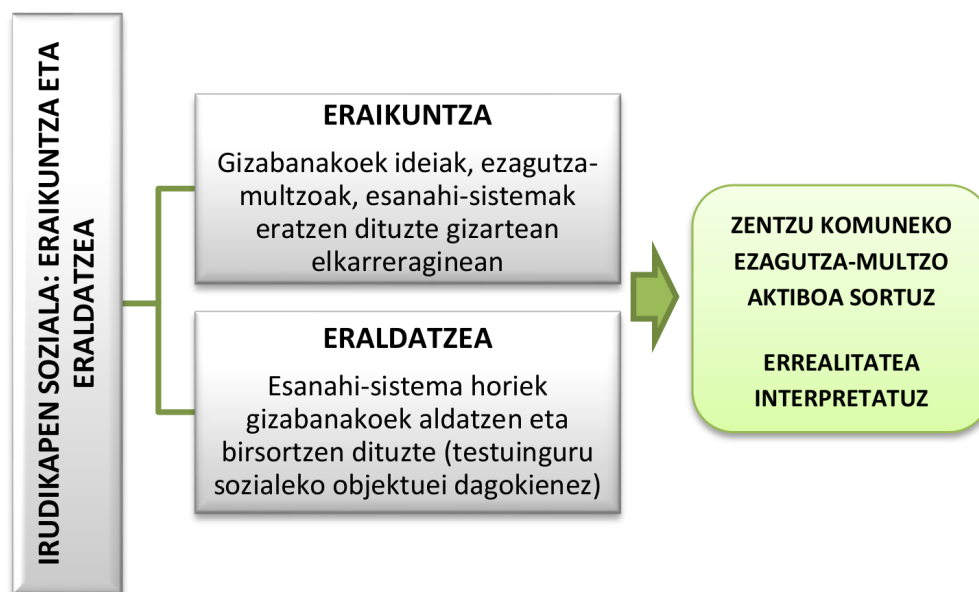
IV. KAPITULUA. IRUDIKAPEN SOZIALEN PARADIGMA

1. IRUDIKAPEN SOZIALAREN KONTZEPTURA HURBILPENA

1.1. Irudikapen sozialaren kontzeptua

Gizabanakoek ideia edota kontzeptuak ezartzen dituzte beste pertsona, talde, kultura eta entitate sozialekin harreman ezberdinetan. Horiek ahalbidetzen diote gizakiari errealitatearen irakurketa propioa egiten, eta aldi berean, gizakiek esanahien sistema sortzen dute gizarte harremanak eta gertaera ezberdinak interpretatzeko, elkarreraginean gizartean azaleratutako diskurtsoekin (Deaux eta Philogène, 2001; Markus eta Plaut, 2001; Mazzitelli eta Aparicio, 2010; Moliner, 2020; Moliner eta Bovina, 2021; Moreno-Acero et al., 2016; Raudsepp, 2005; Wagner eta Hayes, 2005). Irudikapenaren esanahi hori bat dator Moscovicik aldarrikatzen zuen Irudikapen Sozialen Teoriarekin (Jovchelovitch, 2008; Moscovici, 1961a). Ikuspegi horren arabera, irudikapenak biltzen du eraldatzea eta eraikuntza; irudikapenaren prozesuan, pertsonak errealitatea interpretatzen dute eta interpretazio horretan eragiten dute balioek, erlijioak, beharriak, rol sozialek eta beste alderdi soziokultural batzuek. Uztartuta daude talde kultural jakin baten lengoaiari eta praktika sozialei, eta ondorioz, ez daude soilik subjektibotasunean, baita kulturaren, gizartean edota munduan ere. Beraz, irudikapenei buruz ari garenean, berreraikitze-prozesua aurreuposatzen da; objektua modu aktiboan aldatzen eta birsortzen duen ekintzen eta elkarrekintzen testuingurua izanik, gizabanakoaren ikuspegitik, irudikapen sozialen ezaugarria da aktiboa den zentzu komuneke ezagutza osatzen dutela (Carvalho eta Ribeiro, 2021; González-Rey, 2008; Marková, 2006; Materán, 2008) (7. irudia).

Moscoviciren (1961) oinarrizko definizioan arreta jartzen bada, irudikapena ulertzen da gizakiari mundua ulertzen eta interpretatzen laguntzen dion ezagutzen multzoa bezala. Pixkanaka kontzeptuaren beste formulazio batzuk proposatu dira, definizio osagarriak adieraziz (Doise eta Palmonari, 1986; Rodríguez eta García, 2007), eta denborarekin, irudikapen sozialekiko nozio geroz eta konplexuagoak eta zehatzagoak sortzen joan dira (Allansdottir, Jovchelovitch, eta Stathopoulou, 1993; Cuevas, 2016). Besteak beste, Jodeletek (1984) kontzeptu zabalago bat eman du; errealitatearen ulermena ahalbidetzen duen zentzu komuneke ezagutzen multzoa dela adierazteaz gain, testuinguruaren eta baldintza soziohistorikoen eragina gehitu du irudikapen sozialen eraketan, komunikazioaren garrantzia azpimarratuz. Gerta-



7. Irudia: Irudikapen soziala.

tzen dena interpretatzeko erreferentzia-sistemak edo kategoriak bezala izendatu ditu; hau da, egoerak, fenomenoak, gizabanakoak eta haiei buruzko gertaerak ezartzea ahalbidetzen duten teoriak sailkatzeko balio duten kategoriak bezala (Hernández-Cervantes, 2014a; Jo-delet, 2013). Ildo beretik, Abric-ek (1994) ere beste elementu bat nabarmendu zuen, irudikapen sozialek pertsonen ekintzak bideratzen zituztela adieraztean. Beraz, berrogeita hamar urte baino gehiago dira irudikapen sozialen teoriaren presentzia dagoela gizarte-zientzietan.

Hortaz, irudikapen sozialak dira kultura, kategorio edo gizarte talde jakin baten iritzi, ezagutza eta uste-sistemak testuinguru sozialeko objektuei dagokienez. Talde bateko kideek gizarte-munduari buruz duten ulermen erkideari erreferentzia egiten diote, pertsonarteko komunikazioetan sortzen den kontzeptu, baieztapen eta azalpen multzoak dira, eguneroko errealitatea interpretatzeko moduak, alegia (Araya, 2002; Bueno, 2000; Bueno eta Mestre, 2005; Cuevas eta Mireles, 2016; Flament eta Rouquette, 2003; Hernández eta Pagès, 2014; Knapp, Suárez, eta Mesa, 2003; Lorenzi-Cioldi eta Clémence, 2010; Rateau eta Lo Monaco, 2013; Reizabal, 2007; Vergara, 2008). Sistema kognitiboak osatzen dituzte eta horietan antzeman daiteke estereotipoen, iritzien, usteen, balioen eta arauen presentzia. Aldi berean, kontzientzia kolektiboa definitzeaz gain, kode-sistema bezala osatzen dira, balio-sistema edo sailkapen logiko bezala (Araya, 2002).

Hori dela eta, errepresentazio sozialek adierazten dituzte pertsonen munduarekin eta besteekin dituzten harremanak, espazio publikoan hedatzen diren diskurtsoekin kontaktuan eta elkarreraginean eraikitzen diren harremanak. Harreman horiek espazio publikoan hedatzen diren diskurtsoekin kontaktuan ematen direnez, errepresentazio sozialek baimentzen du-

te populazio talde ezberdinen bizitza-esperientzia bideratzen duten ikusmolde eta praktiken ulermena. Ondorioz, talde sozial eta kulturelek sortutakoak dira eta talde horietako ki-deei transmititzen zaizkie. Pertsonak munduaz eta munduarekiko erlazioaz duten ezagutzaz gain, errealitateari buruzko ikuspegiak aztertzeke, transmititzeko, elkarbanatzeko eta hausnartzeko eremua ere badira. Beraz, bi ezaugarri ditu irudikapen sozialaren nozioak: aldi berean, produktua eta ekintza da. Produktua da, subjektuek eduki bat esleitzen diotelako, eta errealitateari buruzko diskurtsoetan antolatzen dutelako. Ekintza bat ere bada, prozesu mental baten bidez errealitatea bereganatzeko mugimendua delako, talde-ekoizpenaren testuinguruan, komunikazio partekatuak transmisio-baliabide gisa hartuta (Rodríguez eta García, 2007; Valencia, 2007). Ideia hori konplexua da, alderdi asko elkarri lotuta baitaude: prozesu kognitiboak (banakakoak edo kolektiboak); sozialki onartutako portaera-ereduen eskuratzea; azalpen eta transmisio maila desberdinetako komunikazio-sarea; hainbat gizarte eta kultura testuingururen esku-hartzea, eta guztien konbinazio dramatiko bilakaera historiko batean.

Hala, irudikapen sozialen azterketak osatzen du ekarpen erabakigarria psikologia sozialera eta bizitza mental indibidualera eta kolektibora hurbiltzeko. Ikuspegi honetatik, Irudikapen Sozialen Teoriak jakin-mina sortu du hezkuntza objektuen ikerketan (Alasino, 2011; Lacolla, 2005; Mireles, 2011), eta bereziki, eskolarekin erlazionatutakoetan.

1.2. Aurrekariak

Irudikapen sozialaren kategoriara hurbiltzetan eramatzen gaitu pentsamendu sozialaren ikerketa zientifikora; hau da, talde baten elkarreraginaren ondorioz, sozialki esanguratsuak diren objektuekiko azaleratzen diren ezagutza, uste eta iritzietara (Knapp et al., 2003). Kategoriarren lehen aurrekariak XIX. mendearen amaieran kokatu behar dira, Durkheim soziologoak “produktzio mental sozialak” kontzeptua identifikatu zuenean. Soziologo honek ezberdintasunak ezarri zituen banakako eta taldeko irudikapenen artean, gizarte baten batasuna, kontzientzia kolektiboaren eraginez mantentzen zela adieraziz (Duveen, 2007; González-Rey, 2008; Howarth, 2007; Marková, 2010; Mora, 2002). Bere ustez, gizataldearen kontzientzia hedatzen zen banakakoengan hertsagarria den indar bat bezala eta ikusi egiten zen mitoe-tan, erlijioan, usteetan eta beste hainbat taldeko produktu kulturaletan (Brewer eta Hewstone, 2004; Durkheim, 1895). Beraz, soziologia eta psikologiaren arteko ezberdintasuna ezarri zuen; soziologiari zegokion taldeko irudikapenei buruzko azterketa, eta psikologiari, banakako irudikapenei buruzkoa.

Beste aurrekari batzuk dira Piageten garapenaren psikologiaren oinarritzko nozioak eta Ginebrako eskolarenak. Piageten ustez, pentsaera formalak operatiboa ordezkatzeko garapen kognitiboan, eta Moscovicik adierazi zuen helduek haurrek bezala arrazoitzen jarraitzen

zutela (mistikoki, irudikapenei jarraituz), nahiz eta haien pentsamenduak printzipio formal, arrazional edo logikoetan oinarritzen ziren (Brewer eta Hewstone, 2004). Hortaz, biak, Piaget eta Moscovici, oinarritu ziren pentsamenduaren eraldaketetan, eta biek jarri zuten gizabanako epistemikoa beren teoriaren erdigunean, baina Moscoviciren teoriaren arabera, eraldaketa horiek ez zeuden araututa aurrez ezarritako xede batengatik, Piageten teoriak zioen bezala, baizik eta elkarrekintzarako egitura sozialengatik (Jodelet, 2008; Jovchelovitch, 2010; Moscovici, Jovchelovitch, eta Wagoner, 2013). Moscoviciren gizabanako epistemikoak erreproduzitu, eraiki eta berreraiki egiten du zentzu komuneko ezagutza, gizarteak bere esku jartzen duen erreperitorio kognitibo, sinboliko eta kulturaletik abiatuta.

Moscoviciren hausnarketetan eragina izan zuen Freuden gizakiaren analisiak, gizakia aztertu baitzuen izaki sozial bezala (Araya, 2002). Aitzitik, Barlettek (1932), burua moldatzen duten faktore kulturelei erreferentzia egiten die eta *Interakzionismo Sinbolikoak* Irudikapen Sozialen Teoriarekin bat datozen elementuak azaleratzen ditu. 60ko hamarkadara arte, psikologo sozialek ikerketa garrantzitsuak egin zituzten irudikapen sozialen kategoriarekin erlazionatutako alderdietan. Besteak beste, aztertu ziren talde arauen eragina errealitatearen hautematean, gizakiak bizitako egoeren dimentsio subjektiboa edota gizabanakoek, norbere eta besteen jokabideak ulertzeko, eguneroko bizitzan erabilitako ezagutzen sistema (Heider, 1958; Lewin, 1936; Sherif, 1936).

Hamarkada batzuren buruan, Moscovicik (1961) aurreko planteamenduak berrartu zituen eta joera soziologiko nabarmenarekin garatu zuen psikologia sozialaren teoria (Mora, 2002). 1961an eman zen argitara bere lana, irudikapen kontzeptuaren inguruko hainbat ikerketa eta lanketa teorikoren ondoren; helburua zen pentsamendu sozialaren jatorriari buruzko ulermena (Araya, 2002). Ildo horretatik, Moscovicik (1961) erakutsi nahi izan zuen gizatalde baten bizitzako dimentsio ideologikoez eragiten dutela egiten dugun errealitatearen interpretazioan, pertsona eta objektuekiko izaten diren iritziak erabakitzen dituztela, iritzi horiei lotuta emozioak sorrarazten dituztela eta gure jokabideak gidatzen dituztela. 70eko hamarkadatik aurrera, irudikapen sozialak eta Moscoviciren teoria erabilia eta aztertua izan zen Europan, eta bereziki Herzlich, Farr eta Jodelet izan ziren jarraitzaileak. Azken honek ere kategoriaren formulazioa egin zuen, berariaz ezagutzeko modua zela azpimarratuz, gizakiari gertatzen zaionaren interpretazioa egiten laguntzen duen erreferentzia-sistema bezala izendatu zuen, pentsamendu sozial modua bezala, alegia (Jodelet, 1984).

1.3. Irudikapen sozialak. Dimentsioak, funtzioak eta prozesuak

1.3.1. Dimentsioak

Arestian aipatu bezala, irudikapen sozialek biltzen dituzte balioak, iritziak, jarrerak, usteak, irudiak eta informazioak eta, horiek guztiak agertzen dira funtzionala eta erabilgarria den unitate bat bezala hiru dimentsiotan antolatuta: *informazioaren dimentsioa*, *irudikapen eremuaren dimentsioa* eta *jarreraren dimentsioa* (Araya, 2002; Knapp et al., 2003; Mora, 2002). Hau da, Moscovicik (1979) hiru osagai horiek planteatu zituen irudikapen sozialen azterketan barneratzen ziren ikerketak bideratzeko. Hiruren bitartez posible da zehaztea irudikapenen egituraketa maila ikertutako testuinguruetan eta beren osaera sortu duten elementuak uler daitezke, elkarrekintza sozialean, talde ezberdinen artean. Irudikapen sozial bat ezagutzeak edo ezartzeak ekartzen du zehaztea zer dakigun (informazioaren dimentsioa), zer uste den edo nola interpretatzen den (irudikapen eremuaren dimentsioa) eta zer egiten den edo nola jokatzeko den (jarreraren dimentsioa) (Araya, 2002; Jodelet, 2008; Marková, 2017; Peña et al., 2019):

Informazioak erreferentzia egiten dio talde batek gertaera, jazoera edota izaera soziala duen fenomeno batekiko duen ezagutzen baturari, antolamenduari. Informazioak, beraz, irudikapenaren edukiekin dauka lotura. *Irudikapen eremuak* erreferentzia egiten dio irudiaren ideari, eredu sozialari; irudikapenaren edukia antolamendua adierazten du, edukia izaera. Osagai hori identifikatzea da zailena, eraikitako irudi eta esanahietan barneratzea eskatzen duelako (Jodelet, 2013). Azkenik, *jarreraren dimentsioak* adierazten du irudikapenaren objektuarekiko aldekoa edota kontrakoa den orientabidea, irudikapenaren alderdi afektiboena, izan ere objektuarekiko edo ekintzarekiko emoziozko erantzuna baita (Araya, 2002; Raiter, 2002). Jarrerazko elementuetan (denboragatik edo aldaketengatik), egitura multzo bat osatzeko joera ematen da, informazioarekin eta irudikapen eremuarekin batera; hau da, era batera edo bestera, informazioa eta irudikapen eremua dira jarreraren menpe daudenak.

1.3.2. Funtzioak

Autore ezberdinen definizioetan erreferentzia egiten zaio irudikapen sozialek betetzen duten funtzioei eta guztietan nabarmentzen da beren garrantzia talde sozialen komunikaziorako, elkarrekintzarako eta kohesiorako (Abric, 2001; Araya, 2002). Gizabanakoei edo taldeei errealitatea azaltzea da funtzio nagusia (gerturatze kognitibo, sozial eta afektiboen bitartez),

jokabide eta praktika sozialen jatorriaren ulermenean laguntzeko (Peña et al., 2019). Abric-ek (2001) irudikapen sozialen lau funtzio deskribatu zituen:

3. Taula: Irudikapen sozialaren funtzioak Abric-en (2001) arabera.

Jakintza funtzioa	Funtzio identitarioa	Orientazio funtzioa	Justifikaziorako funtzioa
Errealitatea deskribatu eta azaltzen du, haren komunikazioa posible eginez	Gizabanakoaren irudiaren eraikuntza ahalbidetzen du taldean, taldearena besteekiko, eta hori guztiarekiko iritzien multzoa	Portaerak eta praktikak gidatzen ditu. Egoera jakin baten aurreko portaeran zuzenean esku hartzen du	Ekintza amaitu denean jarduten du taldearen posizioa iraunarazteko helburuarekin eta gertaera eta portaerekiko jarrera justifikatzeko aukera ematen du

Irudikapen sozialen dinamika ulertzeko beharrezkoak dira funtzio horiek, hau da, taldeak berriazko testuinguruetan kokatzen dituzte eta honelako galderei erantzuten diete: zergatik jarduten dute taldeek modu jakin batera?, nola eratzen da beren identitatea?, zein modutan eragiten diete ingurune sozialak? eta zeintzuk dira gizabanakoa, aztergai baten aurrean, era jakin batera agertzera bultzatzen duten elementuak? (Peña et al., 2019).

Ilido horretatik, Materánek (2008) bitan laburbiltzen ditu irudikapen sozialen funtzio horiek. Gizabanakoaren errealitateari zentzua ematen dioten egitura kognitiboak izanik, irudikapen sozialek, funtzio bikoitza biltzen dute autorearen iritziz: alde batetik, ordena ezartzea, giza-kiak mundu material eta sozialean orientatu daitezten eta mundu hori menperatu dezaten. Eta bestetik, komunitate bateko kideen arteko komunikazioa ahalbidetzea, hartu-eman sozialerako eta beren munduko (zein banako edo taldeko) historiaren alderdiak zalantzarik gabe izendatu eta sailkatzeko arautegiaz hornituz. Azken finean, ingurune sozial, material eta idealaren komunikaziora, ulermenera eta menderatzera bideratutako pentsamendu moduak dira (Mendióroz, 2013).

1.3.3. Prozesuak

Moscoviciri jarraiki, bi prozesuk eragiten dute irudikapen sozialen sorreran (Araya, 2002; Knapp et al., 2003; Materán, 2008; Mora, 2002; Rateau eta Lo Monaco, 2013): *objektibazioak* eta *ainguraketak*. Biek balio dute jokabideak gidatzeko eta, bien bitartez, arrotza dena ezagun bihurtzen da; hau da, prozesu bien konbinazioak ahalbidetzen du errealitatearen ulermena, eta hori egitean, funtzionala den ezagutza soziala sortzen da eguneroko bizitzako

elkarrekintzen eta egoeren dinamikaren orientaziorako. Moscovici (1961) adierazten zuen bezala, objektibazioak zientzia eramaten du izatearen eremura, eta ainguraketak egitearenera; objektibazioak ezagutzera ematen du nola giltzatzen diren zientziaren elementuak errealitate sozial batean, eta ainguraketak ikusgai egiten du elementu horiek nola moldatzen laguntzen dituzten harreman sozialak eta nola adierazten diren.



8. Irudia: Irudikapen sozialaren prozesuak.

Objektibazioa deritzo informazio abstraktua komunikazioaren bidez ezagutza zehatza bihurtzeko prozesuari, eta horrela, gizarte talde batek jakintza komun bat eraiki dezake elkartrukeetan eta iritzi partekatuetan oinarrituta. Prozesu honek sortzen ditu esanahi figuratibo, metaforiko edo sinbolikoak, alor jakin baterako erreferentzia-puntu partekatu bilakatzen direnak. Objektibazioak eragiten du erreala bihurtzea eskema kontzeptual bat; hau da, kontzeptu abstraktuak edo ezaugarriak transformatzen dira irudi zehatzetan eta kontzeptu eta irudien (hitzen eta gauzen) arteko erlazioa ezartzen da. Gizabanakoek prozesu honen bidez eraldatzen dute kontzeptu bat irudi batean (Brewer eta Hewstone, 2004; Rateau eta Lo Monaco, 2013) eta erreferentzia egiten dio objektu berria sinplifikatua, irudietan bihurtua eta eskematizatua den moduari. Irudia modu objektiboan hartua da, afektu, balio eta naturaltasun baldintzen kargarekin batera, eta horrela, bertakotutako kontzeptuak, lengoaiaren eta ulermenaren benetako kategoriatan eraldatzen dira (Mora, 2002). Azken finean, objektibazioak, ezagutza zientifikoaren pausoa azaltzen du eremu publikora, eta lengoia eta kontzeptu zientifikoak lengoia arruntera igarotzen dira. Ezagutzen ditugun prozesu, kontzeptu edo ideia abstraktuak dira eta gure eguneroko elkarreraginetan azaltzen dira: politika,

ekonomia eta merkatu-harremanak, ikaskuntza eta hezkuntza. Errealitate abstraktu horiek konkretu bihurtzeko objektibazioaz baliatzen gara (Villarroel, 2007).

Ainguraketarekin objektibazioaren prozesua osatzen da; hau da, objektibazioak abstraktua eta arrotza dena zehatz eta ezagun bihurtzen duen bitartean, ainguraketak, batez ere, objektuak sailkatu eta izendatu egiten ditu, gizarte-espazioan sustraituz, egunero erabiltzeko. Prozesu honek adierazten du zientzia baten txertatzea balioen hierarkian eta gizarte batek gauzatutako operazioen artean (Moscovici, 1961b). Gizabanakoen eta taldeen pentsamendu-sisteman objektu berriak bere lekua aurkituko duen modua adierazten du. Objektu berri hori bereganatuko da ezagunak diren moduetara, ezagunak diren kategorietara ekarriz eta presente dagoen esanahien sarean txertatuko da. Ainguraketarekin, irudikapen soziala lotzen da gizataldearen erreferentzia eremuarekin eta tresna baliagarria bihurtzen da errealitatea interpretatu eta bere gain jarduteko. Azken finean, gizarteak erabil daitekeen gailu baten truke aldatzen du objektu soziala (teoria zientifikoa edo ezagutza abstraktua eraldatzen du pertsona guztientzako jakintza erabilgarri baten truke, ekintzetarako eredu bihurtuz) (Jodelet, 1984; Villarroel, 2007). Amaitzeko, esan behar da, ainguraketaren prozesuarekin, irudikapenaren oinarritzko hiru funtzioak eratzen direla: berria denaren gizarteratzearen funtzio kognitiboa, errealitatearen interpretazioaren funtzioa eta jokabideen eta harreman sozialen orientazio funtzioa (Jodelet, 1984).

2. IRUDIKAPEN SOZIALAREN KATEGORIAREN AZTERKETA

2.1. Irudikapen sozialak eta beste zenbait kontzeptu kognitibo

Irudikapen sozialak zentzu komunez ezagutzaren parte izateaz gain, gizabanakoak bere errealitatea ulertzeko bitartekoa ere badira. Gizarte ezagutza hori era askotara azaltzen da (Cuevas eta Mireles, 2016; Vergara, Vélez, Vidarte, eta Nieto, 2007): esanahien multzoa laburbiltzen duten irudiak; gertatzen dena interpretatzen laguntzen diguten erreferentzia-sistemak; egoerak, fenomenoak eta gurekin zerikusia duten gizabanakoak sailkatzeko balio duten kategoriak; horiekiko ekintzak ezartzen laguntzen duten teoriak.

Irudikapen sozialetan adituak direnen gehiengoak bat egiten du beste kontzeptu kognitibo batzuekin bereiztearen beharraz, besteak beste, hautemate sozialarekin, ideologiarekin edota ustearekin, askotan, horiekin nahastu egiten direlako eta zehaztasunik gabe sinonimo bezala erabiltzen direlako (Moliner eta Bovina, 2021; Mora, 2002). Baina irudikapen sozialak ez dira jatorri soziala duten ekoizpen mental bakarrak. Beste pentsamendu-modalitate

batzuk ere sortzen dira historian zehar pilatutako oinarri kulturaletik. Hau da, sozialak diren beste zenbait produkzio mentalek ere funtzio pragmatiko-sozialak betetzen dituzte, errealitatearen interpretazioa eta eraikuntza bideratzen dute eta jokabideak eta gizarte harremanak zuzentzen dituzte (Araya, 2002).

Posible da, besteak beste, iritzi, jarrera edo usteei dagozkien ikerketak egitea, baina horiek ez dira irudikapen sozialak, osagarriak baizik. Azken finean, objektu sozial batekiko, bereizi gabeko elementu kognitiboen gune bat bezala azaltzen da irudikapen soziala; teoria naturala da, kontzeptu kognitibo ezberdinak (jarrera, iritzia, irudia, estereotipoa, ustea) osatzen dituen (Moliner eta Bovina, 2021; Mora, 2002; Rateau eta Lo Monaco, 2013). Ildo horretatik, irudikapen sozialen teoriak azpimarratzen du funtsezkoa dela argi izatea hautemateen, inferentzien, informazioaren, kontzeptuen, ideologiaren, iritzien eta praktiken arteko erlazioak (Lobato-Junior, 2013). Irudikapen sozialak egitura dinamikoak, pragmatikoak eta aldakorak dira, eta gizabanako sozialak biltzen dituzten harremanen eta jokabideen sistemetan jarduten dute, munduaren ezaguera, esperientziaren bideratzea eta komunikazioa ahalbidetuz. Horregatik desberdintzen dira ideologiekiko, tradizioekiko eta ohiturekiko (Villarroel, 2007).

Beraz, Moscovici (1961) adierazi zuen ideologiak eta irudikapen sozialak inklusio-harremanean zeudela; hau da, ideologia da irudikapen sozialen multzoaz osatutako sistema bat, eta ondorioz, ideologiaren eta irudikapen sozialen arteko harremanean, atalak osoarekin bilduta daude (Araya, 2002). Ideologia da irudikapen sozialen sormenean eragiten duen baldintzetako bat, irudikapen sozialen sorreran parte hartzen duen kausalitate elementueta-ko bat alegia. Baina kausalitate harreman hori, zirkularra bihurtzen da, irudikapen sozialek, aldi berean, eraldatu egin ditzaketelako euren sorreran eragin duten elementu ideologikoak (Ibáñez, 1988).

Hautemateak eta irudikapen sozialaren kontzeptuek erreferentzia egiten diote pertsonen edo objektuen kategorizazioari eta, ondorioz, bata bestearekin nahasteko joera dago. Hala ere, hautemate sozialaren ikerketak informazioaren erantzun sozialaren mekanismoetan eta prozesamenduan ardatzen dira; irudikapen sozialen inguruko ikerketak, aldiz, ezagutzamoduetan eta prozesu sinbolikoetan jartzen du arreta, mundu-ikuspegiarekin eta gizakien gizarte-jardunarekin duten harremanean. Hautematea da estimuluaren eta kanpoko objektuaren (eta berarekiko egiten dugun kontzeptuaren) arteko bitartekoa, irudikapen soziala, aldiz, ez da bitartekoa, prozesua baizik, kontzeptua eta hautematea trukagarriak egiten dituen prozesua hain zuzen ere.

Iritziaren kontzeptuak, berriz, adierazten du pertsonak atxikitzen diren (eta sozialki balioztatzen den) eredua (Moscovici, 1961b). Iritziekiko azterketak egiten direnean, erreferentzia

egiten zaio garrantzitsuak diren gizarte gaien aurrean alde edo aurka agertzeari. Irudikapen sozialen inguruko ikerketak egiten direnean, aldiz, kontuan hartzen dira harremanak eta elkarreragin sozialak, horiek baitira, baldintza ezberdinen aurrean (pertsonek, inguruak, egoerak), pertsonengan iritzi aldaketak sortzen dituztenak (Araya, 2002).

2.2. Irudikapen sozialekiko ikerketa

Arestian esan bezala, Moscoviciren (1961) Irudikapen Sozialen Teoria nazioartean nabarmen garatzen joan da (De Rosa, 2012; Marková, 2017; Rateau eta Lo Monaco, 2013; Wagner et al., 1999). Adierazpen zientifikoek bidea eman diote orientabide kontzeptualen agerpenari, hauek, gizartearen ulermenean lagundu dutelarik. Irudikapen sozialei dagozkien ikerketek bilatzen dute pertsonen irudikatzeko moduak ulertzea; hau da, pertsonen beren talde sozialarentzat esanguratsuak diren objektu edota fenomenoak nola irudikatzen dituzten entenditzea; talde sozialak nola konprenitzen duen aditzea, gizabanakoek garatutako ezagutza prozesuak ezagutzea, horien barne egitura, ondorio praktikoak, jakintzei buruz jakitea, alegia (Bauer eta Gaskell, 2008; Lobato-Junior, 2013).

Irudikapen sozialen inguruko ikerketei dagokienez, azpimarratu beharra dago ez dituztela aztertzen dimentsio bakarreko fenomenoak, hau da, errealitate empirikoan erraz mugatzen edo atzematen direnak. Aitzitik, fenomeno anizkunak ikertzen dituzte, soziala eta psikologikoa denaren elkargunean azaltzen direnak, eta era askotako konplexutasun maila dutenak (Arruda, 2003; Flick eta Foster, 2008; Verheggen eta Baerveldt, 2007; Villarroel, 2007). Ondorioz, aintzat hartu da ikerketa horien gaitasuna fenomeno soziokulturalaren azalpenerako eta horrek ahalbidetu du askotariko teknika empirikoak konbinatzen dituzten estrategia eta metodologiaren erabilera. Teoria eta aplikazio empirikoen (kuantitatibo eta kualitatibo) arteko lotura aberasgarria izan da eta irudikapen sozialen teoria bereziki eraginkorra bihurtu da gizartearen ikerketarako (Vergara, 2008). Baina irudikapen sozialen teoria eskuratzeko era ezberdinak eman dira eta horrek eragin du bi ikuspegi nagusi desberdintzea irudikapen sozialen inguruko azterketan: prozesuzko ikuspegia eta egiturazko ikuspegia.

Banchsek (2000) aditzera ematen duen bezala, literaturan aurki daitezke irudikapen sozialak prozesu gisa eta irudikapen sozialak produktu gisa bereizten dituzten definizioak; hau da, prozesuzko dimentsioa daukate errealitate sozialaren konfigurazioan, eta, batera, egitura baten inguruan antolatutako edukia osatzen dute. Dimentsio bikoitz honek *-prozesuak-egiturak-* ikuspegi bikoitzerako bidea eman du. Moscoviciren teoriak, beraz, 70eko hamarkadaren amaieran hedatu ziren Hego Amerikan eta nahiz eta irudikapen sozialen inguruko ekoizpenetan bi ikuspegiak nabarmendu, ikuspegi prozesuala nagusitu da. Europan, aldiz, egiturazko ikuspegia gailendu da eta bertan eman da irudikapen sozialen inguruko argital-

pen ekoizpen nabarmenena (Araya, 2002; Banchs, 2000; Cuevas eta Mireles, 2016; Ibáñez, 1988; Jodelet, 2000; Restrepo-Ochoa, 2013).

2.2.1. Prozesuzko ikuspegia

Prozesuzko ikuspegiak Moscovici (1961) eta Jodeleten (1984) ekarpen teorikoak berreskuratzen ditu eta arreta gehiago jartzen du irudikapen sozialen *pentsemendu eratzailan, eraturako pentsemenduan* baino. Testuinguru sozial batean, banakako izaera duten prozesu kognitiboetan eta elkarrekintza prozesuetan oinarritzen da (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, Bourdieu, eta Flores, 2005; Vergara, 2008). Halaber, eredu soziogenetikoarekin lotutako ikuspegia da, irudikapenaren edukia eta sorrera deskribatzeaz arduratzen baita.

Ikuspegi honek dio irudikapen sozialek esanahi desberdin eta berezituak dituztela eta aldaerak horrek osatzen duela jendearen ezagutza (Brewer eta Hewstone, 2004). Prozesuzko ikuspegitik egindako azterketek interesa dute irudikapen bat eragiten duten gertakariak ulertzeko. Irudikapen sozialen ezagutzarako beharrezkoa da gerturatze hermeneutikoa, eta, gertaera, pertsona edo objektu bati egokitzen zaizkion esanahiak estuki lotuta daude historiari, testuinguruari eta kulturari (Cuevas, 2016). Mota honetako ikerketek erabiltzen dituzte metodo kualitatiboa eta teknika anitzen triangulazioa. Beraz, postulatu kualitatiboak ditu euskarri eta analisi soziala, kulturala, eta, oro har, elkarreragin sozialen analisisa hobesten ditu. Ikuspegi honek gai edo elementu diskurtsiboen bilketa (berez sortutakoa edo elkarrizketa edo galdetegi bidez eragindakoa) prozedura bezala erabiltzen du irudikapen sozialaren edukira iristeko.

2.2.2. Egiturazko ikuspegia

Egiturazko ikuspegiak Abric-en (1994) pentsemendua du euskarri, funtzionamendu kognitiboa hobesten du eta metodo esperimentaletik eratorritako postulatuetan oinarritzen da. Egiturazko harremanen identifikazioaren eta bereizketaren bitartez, pentsemenduaren prozesuetan faktore sozialek duten eragina aztertzea helburu duen ikerketa-korrontea da (Abric, 1994; Parales-Quenza, 2005; Wachelke, 2012), eta, estatubatuar lerroa jarraituz, psikologia sozial kognitiboaren hurbileko ezaugarriak jasotzen ditu. Egiturazko ikuspegiak erabiltzen ditu irudikapen sozialen egitura edo nukleoa identifikatzeko metodologiak eta garatzen ditu egitura horren funtzioei buruzko azalpenak, normalean, korrelazio-teknikak eta aldagai anitzeko analisiak erabiliz. Ikuspegi honetatik ekarpen metodologiko garrantzitsuak egin dituzte Abric (2001), Rateau eta Lo Monaco (2013), eta Doise, Clémence eta Lorenzi-Cioldi (2005) autoreek, besteak beste. Ikuspegiaren arabera, identifikazio bikoitza behar da irudikapen

sozialaren analisirako eta bere funtzionamenduaren ulermenerako: irudikapen sozialaren edukiarena eta egiturarena.

Ikuspegiak nabarmentzen du irudikapen sozial baten edukia adostasun-esanahi gutxi batzuek osatutako erdiguneko nukleo baten inguruan antolatua dagoela (Brewer eta Hewstone, 2004; Tafani, Bellon, eta Moliner, 2002). Hau da, ikuspegi honetan oinarritutako ikerketen xedea da irudikapen sozialaren elementuen antolaketa ezagutzea: *erdiguneko nukleoarena* eta *elementu periferikoena* (Cuevas, 2016; Moliner, 2007). Erdiguneko nukleoak bi funtzio betetzen ditu: irudikapenari esanahia ematea eta gainerako elementuak antolatzea. Nukleo hori irudikapenaren funtsezko elementua da eta irudikapenaren egituraren barne, posizio pribilegiatua duen elementu batez edo gehiagoz osotuta dago (Peña et al., 2019; Rodríguez eta García, 2007). Nukleoan, elementuen egonkortasunak bermatzen du irudikapenaren iraunkortasuna: eskuarki, uste, iritzi eta jarrerak uztartzen dira taldearen memoriara eta historiara, eta, ondorioz, testuinguru sozialaren eraldaketenganako erresistentzia adierazten dute (Mazzitelli eta Aparicio, 2010). Elementu periferikoek erdiguneko nukleoa babesten dute gerta litezkeen eraldaketetatik (Abric, 2001; Petracci eta Kornblit, 2007). Ikuspegi honen bitartez, posible izan daiteke ulertzea pertsona bakoitzak erdiguneko nukleoa eraikitze-ko egiten duen ekarpena eta ulermen honek ahalbidetzen du ebaluatzea pertsonen talde sozialekiko errotzea (Vergara, 2008).

Garrantzitsua da hezkuntza-ikertzaileak bi ikuspegiak ezagutzea, horietatik abiatuta hartuko baitu bere ikerketaren orientazio metodologikoa (Cuevas, 2016). Ikerketaren xedea bada irudikapen sozialen edukia testuinguru historiko eta sozial baten produktu bezala identifikatzea eta interpretatzea, beharrezkoa litzateke prozesuzko ikuspegira jotzea. Aldiz, ikertzailearen xedea bada irudikapen sozialaren antolaketa ezagutzea (erdiguneko nukleoa, elementu periferikoak eta hierarkiak), egiturazko ikuspegia aukeratzea da egokia. Nahiz eta bi ikuspegiak egiten duten teoriaren jabetzeaz ezberdinak izan, bien arteko banaketak konnotazio heuristikoa dauka eta ez litzateke bien arteko dikotomia faltsu batera iritsi beharko (Araya, 2002; Banchs, 2000) (4. taula).

Alegia, bi ikuspegiak argi eta garbi frogatu dute objektibazio prozesuaren indarra gizartean zabaltzen den informazioa eraldatzeko. Hortaz, Moskoviciren ikuspegi sortzailea kontuan hartzea komeni da (Villarroel, 2007): irudikapen sozialak batasunean antolatzen ditu soziala dena eta banakoari dagokiona. Bi ikuspegiak ikertzen dituzte prozesuak eta edukiak, baina helburu ezberdinak dituzte; alde batetik, saiatzeko da ulertzen nola eratzen den irudikapen sozial bat, nola sortzen den; bestetik, irudikapen baten funtzioak, dimentsioak eta osagaiak ulertzen saiatzeko da. Beraz, irudikapen sozialaren nozioak izaera irekia dauka: banakako esperientzia subjektiboak eta interakzio sozialeko sistemak integratzeko aukera ematen

4. Taula: Ikuspegi nagusiak irudikapen sozialekiko ikerketan: prozesuzkoa eta egiturazkoa.

	Prozesuzko ikuspegia	Egiturazko ikuspegia
Interesa	Irudikapen soziala eragiten duten gertakariak ulertzeko interesa	Irudikapen sozialaren egitura edo nukleoa identifikatzeko interesa
Ikerketaren metodologia	Ikerketek erabiltzen dituzte metodo kualitatiboak, teknika anitzen triangulazioak	Ikerketek erabiltzen dituzte metodo esperimentalak, korrelazio-teknikak, aldagai anitzeko analisiak
Autoreen ekarpenak	Moscovici (1961) eta Jodeleten (1984) ekarpen teorikoak	Abrie (1994), Rateau eta Lo Monaco (2013), eta Doise, Clémence eta Lorenzi-Cioldiren (2005) ekarpenak

du. Eta ondorioz, ikertzean, kontuan hartu behar dira bai gizabanakoaren funtzionamendua eta ezagutza prozesuak, eta baita gizartearen eta han elkarreragiten duten taldeen funtzionamendua ere. Horrek erabakiko du ikerketan erabili beharreko metodo eta teknikak eta bildutako informazioaren azterketa eta interpretazioa.

Alde horretatik, egun, ikuspegi integralak azpimarratzen dira irudikapen sozialekiko ikerketan, metodo kuantitatibo eta kualitatiboaren arteko triangulazioak egitea komeni dela nabarmenduz. Hala, egiturazko ikuspegiaren aurkikuntzak abiapuntu bikaina izan daitezke azterketa kualitatiboak zuzentzeko (eredu metodologiko desberdinekin hipotesiak onargarriago egiteko) (Rodríguez eta García, 2007); horrek gehiago baliozkotuko lituzke egiturazko ikuspegiaren aurkikuntzak, eta, teoria edo azpитеorien garapen handiagoa ekarriko luke irudikapen sozialen eremuan.

2.3. Irudikapen sozialak hezkuntza-ikerketan

Moscoviciren (1961) jatorrizko aurkezpenetik, gora egin du irudikapen sozialen inguruko ikerketak eta dibertsifikatu egin da azterketa eremua. Berrogei urte atzera egiten bada, lotura ezarri daiteke hezkuntzari dagozkion azterlanen eta irudikapen sozialekiko gerturatzearen artean *Maitre-Élève. Rôles institutionnels et représentations* (Gilly, 1980) argitalpen frantsesarekin (Seidmann eta Prado de Sousa, 2011). 80ko harmarkadako argitalpen honetan, egokitzat jotzen zen irudikapen sozialen kontzeptua hezkuntza eremuaren ulermenerako, ahalbidetzen baitzuen hezkuntza prozesuan presente dauden esanahi sozialen multzoan arreta jartzea.

Azken hamarkadan, hezkuntza ikuspegitik zein ikuspegi sozialetik, Hego Amerikako autore askok definitu eta lan egin dute irudikapen sozialen inguruan (Añaños-Bedriñana, Añaños-

Bedriñana, Arroyo, eta Añaños, 2010; Castorina, 2016; Cejudo-Cortés, Corchuelo-Fernández, eta Tirado-Morueta, 2018; Farias, Silva, Colagrande, eta Arroio, 2017; Flores eta Terrón, 2018; González eta Tavernelli, 2018; Herrera, Rubio, eta Vera, 2018; Jodelet, 2018; Maldonado, González, eta Cajigal, 2019; Martell, Ibarra, Contreras, eta Camacho, 2018; Rubira-García eta Puebla-Martínez, 2018; Sánchez eta Jara, 2017; Soto-Navarro eta Añaños-Bedriñana, 2017). Ikerketa horietan aztertu dira, besteak beste, ingurumenarekiko eta klima-aldaketarekiko irudikapen sozialak, gaixotasun jakinekikoak, migrazio-legeekikoak, nerabeen sexualitatearekikoak edo kultura aniztasunari buruzkoak. Europan eta nazioartean hainbat ikerlan egin dira irudikapen sozialei dagokienez hezkuntza ikuspegitik (Alves eta Monteiro, 2021; Bovina, Dvoryangchikov, Gayamova, Milekhin, eta Budykin, 2017; García-Morís, García-Bugallo, eta Martínez-Medina, 2021; Gebran eta Trevizan, 2018; Koshkin, Abramov, Rozhina, eta Novikov, 2018; Lanoix, 2017; Martikainen, 2019, 2020; Pawlowski eta Jung, 2015; Rätty, Mononen, eta Pykäläinen, 2017; Sachkova eta Esina, 2020; Sinha eta Mishra, 2015; Thornberg, 2010; Zbróg, 2017). Ikerketa horietan guztietan aditzera ematen da objektu sozial jakin baten irudikapenari buruzko azterketak hurbiltzen gaituela pertsonen edo taldeen munduarekiko ikuspegira eta, horrez gain, eramaten gaituela pentsamendu sozialaren egiteko erak eta prozesuak ezagutzera. Azken finean, irudikapen sozialen teoriak aukerak zabaldu ditu ikerketa lerro ezberdinetan (Marková, 2017).

Beraz, hezkuntza eremuan irudikapen sozialek eragiten duten modua aztergai garrantzitsu bihurtu da, eskolako ezagutzen eraketan parte hartzen dutela adieraziz (Materán, 2008; Piña eta Cuevas, 2004). Eskolan parte hartzen duten gizabanako sozialek etengabean garatzen dute norberaren buruarekiko ideien multzoa, besteekikoa, eta norberaren eta besteen arteko hezkuntza-harremanekikoa. Ondorioz, azpimarratu da gizabanako sozial horien pentsamendua ulertzeak beren errealitateak interpretatzeko modua ulertzeak edota hezkuntza prozesuko objektu esanguratsuekiko egiten dituzten gogoetak aztertzeak, ikertzaile gisa, hausnarkeak proposatzera eramaten gaituztela (Lobato-Junior, 2013); besteak beste, hezkuntzan gailentzen ari diren fenomenoekiko (teknologia berriak, eskolako indarkeria, familia-eskola eta abar) edo hezkuntza-testuingururako indartsuak diren alderdiekiko (ikerketa, bere erronka eta aurrerapenekin, ikaskuntzarako autonomiaren eraikuntza, didaktika eta bere erronkak, besteak beste). Bestalde, adierazten da ohartzen laguntzen gaituztela ikerketan hain argi ez dauden alderdiez, aurreko lanetan kontuan hartu ez diren (eta sakontasun gehiago behar duten) aldeez edo ulertzen lagunduko digutela aipatutako hainbat fenomeno, etorkizuneko irakasle eta hezitzaileen formakuntzarako bidean.

Horren haritik, aipatu beharra dago Cuevas eta Mirelesek (2016) egindako ikerketa. Mexikoko 141 argitalpen berrikusi zituzten, guztiak irudikapen sozialen teoriaraino oinarritutako

hezkuntza-ikerketak (Cuevas, 2016) eta emaitzetan, aipatzekoak diren hainbat alderdi azpimarratu dituzte (Cuevas eta Mireles, 2016):

5. Taula: Irudikapen sozialekiko hezkuntza-ikerketen berrikuspenaren emaitzak. Mexikoko 141 argitalpenen berrikusketa (Cuevas eta Mireles, 2016).

a) Irudikapen sozialen teorian oinarritutako ikerketak erabiltzen dira maisu-maistren eta ikasleen zentzu komuneko pentsamendua ulertzeko era askotako objektuekiko (besteak beste, irakaskuntza-praktikak, hezkuntza politika, ingurumen hezkuntza, formakuntza eta nortasun profesionala).

b) Lehenetsi egiten da maisu-maistren eta ikasleen irudikapen sozialen analisia eta gutxiago aztertzen da familia edota funtzionarioena.

c) Ikerketen testuinguruari dagokionez, hezkuntza testuinguru formala aztertzen da, hezkuntza ez formala eta informala baztertuz.

d) Irudikapen sozialak goi-mailako hezkuntzan aztertzen dira batipat, eta gutxiago eskolaurreko hezkuntzan eta batxilergoan.

e) Berrikusitako argitalpen gehienak prozesuzko ikuspegian oinarritzen dira, hau da, interes argia dago jakiteko kulturarekiko, historiarekiko eta soziala denarekiko hezkuntza-irudikapen sozialak nola sortzen diren.

f) Ikerketek erabiltzen duten metodologiari dagokionez, metodologia kualitatiboak pisu nabarmena duela azpimarratzen da.

g) Berrikusitako lanen ahuleziak azpimarratzen dira, indartu behar diren elementuak aipatuz.

Berrikusitako lanen ahuleziak azpimarratuz, indartu beharreko elementu hauek aipatzen dira (Cuevas eta Mireles, 2016):

1. Irudikapen sozialaren objektuekiko arreta azpimarratzen da, ikerlan batzuetan ez dagoelako argi objektu sozialaren inplikazio maila gizabanakoekin, taldeetan sortzen duen nobedade edo eztabaidarekin eta bere lotura hezkuntza praktikekin.
2. Ondorioz, hezkuntza praktikekin ez nahasteko, irudikapen sozialen berezitasuna zehaztasunez mugatzearen garrantzia aipatzen da.
3. Berrikusitako ikerketetan ez da adierazten irudikapen sozialen analisirako prozesua. Ikerketa gehienek jotzen dute ahozko edo idatzizko diskurtsoetara irudikapen sozialak atzemateko, elkarrizketen sistematizazioaren prozedura azaldu gabe edo irudikapena eratzen duten elementuen ezarpena nola egin duten aditzera eman gabe. Beraz, azpimarratzen da datu empirikoen interpretazioaren zehaztasunaren garrantzia.

4. Eta, azkenik, garrantzitsutzat jotzen da iturri bibliografikoen kontsulta jatorrizko hizkuntzan egitea.

Hortaz, Cuevas eta Mirelesek (2016) adierazten dute aztertutako hezkuntza-ikerketetan irudikapen sozialen berezitasuna zehaztasunez mugatzearen garrantzia, ikerlan batzuetan praktiken deskribapenean jartzen delako arreta eta irudikapenak lausotuta gelditzen direlako. Gainera, irudikapen sozialen analisirako prozesua mugatzearen garrantzia eta datu enpirikoen interpretazioaren zehaztasuna ere azpimarratzen dira. Horrez gain, emaitzek aditzera ematen dute maisu-maistren eta ikasleen irudikapen sozialen analisia lehenesten den arren, ikerketa urria dela eskolaurreko hezkuntzan.

Aipatzekoa da irakaskuntzaren azterketarekiko interesak, irakaslearen pentsamenduaren ikuspegitik, 80ko hamarkada duela abiapuntu, irakasleek beren lana burutzeko eraikitzen duten "ezagutza profesional praktikoarekiko" ikerketei hasiera eman zitzaien (Elbaz-Luwisch, 2003; Peña et al., 2019). Harrezkero, irakaslea garrantzitsutzat hartzen da ulertzeko bere lanari buruz zer egoera eta bizipen bizi dituen eskolako eguneroko giroan, eta azpimarratzen da gizabanako bakoitzak era ezberdinetara bizi eta erantzuten duela bere irakaskuntza-praktikari dagokionez. Hau da, irakaskuntza-praktika hori zehazten dute bere "bizitza profesionaleko zikloek", ibilbide profesionalean irakasleek izaten dituzten estadioek (Huberman, 1990) eta baita irakaskuntzari egozten zaizkion esanahietan eragina izan dezaketen informazio, jarrera, irudi, nozio eta sinesmenez osatutako erreferentzia-esparruek ere. Ondorioz, garrantzitsutzat jotzen da aztertzea irakasleek beren jardura profesionalari egozten dizkieten esanahiak bizipen pertsonal eta sozial gisa. Hori dela eta, ikuspegi ezberdinetatik gerturatu da gizabanako batek irakaskuntza praktika eta haren egitekoa ulertzen duen modura; besteak beste, irudikapen sozialak, teoria inplizituak, usteak, hautemateak eta esanahiak. Eta ikuspegi ezberdin horiek ikerketa eremu arrakastatsu baten parte bezala aintzatetsiak dira, eragileen ikusmoldeen analisia beren ohiko testuinguruetan pribilegiatzen duen ikerketa eremuaren parte, alegia (Peña et al., 2019).

Horrenbestez, badira Haur Hezkuntzako maisu-maistren hautemateetan oinarritutako ikerketak gai ezberdinen inguruan (Brown et al., 2017a; Cernadas et al., 2014; Chapman, 2016; Fernandez-Molina eta Bravo, 2018; Heikka, Halttunen, eta Waniganayake, 2018; Li, Nyland, Margetts, eta Guan, 2017; Maier, Greenfield, eta Bulotsky-Shearer, 2013; Moreno-García et al., 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2012) edota Haur Hezkuntzako irakasleen ustean oinarritutakoak (Grusec eta Hastings, 2015; Gürşimşek eta Göregenli, 2009; Klibthong, 2013; Kowalski, Douglas, eta Pretti-Frontczak, 2005; Park, Dimitrov, Patterson, eta Park, 2017; Riojas-Cortez, Alanís, eta Bustos, 2013; Wang, Elicker, McMullen, eta Mao, 2008) eta, besteak beste, azpimarratzen da etorkizuneko maisu-maistren uste eta balioen ezague-

raren garrantzia haurren hazkuntzari eta hezkuntzari dagokienez (Gürşimşek eta Göregenli, 2009).

Etapa ezberdinetako maisu-maistren irudikapen sozialak ere aztertu dituzten hainbat ikerketa egin dira gai ezberdinetan oinarrituta (Itoua, Essono, Moulongo, eta Massamba, 2016; Peña et al., 2019; Selleri eta Carugati, 2013; Soto-Navarro eta Añaños-Bedriñana, 2017; Vecina eta Giró, 2018; Vecina, San Román, eta Doncel, 2017). Ikerketa horietan agerian jarri da irakasleen irudikapen sozialen ezagutzaren garrantzia beren ikasleekin duten harremanaren norabidearen adierazle bezala. Garrantzitsutzat hartzen da irakasleek beren lanarekiko eraikitzen dituzten esanahien ezaguera. Moscovicik (1961) adierazi zuen bezala, gizabanako batek eraikitzen ditu irudikapenak objektu batekiko eta, ondorioz, irakaslea irudikapenen eraikitzailea da; bizipenak eta esperientziak dituen gizabanakoa da, bere solaskideekin elkarreaginean dagoena eta horiekin testuinguru eta denbora jakinetan komunikatzen dena (Peña et al., 2019). Hortaz, irudikapen sozialen teoriaren bidez (eta haren metodologiaren bidez) uler daitezke irakasleek beren errealitatea eraikitzeko ezartzen dituzten ezaugarri sinbolikoak, ezagut daitezke irakaskuntza ikusteko moduak eta harekiko ikuspuntua, irakaskuntzan diharduten aktoreak, eta haien esperientziak (Guzmán eta Saucedo, 2015).

Alde horretatik, Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak aztertu dira haurtzaroren inguruan eta bere garrantzia azpimarratu da. Ez dugu ahaztu behar haurtzaroa bera irudikapen soziala dela, kolektiboki partekatutako eta adostutako eraikuntza soziala, alegia (García-Gutiérrez eta Aznar, 2017). Ondorioz, talde sozial jakin bateko kide gehienek garatzen dute haurtzaroari dagokion asoziazio mentalen edota partekatutako jarreraren multzoa (Rincón, De la Torre, Triviño, Rosas de Martínez, eta Hernández, 2008). Historikoki, sozialki eta kulturalki eraiki da haurtzaroaren irudikapen soziala, egunerokotasunean oinarrituta, eta publikoa, akademikoa eta mediatikoa den diskurtsoan funtsatuta (Delgadillo, 2004).

Beraz, askotariko ikerketak egin dira Haur Hezkuntzako maisu-maistren hautemateen inguruan (Cherrington eta Loveridge, 2014; Fragoso eta Casal, 2012; Hernández-Cervantes, 2014b; Moreno-Acero et al., 2016). Lan horiek aditzera ematen dute funtsezkoa dela aztertzea maisu-maistrak banakoari (haur bakoitzari) egiten dizkion ekarpenak, ekarpen horiek maisu-maistraren irudikapen sozialen eragina izango dutelako eta maisu-maistraren irudikapen sozialak eraikita daudelako errealitatearekiko bizipen, ezagutza eta kontzeptuetatik abiatuta. Bestela esanda, maisu-maistren irudikapen sozialak kokatzen dira, aldi berean, bizi diren ingurune soziokulturalarekiko dituzten errepresentazioen barne (Brigido, 2006; Castorina, 2016; Ibáñez, 1988; Moreno-Acero et al., 2016). Autore horien iritziz, beharrezkoa da ulertzea maisu-maistraren beraren errealitatearekiko esanahia, baina baita erlazioa-

tzen den testuinguruarekikoa ere, irudikapenak eraikitzen diren testuinguruarekikoa, alegia. Irakaslea antzezleku batean kokatzen da, bere ingurunearen ekoizlea eta emaitza da, eta gizarte-antzezle bezala, garai bati mugatua dago, testuinguru bati lotua, lan eta erakundeen baldintzetara mugatua (Castorina, 2016; Peña et al., 2019). Elementu horiek eragina dute edozein hezkuntza-mailatan irakasten duenak bere lana bere gain har dezan, hainbat faktoreren ondorioz: pertsonalak, profesionalak, lanarekikoak, testuinguruaren arabekoak, kulturalak. Eta, besteak beste, horrek eragin du ikerketa ezberdinek ardatz izatea irakasleen pentsamenduaren eta ekintzaren arteko loturen ulermena (Loughran eta Berry, 2005).

Ondorioz, irakaskuntza aztertzerakoan, Haur Hezkuntzako irakaskuntzari erreferentzia eginenez gure kasuan, irudikapen sozialek elementu garrantzitsu hauek dituztela nabarmendu daiteke (Peña et al., 2019):

- Objektua: irakaskuntza, testuinguru eta denbora jakin batean definitzen duten praktika, errutina eta ohitura jakin batzuek mugatuta.
- Subjektu soziala: maisu-maistra aktiboa hezkuntza sisteman, bere berezitasunaren arabera: adina, sexua, lanbidea edo prestakuntza besteak beste.
- Kultura-testuingurua: irakaskuntza garatzen den testuingurua.
- Objektuaren eta subjektuaren arteko lotura: banakoaren eta kolektiboaren arteko harremana, irakaskuntzari eta haren praktikari berariazko esanahia emateko azken helburuarekin. Azken elementu honek aparteko garrantzia daukala adierazten da, ikastetxeetan irakasle gisa lan egiten dutenek testuinguru eta hezkuntza-mota bakoitzak zehazten eta eskatzen duenaren arabera lan egiten baitute, baina baita irakasleek erabakitzen dutenaren arabera ere, erreferentzia-markoen eta alde zurreko esperientzien arabera.

Irakaskuntza ikuspegi teoriko ezberdinetatik ikertzen eta eztabaidatzen den aztergaia bihurtu da eta interes nabarmena du egungo hezkuntza-ikerketan. Esan dugun bezala, maisu-maistrak gako nagusitzat hartzen dira eskoletan, eta beren jarduerak, jardun profesionalaren muintzat jotzen dira edozein hezkuntza mailatan (Castorina, 2016). Baina irakaskuntza jarduera konplexua da aztertzeko, berarengan eragina duten faktoreengatik, eta maisu-maistrak, bere ezaugarri pertsonal, sozial eta laborekin, modu berezi batean ulertzen duelako. Hori dela eta, garrantzitsua da irakaslearen pentsamendu, unibertso sinboliko edo esanahi-sistemaren azterketan sakontzea. Ikertu dira Haur Hezkuntzako maisu-maistrek haurren hezkuntzari buruz dituzten usteak eta balioak (Gürşimşek eta Göregenli, 2009), baita maisu-maistren hautemateak eta gogoetak kulturarteko hezkuntzari edota irakaskuntza

praktikari dagokionez ere (Cernadas et al., 2014; Cherrington eta Loveridge, 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012) eta aditzera eman da garrantzitsua dela horien ezaguera, eragina dutelako maisu-maistrek haurrei egiten dizkieten ekarpenetan eta ulertzen laguntzen dutelako maisu-maistren erabakiak jardueren edo testuinguru jakinen sustapenari dagokionez. Aitzitik, ez da nabarmentzen Haur Hezkuntzako lehen zikloko haurren enkulturazio prozesuarekiko maisu-maistren irudikapen sozialak aztertu duen ikerlanik. Horixe izango da, beraz, ikerlan honen helburua, begirada Haur Hezkuntzako maisu-maistraren irudikapen sozialetara bideratuz.

Laburbilduz, kapitulu honetan sakondu da irudikapen sozialen paradigman eta azpimarratu da garrantzitsutzat jotzen dela irudikapen sozialen ezagutza, erreferentzia egiten baitiote talde bateko kideek gizarte-munduari buruz duten ulermen erkideari eta posible egiten baitute hurbiltzea talde ezberdinen bizitza-esperientzia bideratzen duten ikusmoldeetara. Kapituluaz azpimarratu da irudikapen soziala produktua eta ekintza dela aldi berean; produktua da, gizabanakoek eduki bat esleitzen diotelako eta ekintza da, prozesu mental baten bitartez errealitatea bereganatzeko mugimendua delako. Gainera, beste kontzeptu kognitibo batzuekin bereiztea garrantzitsua dela azpimarratu da, objektu sozial batekiko jarrera, iritzi, irudi, estereotipo eta usteak bezalako kontzeptu kognitibo ezberdinez osatutako gunea delako. Irudikapen sozialen teoria eskuratzeko era ezberdinak eman direnez, bi ikuspegi nagusitzen dira irudikapen sozialekiko ikerketan: prozesuzkoa eta egiturazkoa. Halere, egun azpimarratzen dira ikuspegi integralak, metodo kualitatibo eta kuantitatiboan arteko triangulazioak egitea komenigarritzat joz. Azkenik esan, hezkuntza-eremuan irudikapen sozialek eragiten duten modua aztergai garrantzitsu bihurtu dela, batez ere, maisu-maistra irudikapen sozialen eraikitzaile garrantzitsua dela nabarmenduz.

V. KAPITULUA

**IKUSPEGI
METODOLOGIKOA ETA
IKERKETAREN DISEINUA**

0INARRI ENPIRIKOA

V. KAPITULUA. IKUSPEGI METODOLOGIKOA ETA IKERKETAREN DISEINUA

1. IKERKETAREN HELBURUAK ETA HIPOTESIAK

Ikerketa honen xedea da Haur Hezkuntzako maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak ezagutzea eta aztertzea eta, hemendik abiatuta, beren enkulturazio-eragile rolari dagokionez hobetze-proposamenak egitea. Xede horretarako, metodologia mistoan oinarritutako ikerketak eskatzen du ikerketa-galderak eta helburuak adieraztea, aintzat hartuta ikuspegi kualitatiboa, ikuspegi kuantitatiboa eta ikuspegi mistoa (Creswell eta Plano Clark, 2018; Plano Clark eta Badiie, 2010).

Ikuspegi kualitatibotik planteatutako ikerketa galdera hau da:

Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?

Hauek dira helburuak:

- 1. HELBURUA:** Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren **irudikapen sozialak eta beren ezaugarriak identifikatzea eta aztertzea.**
- 2. HELBURUA:** Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren **irudikapen sozialak neurtzeko tresna sortzea.**

Ikuspegi kuantitatibotik planteatutako ikerketa galderak hauek dira:

1. Zeintzuk faktorek osatzen dute *Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak* konstruktua?
2. Zer ezberdintasun dago Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialetan aldagai soziodemografi-koen (generoa eta adina) arabera?
3. Zer ezberdintasun dago Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialetan aldagai akademiko-profesionalen (burututako ikasketak, hezkuntzan esperientzia, Haur Hezkuntzan esperientzia, azken 5 urteetako formazioa, haur-irakasle ratioa, eskola-sarea, eskolaren ildo metodologikoa) arabera?

Hauek dira helburuak:

3. HELBURUA: Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak **konstruktua osatzen duten faktoreak identifikatzea.**

4. HELBURUA: Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren **irudikapen sozialetan ezberdintasunak identifikatzea aldagai soziodemografikoen** (generoa eta adina) arabera.

5. HELBURUA: Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren **irudikapen sozialetan ezberdintasunak identifikatzea aldagai akademiko-profesionalen** (burututako ikasketak, hezkuntzan esperientzia, Haur Hezkuntzan esperientzia, azken 5 urteetako formazioa, haur-irakasle ratioa, eskola-sarea, eskolaren ildo metodologikoa) arabera.

Helburu horiei lotuta planteatu dira hurrengo hipotesiak:

H1. Espero da mantentzea ohiturak, arauak eta mugak, balioak, jokabide-ereduak, jarrerak eta ezagutzak haurren enkulturazio prozesuarekiko maisu-maistren irudikapen sozialetan.

H2. Espero da ezberdintasunak identifikatzea aldagai soziodemografikoen eta aldagai akademiko-profesionalen arabera haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialetan.

Ikuspegi mistoan oinarrituta, ikerketa galdera hau da: zer emaitza lortzen dira alderatzean Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialei dagozkien esploraziozko datu kualitatiboak, galdeketaren bidez neurtutako emaitzen datu kuantitatiboekin?

2. IKUSPEGI METODOLOGIKOA

Ikerketa honen helburuak lortzeko, metodologia mistoan oinarritu da eta integratu dira datu kualitatiboaren eta kuantitatiboaren bilketa, analisisia eta emaitzak. Metodologia mistoak adierazten du ikuspegi kualitatiboaren eta kuantitatiboaren arteko integrazio edo konbinazio mailarik handiena, biak nahasi edo konbinatu egiten baitira ikerketa-prozesu osoan, edo, gutxienez, etapa gehienetan. Ikertzaileak ikerketa-teknikak, metodoak, ikuspegiak, kontzeptuak edo hizkuntza kuantitatibo edo kualitatiboa nahasten edo konbinatzen ditu azterketa bakar batean, eta ikerketaren diseinuari konplexutasuna eransten dio, baina ikuspegi bakoitzaren abantailak kontuan hartuz (Creswell, 2005; Creswell eta Plano Clark, 2018; Creswell, Pla-

no Clark, Guttman, eta Hanson, 2003; Ercikan eta Roth, 2006; Greene, 2007; Ivankova, 2015; Johnson eta Onwuegbuzie, 2004; Johnson, Onwuegbuzie, eta Turner, 2007; Mertens, 2011, 2012; Morse eta Niehaus, 2009; Tashakkori eta Creswell, 2007; Tashakkori eta Teddlie, 2003).

Gizarte, osasun eta jokabide zientzietan arazoak aztertzeko, metodologia mistoak erreferentzia egiten dio *joera estatistikoak eta kontakizunak konbinatzeari* (Creswell, 2014; Creswell eta Plano Clark, 2011; Ivankova eta Kawamura, 2020), eta ikertzaileak 1) zorrotz jasotzen eta aztertzen ditu datu kualitatiboak nahiz kuantitatiboak, ikerketari buruzko galdera eta hipotesiei erantzuteko; 2) bi datu mota horiek eta beren emaitzak integratzen (edo nahasten edo konbinatzen) ditu; 3) prozedura horiek antolatzen ditu azterketa aurrera eramateko logika eta jardunbideak ematen dituzten berariazko ikerketa-diseinuetan, eta 4) prozedura horiek teoriaren eta filosofiaren barruan kokatzen ditu (Creswell eta Plano Clark, 2018).

Beraz, metodo mistoen lehen ezaugarrietako bat da datu kualitatibo eta kuantitatiboen bilketa eta erabilera zorrotza, diseinu jakin baten esparruan, ikerketa egitura zabalago baten barruan konbinatu edo integratzeko. Horrek ezberdintzen du metodo anitzeko azterketetik; hau da, metodo anitzeko ikerketetan (metodo mistoen erabilera ematen ez denean), datu kualitatibo eta kuantitatiboen justaposizioa edo alboratzea ematen da (Bazeley, 2009) baina ez dago horien arteko konbinazio edo integrazio prozesurik, edo ez dira biak ikerketa-esparru zabalago batean kokatzen (Brannen, 2005).

Aipatzekoa da metodo mistoetan oinarritutako ikerketen gorakada egun; "hirugarren mugimendu metodologikoa" edo "hirugarren ikerketa-paradigma" deitu zaio, ikerketa kuantitatiboaren garapenaren ondorioz lehenik, eta kualitatiboaren bidez gero (Johnson eta Onwuegbuzie, 2004; Mayring, 2007; Tashakkori eta Teddlie, 2003). Hirugarren aukera gisa, bi paradigmak indarrak aprobetxatuz, helburu dute fenomeno sozialen ulermen osoagoak, sakonagoak eta horien berrespena lortzea (Tashakkori eta Teddlie, 2010). Ildo horretatik, azpimarratzen da metodo mistoen ikerketak arazo bati ekiteko modu ugari ematen dituela; hau da, metodo mistoek aukera ematen diote ikertzaileari orientabide berriak aurkitzeko, estrategia desberdinekin saiakuntzak egiteko eta metodo bakar baten erabilpenetik harago doazen aurkikuntzak egiteko (Hamui-Sutton, 2013; Mertens, 2015). Metodo mistoen bidez konpentsa daitezke metodo baten mugak bestearen indarguneeekin, eta datu kuantitatibo eta kualitatiboen konbinazioak ikerketaren arazoaren ulermen osoagoa eman dezake bi ikuspegi-tako edozeinek banaka baino (Creamer, 2018; Creswell eta Plano Clark, 2018; Fetters eta Freshwater, 2015; Santiago, Jimenez, eta Lukas, 2018); azken finean, hainbat ikerketa-modutan parte hartuz, ikuspegi bakar baten bidez eskura ezin daitekeen informazioa azter daiteke (Shannon-Baker, 2015) eta ikertzaile bati aukera ematen dio, metodo kuantitatiboak

erabiliz, gai bat talde-mailan ikertzeko eta, metodo kualitatiboak erabiliz, gai bat gizabanakomailan ikertzeko (Johnson eta Schoonenboom, 2016).

Metodo mistoen korrontearen lehen garaian, bost asmo edo helburu aipatu ziren ikertzailer batek metodo honen erabilera aintzat hartzeko (Greene, Caracelli, eta Graham, 1989): triangulazioa, osagarritasuna, garapena, inimizazioa eta hedatzea. Alderdi horiek izan dira ikusmolde oso baten oinarria, geroago gizarte zientzietan ikusmolde paradigmatico bihurtu dena (Bryman, 2006; Greene, 2007):

- a) Triangulazioa da metodo mistoa erabiltzeko erabakia hartzeko arrazoi nagusia eta ohikoena. Metodo desberdinen emaitzen konbergentzia, baieztapena eta elkarrekotasuna bilatzen sortzen da, eta konstruktoen eta ikerketaren emaitzen baliozkotasuna handitzeko erabiltzen da.
- b) Osagarritasunak arazo bati buruz lortutako informazioaren argitasuna bilatzearekin du zerikusia, kualitatiboak edo kuantitatiboak arazoaren ezagutza osoa ematen ez digutenean. Balio du konstruktuen interpretagarritasuna, esanahia eta balioztasuna, eta ikerketen emaitzak handitzeko.
- c) Garapenak dakar metodo baten emaitzak erabiltzea beste metodoa garatu edo informatzeko. Garapena era zabalean interpretatzen da, laginketa eta inplementazioa barne hartuz, baita neurtzeko erabakiak ere.
- d) Inimizazioak bilatzen du paradoxa eta kontraesanen aurkikuntza, eremu kontzeptualen ikuspegi berrien aurkikuntza, metodo baten galderak edo emaitzak beste metodoaren galdera edo emaitzekin bateratzea.
- e) Hedatzeak esan nahi du metodo batek besteak lortutako ezagutza zabal dezaakeela. Hedatzeak ikerketaren zabalera eta irismena zabaltu nahi du ikerketaren osagai ezberdinetarako metodoak erabiliz (ikerketaren irismena handitzeko, osagaietarako metodorik egokienak hautatuz).

Horren harira, autore ezberdinen eskutik proposatu dira metodo mistoetatik planteatu daitezkeen diseinuetarako sistema taxonomikoak (Bericat, 1998; Creswell, 2014; Creswell eta Plano Clark, 2018; Flick, 2014; Greene, 2007; Johnson eta Onwuegbuzie, 2004; Okuda eta Gómez-Restrepo, 2005; Tashakkori eta Teddlie, 2003). Lan horiei esker, pixkanaka agertzen joan dira diseinu sintetiko eta bideragarriagoen ekarpenak. Ezagunena den sailkapen sistematik bereizten ditu triangulazioa, dominantzia eta sekuentzia diseinuak (Creswell eta Plano Clark, 2011; Tashakkori eta Teddlie, 2003). Beste autore batzuek, berriz, hiru dimentsioko

sistema aurkezten dute dikotomia batetik abiatuta: a) konbinazio/integrazio maila (partziala vs totala), b) denbora-orientazioa (konkurrentea vs. sekuentziala), eta c) estatusen enfasia (berdintasuna vs. nagusitasuna) (Leech eta Onwuegbuzie, 2009).

Bestalde, proposatzen da metodo mistoen gauzatzea zehazteko aukera ematen duten zenbait alderdi edo dimentsio barne hartzea (Guest, 2012). Alegia, Guestek (2012), taxonomiak sinplifikatzeko aukera bat planteatu zuen, datu-multzoen eta haien azken analisien arteko interkonexio/integrazio puntua nabarmenduz. Autore honek ikuspegi kualitatiboa eta kuantitatiboa integratzen ziren lotura-puntua zuen ardatz, eta hala lortu zuen planteamenduaren sinplifikazioa (Anguera, 2010; Anguera, Camerino, Castañer, eta Sánchez-Algarra, 2014). 6. taulan ikus daiteke Guestek (2012) proposatutako dimentsioen arabeko sistema taxonomikoa.

6. Taula: Metodo mistoen diseinurako sistema taxonomikoen proposamena (Guest, 2012).

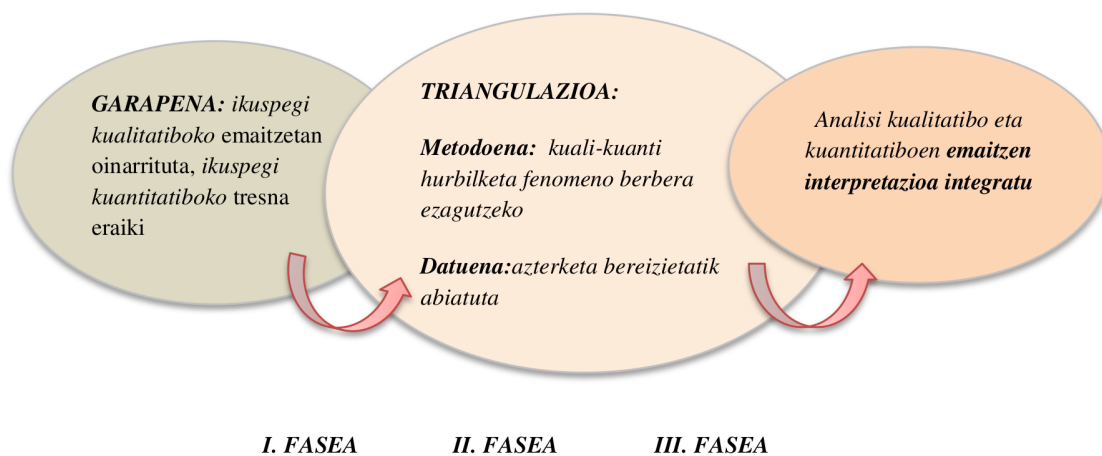
Dimentsioa edo alderdia	Banaketa edo sailkapena
Datuen arteko konexioaren unea	Sinkronikoa edo diakronikoa
Datuen arteko konexioaren helburua	Informatu, azaldu, triangulatu
Ikerketa-estrategia	Induktiboa edo deduktiboa, interpretatiboa, eta abar
Ikerketaren helburua	Aplikatua, teorikoa, eta abar
Konexio-puntuaren kopurua edo integrazio-maila	Erabatekoa edo partziala, bakarra, eta abar
Datu kualitatiboen eta kuantitatiboen garrantzi erlatiboa	Ponderazioa

Oharra: dimentsioen arabeko proposamena (Guest, 2012).

Ikerlan honetan metodo mistoaren erabilera aintzat hartzeko asmoak edo helburuak bat baino gehiago izan dira: *garapena* eta *triangulazioa*. Arestian aipatu bezala, garapenak adierazten du metodo baten emaitzak erabiltzea beste metodoa garatu edo informatzeko; hau da, metodo bat aplikatzeak laguntzen du bestea burutzen edo gauzatzen. Garapena baliagarria da konstruktorearen balioa eta ikerketaren emaitzak handitzeko, metodoen indarguneak kapitalizatuz (Greene, 2007). Ikerketa honetan ikuspegi kuantitatiboko tresna eraiki da ikuspegi kualitatiboko emaitzetan oinarrituta (datu kualitatiboen funtsezko kontzeptuak item kuantitativo gisa operazionalizatuz) (Fetters, Curry, eta Creswell, 2013). Metodo mistoa erabiltzeko erabakia hartzeko beste arrazoia izan da triangulazioa. Triangulazioaren estrategian oinarrituta aztertu dira Haur Hezkuntzako maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak. Aurreko kapituluan adierazi den bezala, irudikapen sozialei

dagozkien ikerketek bilatzen dute pertsonen irudikatzeko moduak ulertzea, pertsonak bere talde sozialarentzat esanguratsuak diren objektu edota fenomeno sozialak nola irudikatzen dituzten atzematea. Fenomeno anizkunak ikertzen dituztela azpimarratu dugu, soziala eta psikologikoa denaren elkargunean azaltzen direnak (Arruda, 2003), eta era askotako konplexutasun maila dutenak. Nahiz eta prozesuzko eta egiturazko ikuspegiak desberdinatu, egungo irudikapen sozialekiko ikerketan ikuspegi integralak azpimarratzen dira, metodo kuantitatibo eta kualitatiboen arteko triangulazioak, alegia (Rodríguez eta García, 2007).

Hortaz, triangulazioak adierazten du gerturatze ezberdinen integrazio-maila maximoa, izan ere hurbilketa kuantitatiboak eta kualitatiboak gizarte-errealitatearen alderdi bera ezagutzea baitute helburu (Denzin eta Lincoln, 2002; Moscoloni, 2005; Okuda eta Gómez-Restrepo, 2005). Ikuspegi bakoitzak erakusten du aztertzen ari den errealitatearen osotasunaren alderdietako bat, eta horrek egiten du aberatsa triangulazioa. Triangulazio-mota ezberdinak (Denzin eta Lincoln, 2000; Santiago et al., 2018) kontuan hartzen baditugu (metodologikoa, datuena, ikertzaileena eta teoriarena), ikerketa honetan triangulazio metodologikoa eta datuen triangulazioa nabarmendu ditzakegu. Metodo kuantitatibo eta kualitatiboen konbinazioak fenomeno osoaren alderdien ikuspegia eskaintzen du; hau da, metodoak autonomoak dira, bata bestearen ondoan lan egiten dute, eta haien elkargunea da aztertzen ari garen fenomeno (Flick, 2014). Datuen triangulazioari dagokionez, bi bide azpimarra daitezke: batetik, emaitzen interpretazioa koherentziaz integratzea azterketa bereizietatik abiatuta; eta, bestetik, datuak eraldatzea: kuantitatiboak kualitatiboetan, eta alderantziz (Anguera et al., 2014; Creswell eta Plano Clark, 2011). Ikerketa honetan, banandutako analisi kualitatibo eta kuantitatibotik abiatuta integratu da emaitzen interpretazioa. Ikus 9. irudian:



9. Irudia: Ikerketan metodo mistoaren erabilera aintzat hartzeko asmoak.

Ikerketaren lehen fasean egindako elkarrizketek eraman gaituzte maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialekiko informazioa jasotzera, eta irudikapen sozial horien ezaugarriak identifikatzera; hau da, “kultura” bera partekatzen duen talde baten ikuspegia ulertzeko beharrari hobekien egokitu zaion datu-iturria izan da elkarrizketa. Beraz, ulermen kualitatibo hori sortu da maisu-maistra gutxi batzuen irudikapen sozialen azterketatik eta haien perspektibak sakonera handian aztertzeak. Hortik abiatuta, galdetegiak bideratu du *maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak* konstruktuaaren azpian dauden faktoreen identifikazioa, baita maisu-maistren irudikapen sozialetan dauden berdintasun eta ezberdintasunen identifikazioa ere aldagai sozio-demografiko eta akademiko-profesionalen arabera. Datu kuantitatiboek arazoaren ulermen orokorragoa eman dute, maisu-maistra kopuru handiagoa aztertu baita. Beraz, fase kualitatibo batekin hasi da esploratzeko, eta, ondoren, fase kuantitatibo batekin jarraitu da, emaitza kualitatiboak orokortzen diren egiaztatzeko.

2.1. Metodo mistoen integrazioaren garrantzia

Metodo mistoen ikerketan integratzeak esan nahi du ikuspegi kuantitatiboak eta kualitatiboak nahita biltzea, horiek konbinatuz, gaia hobeto ulertu ahal izateko (Bryman, 2006; Creamer, 2018; Fetters et al., 2013; Greene, 2007; McCrudden eta McTigue, 2019; O’Cathain, Murphy, eta Nicholl, 2010). Metodoen integrazioa onartzean, metodo ezberdinen balioetasuna eta zilegitasuna onartzen da (Santiago et al., 2018). Zenbait autorek metodo mistoen baliozkotasunaren konplexutasuna nabarmentzen dute (Gorard eta Taylor, 2004; Guetterman, Fetters, eta Creswell, 2015b; Maxwell eta Mittapalli, 2010) eta aipatzen dute kontuan hartu behar direla kalitate-bermea, diseinu-moten baliozkotasuna eta metodo kuantitatiboak eta kualitatiboak nola integratzen diren (Flick, 2014; Morse eta Niehaus, 2009), zehazki, diseinu sekuentzialetan, zeinetan azterketa bat beste batean oinarritzen baita (azterketa batean sortutako inferentzien kalitateak eragin nabarmena izan dezake bestean sortutako inferentzien kalitatean). Beraz, integrazioa lortzeko hainbat ikuspegi erabilgarri dauden arren, Fetters, Curry eta Creswell (2013) hiru mailatako integrazioa deskribatzen dute eta hori da ikerketa honetan oinarritzat hartu eta jarraitu dena. Alegia, hiru mailatan integratu dira ikuspegi kualitatiboa eta kuantitatiboa:

1. *Azterketaren diseinu-mailan integrazioa*: ikerketaren kontzeptualizazioari eta ikerketaren gaia ikertzeko inplementatutako diseinu motari dagokio. Diseinu-mailan integratzeak eragina izan dezake gero ikertzaileak beste bi mailatan integrazioa erabiltzeari buruz hartzen dituen erabakietan, bai eta nola egin ere (Creswell eta Plano Clark, 2011; Ivankova, 2014; Teddlie eta Tashakkori, 2009). Ikerketa ho-

netan *diseinu esploratorio sekuentziala* aukeratu da eta datuak lehenengo fasean bildu eta aztertu dira, fase hori erabiliz oinarri gisa jarraipen-faserako (Onwuegbuzie, Bustamante, eta Nelson, 2010; Wallace, Clark, eta White, 2012).

2. *Azterketaren metodo-mailan integrazioa*: metodoen mailako integrazioak dakar datuak biltzeko eta aztertzeko metodoak lotzea. Metodo-mailako integrazio motak kontuan hartuta, ikerketa honetan datuak biltzeko prozedura bat erabili da datuak biltzeko beste prozedura informatzeko (eraikuntza). Hau da, *eraikuntza bidezko integrazioa* gertatzen da datuak biltzeko prozedura baten emaitzek beste prozedurako datuak biltzeko ikuspegiaren berri ematen dutenean; galdetegi batean biltzen diren elementuak aldeztatik jasotako datu kualitatiboetan oinarrituta eraikitzen dira. Datu horiek hipotesiak sortzen dituzte edo konstruktuek identifikatzen dituzte (Hammoud et al., 2012; McCrudden eta McTigue, 2019).
3. *Txostenaren interpretazio-aurkezpen-mailan integrazioa*: ikertzaileak bi datu-multzoak nahasten dituzenean gertatzen da, horietako edozein bereizita baino informatiboagoak direla frogatzeko. Maila honetako integrazio-moten barruan sartzen dira datu kuantitatiboak eta kualitatiboak txosten batean deskribatzea (narratiba), datu-mota bat bestean bihurtzea (adibidez, datu kualitatiboen kuantifikazioa) eta eraldatu ez diren datuekin integratzea (adibidez, datu kualitatibo kuantifikatuak datu kuantitatiboen multzoarekin integratzea), eta azkenik, datu horiek batera bistaritzea. Hiru ikuspegi daude ikerketa-txostenetan narratibaren bidez integratzeko: gurutzatua, ondoz ondokoa eta etapaka egiten dena. Integrazioaren *ondoaz ondoko ikuspegiak* berekin dakar emaitzak txosten batean aurkeztea, baina emaitza kualitatiboak eta kuantitatiboak atal desberdinetan aurkezten dira. Ikerketa honetan datu kuantitatibo eta kualitatiboen deskribapena egin da (ondoaz ondokoa) eta baterako bistaratzearekin osatu, hau da, datu kuantitatibo eta kualitatiboen emaitzen interpretazioa bistaratze bakarrean irudikatu da (Fetters et al., 2013; Guetterman, Creswell, eta Kuckartz, 2015a).

7. taulan ikusten da autoreek (Fetters et al., 2013) adierazten duten hiru mailako integrazioa. Ikerketa honetan ikuspegi kualitatiboa eta kuantitatiboa integratu dira *diseinu-mailan*, diseinu esploratorio sekuentzialaren bidez; *metodo-mailan*, eraikuntzaren bidez, eta, azkenik, *interpretazio-mailan*, ondoz ondoko narratibaren bidez:

7. Taula: Metodo mistoen bidezko ikerketaren integrazio-mailak.

Integrazio-maila	Ikuspegia
Diseinua	<p>Oinarrizko diseinuak</p> <p>Esploratorio sekuentziala</p> <p>Esplikatibo sekuentziala</p> <p>Konbergentea</p> <p>Marko aurreratuak</p> <p>Etapan anitzekoa</p> <p>Esku-hartzea</p> <p>Kasu-azterketa</p> <p>Komunitatean oinarritutako ikerketa parte-hartzailea eta eraldatzailea</p>
Metodoa	<p>Konektatu</p> <p>Eraiki</p> <p>Fusionatu</p> <p>Txertatu</p>
Interpretazioa eta txostena(k)	<p>Narratiba - Gurutzatua, ondo on-dokoa eta etapaka</p> <p>Datuen eraldatzea</p> <p>Baterako bistaratzea</p>

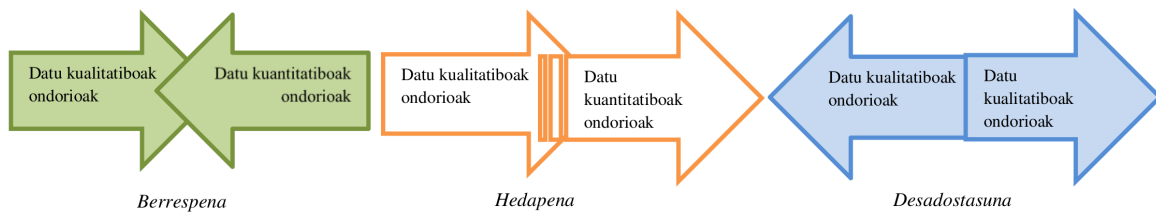
Oharra: (Fetters et al., 2013). Euskarara moldatua.

Azkenik, garrantzitsua da datuen integrazioaren doikuntza emaitza kuantitatiboan eta kualitatiboan koherentziari dagokionez. Autoreen hitzetan (Fetters et al., 2013), integrazioaren doikuntza ebaluatzeak hiru emaitza posible dakartza:

1. *Berrespena* gertatzen da bi datu-mota horien emaitzek bata bestearen emaitzak baieztatzen dituztenean. Bi datu-iturriek antzeko ondorioak ematen dituztenez, emaitzek sinesgarritasun handiagoa dute.
2. *Hedapena* gertatzen da bi datu-iturrien ondorioek fenomenoaren ezagutzak desberdintzen eta zabaltzen dituztenean, fenomeno beraren alderdi desberdinak jorratuz edo fenomenoaren alderdi osagarriak deskribatuz. Adibidez, datu kuantitatiboak elkarketen edo asoziazioen indarrari buruzkoak izan daitezke, eta datu kualitatiboak, berriz, elkarre horien izaerari buruzkoak.
3. *Desadostasuna* gertatzen da emaitza kualitatiboak eta kuantitatiboak inkoherenteak, inkongruenteak eta kontraesankorrak badira, gatazkan sartzen badira edo

elkarren artean ados ez badaude. Emaizten berri emateko aukeretan, alborapen-iturri posibleak bilatu eta kasu eta prozedura metodologikoak aztertu behar dira.

10. irudian ikus daiteke datuen integrazioaren doikuntza. Ikerketa honetan, bi datu-iturrien ondorioek aztergaiaren alderdi ezberdinak jorratu eta alderdi osagarriak deskribatzen dituzte, *hedapenaren* bidez.



10. Irudia: Datuen integrazioaren doikuntza emaitza kuantitatiboaren eta kualitatiboaren koherentziari dagokionez.

2.2. Ikerketaren diseinuaren aukeraketa

Metodo mistoen diseinuak finkoak edo emergenteak izan daitezkeela kontuan hartuta (Creswell eta Plano Clark, 2018), ikerlanean diseinu finkoa erabili da; hau da, azterlanaren hasieratik heldu zaio diseinu mistoari, eta ez ikerketa-prozesuan zehar gertatutako garapenen ondorioz (Morse eta Niehaus, 2009). Metodo misto finko eta emergenteen diseinuez gain, ikertzaileak ikuspegi desberdinak erabiltzen dituzte metodo mistoen azterketak diseinatzerakoan. Esan bezala, diseinu-ikuspegi ezberdinak eztabaidatu dira literaturan, eta Creswell eta Plano Clarkek (2018) bi kategoriatan banatu dituzte: interaktiboak eta tipologian oinarrituak. Ikuspegi interaktiboa oinarritzen da ikerketaren zatietan eta prozesuetan (Maxwell, 2012; Maxwell, Chmiel, eta Rogers, 2015), eta metodo mistoen azterketa bat diseinatzean, elkarrekin lotutako bost osagai neurtu behar direla adierazten da: azterketaren helburuak, esparru kontzeptuala, ikerketa-gaiak, metodoak eta baliozkotasun-irizkiak. Faktore horiek guztiek elkarri eragiten diote metodo mistoen diseinua osatzeko.

Ikerketa honetan, aldiz, kontuan hartu da ikerketaren arazoari ekiteko tipologiek ikuspegi sendoa ematen dutela, ikertzaileari laguntzen baitiote gai zailei aurrea hartzen eta haiek konpontzen eta erreferentzia puntua ematen dute ikerketak orientatzeko (Santiago et al., 2018; Tashakkori eta Teddlie, 2006). Horrenbestez, Creswell eta Plano Clarkek (2018) tipologian oinarritu da azterlana. Alde horretatik, metodo mistoen eremuaren heldutasunaren ondorioz, aipatu beharra dago autoreek diseinuen izenak eta ikuspegiak aldatu dituztela ur-

teetan zehar, eta 2003ko lehen tipologiatik abiatuta, diseinuei buruz duten pentsamendua nola egokitu duten ikustea garrantzitsutzat jotzen da ikerlanaren diseinuaren ulermenera iristeko:

8. Taula: Creswell eta Plano Clarken tipologiaren eboluzioa.

2003ko tipologia (Creswell, Plano Clark, Gutmann, eta Hanson, 2003)	2007ko tipologia (Creswell eta Plano Clark, 2007)	2011ko tipologia (Creswell eta Plano Clark, 2011)	Gaur egungo oinarrizko diseinuen tipologia
Esplikatibo sekuentziala	Diseinu esplikatiboa	Diseinu esplikatibo sekuentziala	Diseinu esplikatibo sekuentziala
Esploratorio sekuentziala	Diseinu esploratorioa	Diseinu esploratorio sekuentziala	Diseinu esploratorio sekuentziala
Transformatibo sekuentziala		Diseinu transformatiboa	
Triangulazio konkurrentea	Triangulazio-diseinua	Diseinu paralelo konkurrentea	Diseinu konkurrentea
Konkurrente habiaratua	Diseinu integratua	Diseinu integratua	
Konkurrente transformatiboa		Diseinu transformatiboa	
		Diseinu multifasikoa	

Oharra: Creswell eta Plano Clarketik (2018) jasoa.

8. taulan ikus daitekeen bezala, Creswell eta Plano Clarkek (2018) egun proposatutako metodo mistoen oinarrizko hiru diseinuak hauek dira: *diseinu esplikatibo sekuentziala*, *diseinu esploratorio sekuentziala* eta *diseinu konkurrentea*. Autoreek garrantzitsutzat jotzen dute ikerketaren arazoari eta nahastearen arazoiei hobeto egokitzen zaien diseinua hautatzea, azterketa izan dadin erabilgarria eta inplementatzeko eta deskribatzeko erraza. Horrez gain, ikertzaileak aintzat hartu behar ditu bere azterketa-eremuan erabilitako diseinuen ezaguera; parte-hartzaileengana iristeko dagoen denbora; eta diseinuen konplexutasuna, fase kopurua eta horiek egiteko erabilitako prozedura kopurua aldatu egiten direlako (Creswell eta Plano Clark, 2018; Plano Clark eta Ivankova, 2016):

Diseinuaren *asmoari* jarraituz, erantzun kuantitatiboak eta kualitatiboak konparatzeko edo baliozkotzeko helburua dagoenean, *diseinu konkurrentea* litzateke egokiena. Emaidza kuan-

titatibo espezifikokoak azaldu behar direnean, *diseinu sekuentzial esplikatiboa* aukeratu daitekeela adierazten da, ikertzaileak jarraipena egin baitezake gizabanakoekin (fase kualitatiboaren bidez) emaitza garrantzitsu edo harrigarri gehiago aztertzeko. Eta zenbait parte hartzaileekin gai bat aztertu nahi denean (adibidez, elkarrizketa kualitatiboaren bidez), fase kuantitatibo batean parte-hartzaile gehiago konprometitu baino lehen, hala nola inkesta bat osatu baino lehen, egokiena da aukeratzea *diseinu esploratorio sekuentziala*. Ikerlan honetan, diseinu esploratorio sekuentzialak eman du parte-hartzaileen ikuspegiak sakon aztertzeko aukera, fase kuantitatiboa gauzatzeko beharrezko aurrekaria izanik (Creswell eta Plano Clark, 2018).

Ikertzailearen esperientzia aintzat hartzen bada, *diseinu esplikatibo sekuentziala* fase kuantitatibo sendoarekin hasten da, eta lehentasuna ematen dio ikerketa kuantitatiboari. *Diseinu esploratorio sekuentziala* aldiz, esplorazio-fase kualitatibo batekin hasten da eta hasierako fase horrek eskatzen ditu gaitasun kualitatiboak dituzten pertsonak. Aipatzekoa da metodo mistoen arloan bibliografia garrantzitsua sortu dela talde baten osaera hoberenari, proiektuak antolatzeko moduari eta taldea eraginkortasunez antolatzeko behar den lidergoari buruz (Curry et al., 2012; Johnson, Onwuegbuzie, Tucker, eta Icenogle, 2014) eta horiek guztiak kontuan hartu dira ikerlan honen esplorazio-fase kualitatiboan.

Denborari dagokionez, *diseinu esplikatibo sekuentzialean* bi faseetako parte-hartzaile berak erabili ohi dira; horrek esan nahi du ikertzaileak denbora-tarte luze batean parte hartzaile horiengana iristeko aukera izan behar duela. Ikertzaile batzuek ez dute behar adina denborarik datu kuantitatiboak eta kualitatiboak faseetan bildu eta aztertzeko, eta ondorioz, *diseinu konbergentea* erabiltzen dute. *Diseinu esploratorio sekuentzialak* behar du denbora gehien, hiru faseengatik, eta tresna kuantitatibo bat garatzeko edo diseinatzeko tarteko faseagatik. Ikerlan honetan, *diseinu esploratorio sekuentzialaren* hiru faseak (tarteko fasea barne) aurrera eramanez dira.

Azkenik, diseinuaren *konplexutasuna* kontuan hartzen bada, *diseinu esplikatibo sekuentzialak* bi fase desberdinetan eboluzionatzen du, fase bakoitzean ongi definitutako datu bilketa batekin, eta horrek pertsona berak inplikatzeko dituen, eta erabilgarria izaten da banakako ikertzaileentzat. *Diseinu konbergenteari* dagokionez, fase bakarreko ikuspegia izan arren, konplexua izan daiteke, aldi berean egiten diren bilketa eta datu analisien jarduera kopurua dela eta. Bestalde, eskatzen diren trebetasunak eta faseak direla eta, *diseinu esploratorio sekuentziala* da diseinurik konplexuenetakoa. Horixe da ikerlan honetan aukeratutakoa eta ondorengo lerroetan azaltzen dena.

2.3. Diseinu esploratorio sekuentziala

Creswell eta Plano Clarkek (2018) adierazitako ohar horiek aintzat hartuta, ikerketa honetarako hautatu den diseinua da *diseinu esploratorio sekuentziala*. Diseinu esploratorio sekuentzialaren asmoa da lehen metodo kualitatiboaren emaitzak bigarren metodo kuantitatiboa garatzen edo informatzen laguntzea (Greene et al., 1989). Zehazki, diseinu esploratorioaren helburua da neurri kuantitatibo bat garatzea eta aplikatzea. Tresna kuantitatiboa parte-hartzaileen kulturen edo ingurunean oinarritzen da, eta horrela garatuz gero, aztertzen ari den taldearentzat egokitzat jotzeko probabilitatea handitzen da. Diseinua, besteak beste, erabilgarria da ikertzaileak tresna bat garatu eta probatu behar duenean (Creswell, 1999; Creswell, Fetters, eta Ivankova, 2004; Hidalgo et al., 2020) edo egokia da ikertzaileak emaitza kualitatiboak talde desberdinetara orokortzeko aukera ebaluatu nahi duenean (Morgan, 2014); sortzen ari den teoria edo sailkapen baten alderdiak probatzeko (Morgan, 1998); edo fenomeno bat sakon aztertzeko eta haren dimentsioen prebalentzia neurtzeko. Creswell eta Plano Clarken (2018) hitzetan, beste faktore batzuk ere kontuan har daitezke *diseinu esploratorio sekuentziala* aukeratzekoan (azterlan honetan kontuan hartu direnak), izan ere erabilgarria baita:

- ikertzailea eta ikerketaren arazoa kualitatiboki bideratuago daudenean, eta, beraz, zentzuzkoa da ikuspegi induktiboagoarekin hastea;
- ikertzaileak produktu bat garatu behar duenean (adibidez, tresna bat, esku hartzeko materialak edo tresna digital bat), egokia dena eta kulturalki sentsibilitatea duena;
- ikertzaileak hiru fasetan ikerketa egiteko behar den denbora duenean: kualitatiboa, garapeneko eta kuantitatiboa;
- Ikertzaileak berriki garatutako produktu bat transferitzeko eta orokortzeko interesa duenean;
- ikertzaileak lagin txikiko emaitza kualitatiboetan oinarritutako ikerketa-galdera berriak identifikatzen dituztenean, eta horiek hobeto frogatu daitezkeenean lagin kuantitatibo handi batekin.

Creswell eta Plano Clarkek (2018) adierazten duten bezala, metodo mistoetan metodo desberdinak eduki espezifikoak duten gaietara egokitu ordez, metodoak ikerketa-problema edo ikerketa galdera mota desberdinetara egokitzea da funtsezkoa. Egun Haur Hezkuntzak duen

garrantzia azpimarratuz, haurren lehen urteetako garapen-testuinguru gisa, ikerlanen gabezia ikusi da, bereziki, Haur Hezkuntzako lehen zikloko maisu-maistrak enkulturazio-eragile bezala duen egitekoari dagokionez. Haurra moldatzen den gizartearen bereizgarri kulturalen igorlea da maisu-maistra, eta ondorioz, gizarte-eragile esanguratsua, haren bitartez ikasten baitu haurrak kide den gizartearen parte izaten, eta norbere ingurunearen eredu kultural erabakigarrien barneratzea egiten. Hortaz, diseinu esploratorio sekuentzialak posible egin du hurbiltzea Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialetara, eta hobekuntzak proposatzea haurren enkulturazio prozesuan. Ikerketa esplorazio fase kualitatiboarekin hasi da, hiru fase aurrera eraman eta tresna kuantitatiboa diseinatzeko tarteko faserako behar den denbora izanik.

Beraz, *diseinu esploratorio sekuentzialak* sinkronizazio sekuentziala erabiltzen du; hau da, lehenengo fasean, datu kualitatiboak bildu eta aztertzearekin hasten da, eta, oro har, lehen-tasuna ematen dio. Esplorazio-emaitezatik abiatuta, ikertzaileak garapen-fase bat egiten du, eta emaitza kualitatiboetan oinarritutako ezaugarri kuantitatibo bat diseinatzen du. Ezaugarri hori izan daiteke aldagai berriak sortzea, tresna bat diseinatzea, esku-hartze baterako jarduerak garatzea, edo produktu digital bat, hala nola aplikazio bat edo web gune bat. Azkenik, hirugarren fasean, ikertzaileak kuantitatiboki frogatzen du ezaugarri berria eta interpretatzen du emaitza kuantitatiboak hasierako emaitza kualitatiboetan oinarritzen direla, edo emaitza kuantitatiboek ulermen argia ematen dutela, parte-hartzaileen hasierako ikuspegi kualitatiboetan oinarritzen baitira. Creswell eta Plano Clarkek (2011) honela irudikatzen dute diseinu esploratorio sekuentziala:



11. Irudia: Creswell eta Plano Clarkek (2011) diseinu esploratorio sekuentzialaren diagrama.

Ikerlan honetan, azterketa teorikoan oinarritutako gidoia baliatuz, Haur Hezkuntzako maisu-maistra lagin bati egindako elkarrizketen diskurtsoaren azterketa egin da lehen fasean, eta haurren enkulturazio prozesuari dagokionez, identifikatu dira maisu-maistren irudikapen sozialen ezaugarriak. Diskurtsoaren analisisan azaleratu diren dimentsioak eta faktoreak aldagaitzat hartuz, tresna kuantitatiboa eraiki da bigarren faserako; hau da, galdetegia erabili da ondoren maisu-maistrei dagokion lagin handiagoan (Creswell eta Plano Clark, 2018; Enosh,

Tzafrir, eta Stolovy, 2015). Hirugarren fasean, datu kuantitatiboak bildu eta aztertu dira, hasierako aurkikuntza kualitatiboak frogatzeko edo orokortzeko eta, azkenik, ondorio integratuetara iritsi da.

2.4. Diseinu esploratorio sekuentzialaren prozedurak

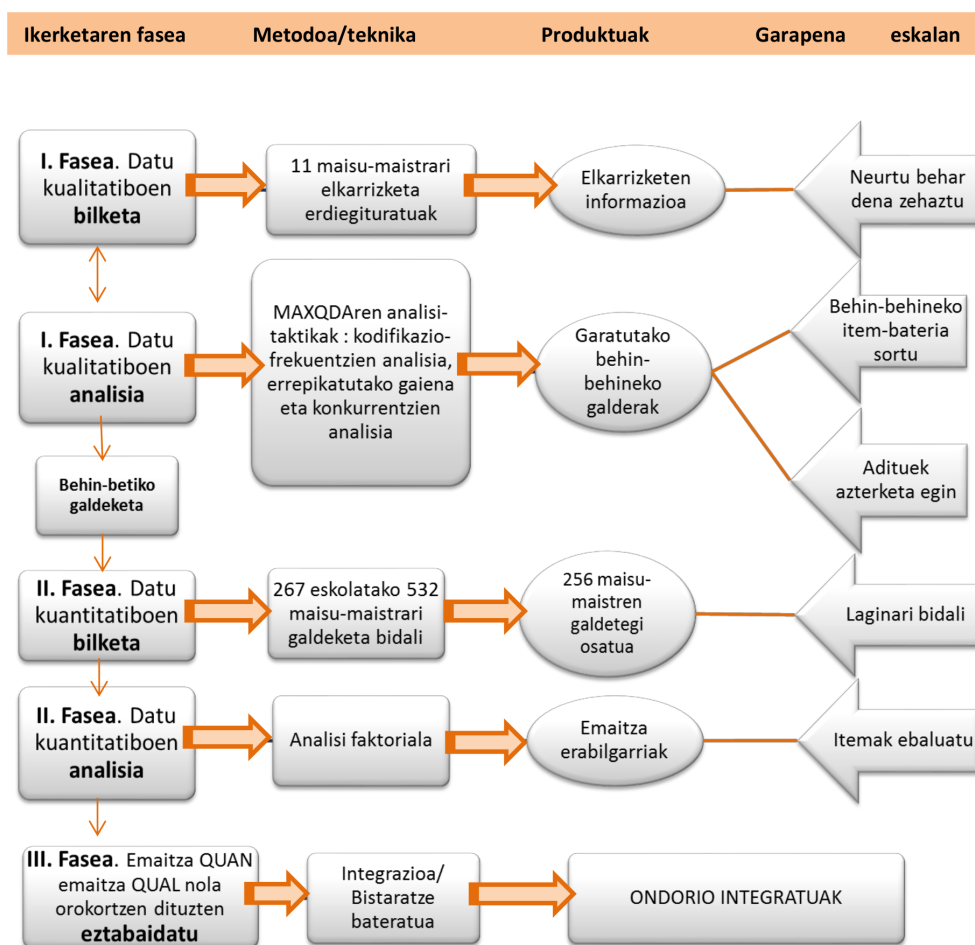
Diseinu esploratorio sekuentziala kualitatiboki hasten denez, ikerketaren arazoak eta helburuek sarritan eskatzen dute ildo kualitatiboak garrantzi handiagoa (ez lehentasuna) izatea diseinuaren barruan. Beraz, ikertzaileak printzipio konstruktibistetatik abiatuta lan egiten du azterlanaren lehen fasean, askotariko ikuspegiak baloratzeko eta ulermen sakona lortzeko. Fase kuantitatibora igarotzean, azpian dauden usteak jarrera filosofiko postpositibistara pasatu daitezke, aldagaiak eta joera estatistikoak identifikatu eta neurtzeko beharra orientatzeko. Beraz, diseinu esploratorio sekuentzian munduaren hainbat ikuspegi erabiltzen dira, eta munduaren ikuspegiak aldatu egiten dira fase batetik bestera. Konektatutako bi emaitza-multzoen azken interpretazioa oinarritu daiteke ustezko multzo batean edo bi jarrerak inplikatu dituen ikuspegi dialektikoan (Creswell eta Plano Clark, 2018). Hortaz, pragmatismoa hartzen da metodo mistoen bidezko ikerketaren oinarri filosofiko gisa, ikerketaren ondorioetan jartzen baitu arreta, egindako galderan, eta datuak biltzeko hainbat metodo erabiltzea du ardatz, aztergai den arazoaren edo arazoaren berri emateko (Creswell eta Plano Clark, 2018; Creswell et al., 2003; Greene eta Caracelli, 1997; Grinnell eta Unrau, 2005; Mertens, 2012; Tashakkori eta Teddlie, 1998).

Diseinu esploratorio sekuentzian prozedurak ezberdintzen dira, hau da, fenomeno bat aztertzeko datu kualitatiboak bilduz eta aztertuz hasten da diseinua. Hurrengo urratsean (nahasketaren integrazio-puntua), ikertzaileak identifikatzen ditu ezaugarri kuantitatiboa erai- kitzeko erabiliko diren emaitzak. Ondoren, garapen-fase bati ekiten zaio, tresna bat garatuz, aldagaiak identifikatuz, esku hartzeko jarduerak diseinatuz edo web gunean aplikazio edo esku-hartze bat asmatuz proba egiteko. Aurrerapen horiek lotzen dituzte hasierako fase kualitatiboa eta ikerketaren ondorengo alderdi kuantitatiboa. Ondoren, ikertzaileak praktikan jartzen du ikerketaren alderdi kuantitatiboa, aldagai nagusiak aztertzeko, garatutako tresna edo esku-hartzea erabiliz, parte-hartzaileen lagin berri batekin. Azken fase kuantitatiboa osatu ondoren, ikertzaileak elkarrekin lotutako bi emaitza-multzoak integratzen ditu, eta ondorio integratuak ateratzen ditu emaitza kuantitatiboak kualitatiboki informatutako tresnan edo materialetan nola oinarritzen diren jakiteko. Ikertzaileak interpretatzen du nola eta zein neurritan zabaltzen edo orokortzen dituzten emaitza kuantitatiboek hasierako ondorio kualitatiboak (Creswell eta Plano Clark, 2011, 2018).

Diseinu esploratorio sekuentzialaren prozedura hori oinarri hartuta, ikerlan hau hasi zen bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistrek dituzten irudikapen sozialen azterketa kualitatiboarekin. Fase honetan, banakako elkarrizketa erdiegituratuak egin ziren (literatura idatzian azaleratutako enkulturazio prozesuaren dimentsioak eta maisu-maistraren gizarte-eragile rola oinarri hartuta sortutako gidoiarekin). Elkarrizketa egin zitzairen Bizkaiko eskualde bakoitzeko Haur Hezkuntzako bi urteko haurren 11 maisu-maistrari, eta lagin honen datuen analisia MAXQDA softwarearen bitartez egin zen, analisi-taktika ezberdinetan oinarrituta: kodifikazio-frekuentzien analisia, errepikatutako gaien analisia (elkarrizketa bakoitzean eta datu guztietako atal ezberdinetan) eta konkurrentzien analisia (fenomenoaren dimentsioen artean). Maisu-maistrek eguneroko esku-hartzean gauzatzen zutenaz gain, gauzatze horrekiko irudikapen sozialak adierazi zituzten. Maisu-maistren irudikapen sozialak identifikatu eta beren ezaugarriak aztertu ziren, eta azaleratutako enkulturazio prozesuaren dimentsio bakoitzarekiko (sei dimentsio) berariazko gaiak kontuan hartuz, behin-behineko galdera-multzoa edo item-bateria sortu zen galdetegirako, hau da, elkarrizketetako datuen edukian zuzenean oinarrituta.

Haur Hezkuntzan eta ikerketa teknikan adituak diren profesionalen multzo baten aukeraketa egin zen ondoren, eta behin-behineko galdetegiaren itemen egokitasunari buruzko informazioa bildu zen, adituen atzeraelikadura erabiliz, behin-betiko galdera-sorta eraikiz. Tresna garatuta, telematikoki bideratu zen Bizkaiko 267 eskolara (sare publikoa, itunpekoa eta pribatua), Haur Hezkuntzako bi urteko haurren 532 maisu-maistratz osatutako lagin handiagora. Hiru aldi ezberdinetan egin zen bidalketa, eta jasotako datu kuantitatiboaren multzoa erabiliz, tresnaren egitura faktoriala aztertu zen (analisi faktorialaren bidez), baita fidagarritasuna ere (fidagarritasun-maila onargarriak erakutsiz). Horrek ekarri zuen 41 itemez osatutako hasierako galdetegia 30 itemeko galdera-sorta bihurtzea, eta azkenik, 16 itemekoa. Amaitzeko, Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialei zegozkien esploraziozko datu kualitatiboak, galdeketaren bidez neurtutako emaitzen datu kuantitatiboekin alderatzean lortutako emaitzen interpretazioa egin zen.

Diseinu esploratorio sekuentzialaren bidez lortu da sakonki ulertzea Haur Hezkuntzako bi urteko maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak, bai eta emaitza kuantitatibo orokorren ulermen zabala ere; eta horrek ekarri du egitea hobetze-proposamenak enkulturazio-eragile rolaarekiko. Ikus 12. irudia:



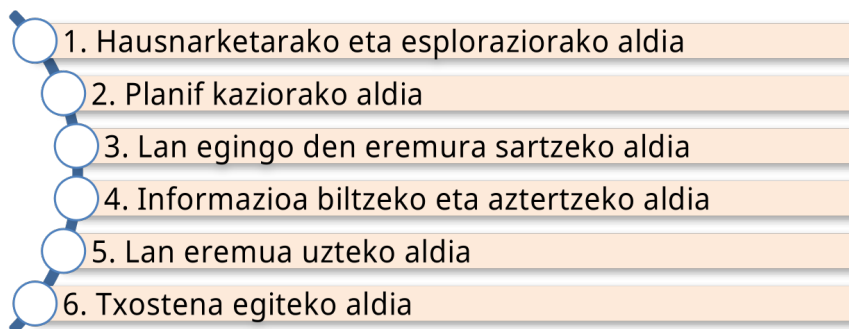
12. Irudia: Ikerlanaren prozeduren fluxu-diagrama.

3. IKERKETA-PROZESUA

3.1. I. FASEA. Ikerketa kualitatiboaren zehaztasun metodologikoak

Ikerketa prozesuko lehen fasea ikuspegi kualitatiboan oinarritzen da. Ikuspegi honek eskatzen du fenomenoak interpretatzea beren testuinguru naturalean, pertsonen ematen dizkieten esanahien ikuspuntutik (Cotán, 2016; Denzin eta Lincoln, 2005, 2008; Flick, 2007; Kvale, 2011). Hau da, ikerketa kualitatiboaren helburuak dira, besteak beste, fenomenoak sakonki ulertzea, gizarte- eta hezkuntza-praktikak eta egoerak eraldatzea, erabakiak hartzea, eta ezagutza-multzo antolatu bat aurkitzea eta garatzea (Dorio, Sabariego, eta Massot, 2009; Fives eta Gill, 2015; Ruiz-Olabuénaga, 2012; Sandín, 2003; Taylor eta Bogdan, 2010; Tracy, 2012). Beraz, fenomeno eta prozesu sozialak ulertzea bilatzen da, neurtzea baino gehiago (Patton, 2015). Lanaren fase honetan ulertu nahi dira bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko maisu-maistren irudikapen sozialak eta horien ezaugarriak.

Ikerketa bakoitzaren arabera, ikerketa kualitatiboak fase edo elementu ugari onartzen ditu bere konfigurazioan. Autore ezberdinek adierazitakoak aintzat hartu dira ikerketaren ikuspegi kualitatiboaren garapenean (Albert, 2007; Bisquerra et al., 2009; Creswell eta Poth, 2017; Latorre, Rincón, eta Arnal, 1996; Sherman eta Webb, 2005): 1) *hausnarketarako eta esploraziorako aldia*: arazoaren identifikazioa, azterketa dokumentala eta ikerketa garatuko den ikuspegi teorikoaren ezarpena, 2) *planifikaziorako aldia*: ikerketa-eremuaren eta ikerketa-estrategiaren aukeraketa, 3) *lan egingo den eremura sartzeko aldia*: sarbidearen negoziazioa, parte-hartzaileen identifikazioa eta aukeraketa eta laginketa. 4) *informazioa biltzeko eta aztertzeko aldia*: informazio biltzetarako estrategiak eta informazioaren analisi-rako teknikak aurrera eramatea. 5) *lan eremua uzteko aldia*: informazio biltetari bukaera ematea eta informazioaren azterketa. 6) *txostena egiteko aldia*: txostenaren idazketa:



13. Irudia: Albert (2007); Bisquerra et al. (2009); Latorre, Rincón, eta Arnal (1996).

Alde horretatik, kontuan izan behar da ikerketa-prozesu kualitatiboaren aldiak dinamikoak eta malguak direla, hau da, bata besteari gainjartzen zaizkiola. Azterketa kualitatibo bat erakitzeak sistema gisa funtzionatzen du, non etapa bakoitzak sinkronian egon behar duen eta osotasun baten parte aktibo izan behar duen (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, eta Rebolledo-Malpica, 2012).

Hortaz, ikerketa kualitatiboa abiatu da aztergaia identifikatuz eta hari dagokion azterketa dokumentala eginez. Lehen sozializazio edo enkulturazioari, Haur Hezkuntzari (haurren lehen urteetako garapen-testuinguru gisa) eta Haur Hezkuntzako lehen zikloko maisu-maistrari buruzko esplorazioa egin da hausnarketarako eta esploraziorako aldian, izan ere ikerlanen gabezia ikusi baita maisu-maistrak, gizarte-eragile bezala, bi urteko haurren enkulturazio-prozesuarekiko dituen usteen inguruan. Beraz, haurren enkulturazio-prozesuarekiko maisu-maistrek dituzten irudikapen sozialetan jarri da arreta. Azterketa dokumental honek eraman gaitu ikergaiaren lehen hurbilpenera, eta hortik abiatuta, ikerketa kualitatiboaren pla-

nifikazioaren aldiaren egin da ikerketa-eremua identifikatu, estrategia aukeratu eta aztergai diren kasuak hautatu:

3.1.1. Populazioa eta lagina

Ikerketaren populazioa osatzen du fenomenoaz aztertu nahi den gizabanako, objektu, pertsona, gertaera edo aztergai guztien multzoak, eta horiek izan behar dituzte aztergaiaren ezaugarriak (Albert, 2007; Latorre et al., 1996; Sierra, 1992). Ikerketa honetan populazioa osatzen du Bizkaiko hezkuntza-sarea osatzen duten eskoletako Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek. Hortaz, ikuspegi kualitatiboari lotutako ikerketa galdera sakontasunean aztertzeko, alegia, *zeintzuk diren Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta horien ezaugarriak*, aztergai den testuinguruko parte-hartzaile edo inplikatu guztien artean, gako diren informatzaileak identifikatu eta aukeratu dira (Flick, 2007; Juaristi, 2003; Patton, 2015). Informatzaile horiek dira ikertzaile kualitatiboek azterketara hurbiltzen eta errealitate soziala sakon ulertzen laguntzen dieten pertsonak (Silverman, 2014).

Esan dugu ikuspegi kualitatiboaren helburua dela aztertu nahi den fenomenoaren ezagutzan sakontzea, arretaz aukeratutako pertsona taldean oinarrituz (Albert, 2007; Flick, 2015; Juaristi, 2003; Miles, Huberman, eta Saldaña, 2014). Hortaz, laginaren tamainari dagokionez, elkarrizketak biltzen dituzten ikerketetan azpimarratzen da azterketaren helburuaren araberakoa dela behar den subjektu-kopurua eta ikerketa kualitatiboan ez dela erabakigarria laginaren tamaina, baizik eta, bereziki, parte-hartzaileek emandako datuen aberastasuna (Crouch eta McKenzie, 2006; Marshall, 1996).

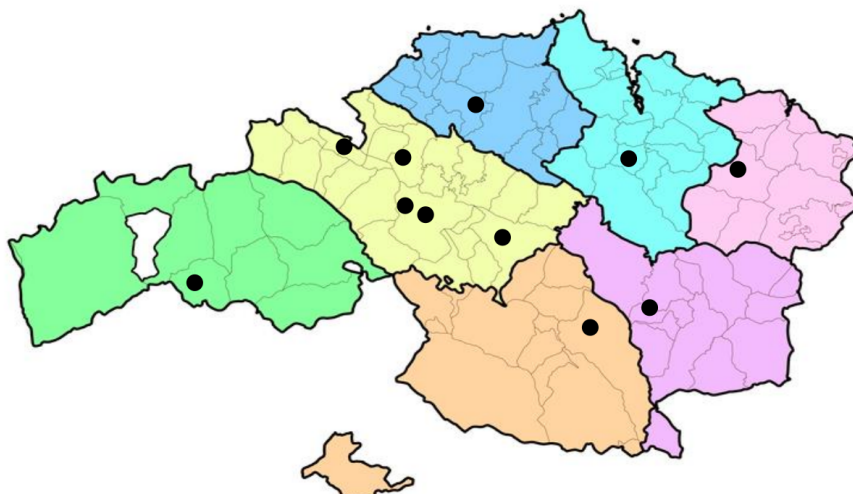
Askotan, ezin da a priori esan zenbat pertsona sartu behar diren ikerketan fenomeno bat erabat ulertzeko (Baker eta Edwards, 2012; Patton, 2015); lagin bat egokia den esateko, azterketaren testuingurua ezagutu behar da. Beharbada ikertzaileak ezin du esan laginaren tamaina zein izango den, baina deskribatu dezake laginketari amaiera emateko jarraituko duen irizpidea, hala nola, saturazio-puntura iristea. Horretarako, ikertzaileak datuak biltzen eta aztertzen jarraitu behar du etengabeko prozesu batean, harik eta datu horiek ikerketara ezer berririk ekartzen ez duten arte, hau da, datuen erredundantzia eta saturazioa egon arte (Albert, 2007; Krueger eta Casey, 2000; Morse, 1995). Beste ikertzaile batzuek adierazten dute ikertzaileak ikertzen jarraitu behar duela, ez agian saturazio iritsezin baten punturaino, baizik eta ikertzen ari den fenomenoari buruz zerbait garrantzitsua eta berritzailea esan dezakeela uste duen unera arte (Mayan, 2009). Aitzitik, Kvalek (2011) azpimarratzen du, elkarrizketen ikerketa ohikoenetan, elkarrizketen kopurua hamar edo hamabost inguru izaten dela. Metodo kualitatiboetan adituak diren autoreek elkarrizketen kasuan adierazten dute

(Vera eta Villalón, 2005) saturazioaren fenomenoa zazpi eta hogeit hamar elkarriketa arteko tartean gertatzen dela. Ikerketa honetan, irizpide hori aintzat hartuz, hamaika maisu-maistra izan dira parte-hartzaileak.

Horren harira, metodologia mistoan oinarrituta egindako ikerketan nabarmentzen dira elkarriketen eta galdetegiaren indarguneak eta ahuleziak. Elkarriketan sinesmen interesgarriak atera daitezke, eta elkarriketa horretan oinarrituta sortutako galdetegiak, berriz, sinesmen horiek pertsona askoren artean zer hedatuta dauden probatzeko aukera eman dezake (Kvale, 2011). Hau da, ikerketa kuantitatiboan ausazko lagin bat aukeratuko genuke, lagin hori hautatu den populazioa fidelki irudikatzeko probabilitateak areagotuko lituzkeena, emaitzak populazio zabalago batera orokortzeko. Ikerketa kualitatiboan lagina aukeratu behar da nahita eta arretaz, edozein gizarte-fenomenoren aldakortasun komuna datuetan irudikatzeke aukera areagotzeko; izan ere, helburua da kontu handiz hautatutako jende talde batek espermentatutako fenomenoei buruzko ezagutza handiagoa lortzea (Albert, 2007).

Beraz, ikerketa honetan nahita edo asmoarekin egin da aztergai diren kasuen aukeraketa ikuspegi kualitatiboan; *iritzi laginketaren* bidez, aztertu nahi den fenomenoaren aniztasunari erantzuten dion lagin heterogeneo adierazgarri bat hautatu da (irizpide teorikoetan oinarrituz eta subjektiboki aukeratuz lagina osatuko duten elementuak) (Mejía, 2000). Bizkaiko eskualde (eta horietan ezberdintzen diren zonalde) ezberdinak kontuan hartuta, Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistra bat hautatu da eskualde eta zonalde bakoitzeko (eremuaren hedapena dela eta, Bilbo Handiko gunean, Bilbo hirian, bi maisu-maistra aukeratu dira), eta eskola-sarea, generoa, adina eta Haur Hezkuntzako lehen zikloan esperientzia ezberdinak dituzten parte-hartzaileak kontuan hartu dira. Irizpide horien arabera identifikatu eta aukeratu dira ikuspegi kualitatiboaren hamaika parte-hartzaileak (14. irudia).

Ikerketa-eremura sartzea eta aukeratutako pertsona-taldera iristea erabakigarria izaten da ikerketa kualitatiboan, ikertzaileak bilatzen duen kontaktua hurbilagoa edo biziagoa baita ikerketa kuantitatiboan baino (Flick, 2007). Parte-hartzaileen hautaketa egiten da, neurri batean, ikerketa proiektatzean hartutako lagin-erabakien bidez, baina ikerketa-eremuan bertan hartutako erabakiak ere izaten dira batzuetan (Silverman, 2014). Hau da, laginketaren diseinuak orientatu dezake parte-hartzaileak bilatzen hasteko modua, baina parte-hartzaileen gehitzea modu iteratiboan egin daiteke, landa-lanean sortzen den informazioaren arabera (Crouch eta McKenzie, 2006; Marshall, 1996). Ikerketa honetan, Bizkaiko eskualde bakoitzeko herri ezberdinetako eskola publiko, itunpeko eta pribatuetara deitu da identifikatutako parte-hartzaileekin harremanetan jartzeko (ezarritako irizpideekin bat datozen informatzaileekin). Ondoren, aukeratutako eskola bakoitzera bidali da ikerketan parte hartzeko eskakera jasotzen duen eskutitza (1. eranskina). Ikerketaren nondik norakoak adierazi zaizkie,



14. Irudia: Bizkaiko eskualde bakoitzean aukeratutako maisu-maistrak.

zergatik izan diren aukeratuak, eta informazioa biltzeko teknikaren dinamikaz behar bezala informatu zaie. Horrez gain, adierazi da jasotako informazioa konfidentzialtasun osoz erabiliko dela eta ikerketan zeintzuk diren beren eskubideak eta erantzukizunak (Christians, 2005). Maisu-maistren onarpena jasotzean, behin betiko parte-hartzaileak aukeratu dira. 9. taulan ikus daitezke ikerketa kualitatiboan aztergai izan diren kasuak.

9. Taula: Ikerketa kualitatiboaren lagina.

Eskualde/zonaldea	Udalerrria	Ikastetxea	Sarea	Generoa	Adina	Urte HH
Arratia-Nerbioi	Dima	Dima-Ugarana	publikoa	E	42	7
Bilbo Handia	Bilbo	Felix Serrano	publikoa	G	56	9
Bilbo Handia	Bilbo	Colegio Alemán	pribatua	E	36	15
Bilbo Handia Ezker-rraldea	Portugalete	Kanpazar	publikoa	E	40	6
Bilbo Handia Nerbioi-lbaizabal	Galdakao	Eguzkibegi	itunpekoa	E	34	6
Bilbo Handia Txorierra	Erandio	Jado Ikastetxea	itunpekoa	E	34	12
Busturialdea	Gernika	Allende Salazar	publikoa	E	53	15
Durangaldea	Durango	San Antonio-Santa Rita	itunpekoa	E	34	10
Enkarterriak	Balmaseda	Zubi Zaharra	itunpekoa	E	38	19
Lea-Artibai	Aulesti	Urregarai	publikoa	G	40	7
Uribekosta-Mungialdea	Gatika	Gatikako eskola	publikoa	E	40	5

Ikerketa kualitatiboaren prozesuarekin jarraituz, abiarazi dira informazio bilketarako tresna, eta geroago, informazioaren analisirako teknika:

3.1.2. Informazio bilketarako tresna

Esan bezala, ikerketa kualitatiboak balio du errealitatea ulertzeko bere forma naturalean behatuz eta haren angelu eta perspektibak kontuan hartuz. Bere helburuetako bat da pertsonen mundu subjektiboan murgiltzea eta hura azalratzea. Horretarako, hainbat teknika interaktibo, malgu eta ireki erabili behar dira, errealitatea atzemateko bera osatzen duten dimentsio guztiekin (Dorio et al., 2009). Elkarrizketa izan da ikerketa kualitatiboan erabilitako informazio bilketarako tresna. Hizketaldi edo solasaldi modua da, elkarrizketatzaile eta elkarrizketatuaren arteko elkarrekintzaren bidez ezagutza sortzen duena (Ander-Egg, 1995; Fontana eta Frey, 2005; Juaristi, 2003; Kvale, 2011; Vargas, 2012). Ikertzaileak aurkitu nahi du zer den garrantzitsua eta esanguratsua informatzaileen buruan, beren esanahiak, ikuspegiak eta interpretazioak, haiek beren mundua ikusteko, sailkatzeko eta esperimentatzeko modua, alegia (Lucca eta Berríos, 2009; Ruiz-Olabuénaga, 2012).

Sailkapenerako irizpideen eta autoreen arabera, elkarrizketa mota ezberdinak bereizten dira (Dorio et al., 2009; Juaristi, 2003; Kvale, 2011; Ruiz-Olabuénaga, 2012). Horiek kontuan hartuta, honelakoa izan da ikerketa honetan erabilitako elkarrizketa:

- *banakakoa* izan da; elkarrizketatzailearen eta elkarrizketatu bakoitzaren artean soilik garatu baita elkarrizketa. Hau da, Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistra bakoitzarekin egin da elkarrizketa.
- *fokatua* izan da; gai bakarraren inguruan aritu baita, gai horren ulermena elkarrizketaren gune bihurtuz, eta esperientzia pertsonal jakin baten berreraikuntza eginez. Oro har, egoera berean parte hartu duten subjektuekin erabiltzen da, halaber, ikertzaileak gutxi ezagutzen dituen eta aurrerago aztertuko diren arazoari edo arazoei aurre egiteko (Ander-Egg, 1995; Juaristi, 2003). Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrak enkulturazio prozesuaren inguruan aritu dira solasaldian.
- *erdi-egituratua* izan da; abiapuntu bezala hartu da gidoi bat (2. eranskina), eta alde zehatzetik zehatztu da zein den lortu beharreko informazio garrantzitsua. Informazioa mugatua dago eta elkarrizketatzaileak hara jo behar du, baina formatu honetan galderak modu irekian egiten dira eta ikertzaileak galderak egokitu ditzake parte-hartzailearen ezaugarrien eta unean sor dakizkiokeen helburuen arabera. Horri esker, ñabarduretan aberatsagoa den informazioa lor daiteke (Dorio et al., 2009; González-Rivera, 2019). Hori dela eta, elkarrizketek aukera eman du-

te Haur Hezkuntzako maisu-maistrak iruzkinak erantsi, iritziak eman edota gidoitik noizean behin ateratzeko, eta informazio aberatsa eta sakona lortu da ikerketaren lehen fase honetan.

3.1.3. Elkarrizketaren diseinua eta prozedura

Elkarrizketa erdi-egituratuak eskatzen du solasaldiaren ibilbidea egituratuko duen gidoia egitea. Gidoi honek aztertzen ari garen fenomenoari erantzuten dioten gai batzuk izan ditzake, edo kontu handiz egindako galderen segida zehatza izan daiteke. Elkarrizketa mota honetarako, gidoiak bete beharreko gaien laburpena izan behar du, proposatutako galderekin. Galdera horiek lotu behar dira ikerketaren gaiaren ikusmolde teorikoekin, eta elkarrizketaren analisiaren etapa hartu behar da kontuan (aurreikuspen gisa); hau da, analisiak erantzunak kodetzea badakar, elkarrizketan zehar etengabe argitu behar dira elkarrizketatuen erantzunen esanahiak ondoren erabiliko diren kategoriei dagokienez. Azken finean, zer galdetzen duten eta zergatik galdetzen duten dakiten elkarrizketatzaileak saiatuko dira ikerketarako beharrezkoak diren esanahiak argitzen elkarrizketan zehar (Kvale, 2011). Beraz, literatura zientifikoa berrikustetik, beste ikertzaile batzuek aztergaiaren neurketa nola egin duten aztertuz alegia, aztergaiari dagozkion zenbait dimentsio teoriko lortu dira eta elkarrizketarako gidoia (2. eranskina) sortu da, galdera posibleen unibertso bat eratuz (identifikatu nahi den konstruktoari dagozkion galdera adierazgarriak eta azaleratutako dimentsioei buruzkoak biltzen dituena) (Albert, 2007).

Bestalde, elkarrizketen kalitatea erabakigarria da analisiaren kalitaterako, baita aurkikuntzen txostenaren kalitaterako ere (Juaristi, 2003; Kvale, 2011; Noreña et al., 2012; Sandelowski eta Barroso, 2002). Tresna kualitatiboaren bidez lortutako informazioa baliagarria izaten da ikertzaileak nahi duena neurtzen duenean, baina garrantzitsua da ikertzaileak kontuan izatea kalitate irizpideak eta oinarritzko neurriak (Cerrillo, 2009; Golafshani, 2003; Konecki, 2008; Noreña et al., 2012; Sandín, 2003; Seale, 2004; Teddlie eta Yu, 2007):

- Besteak beste, ikerketa kualitatiboaren helburua izan da *objektibotasuna* lortzea. Paradigma kualitatiboaren ezaugarriak sakon ezagutzeak eta landa-lanean bizipeanak eta gertaerak objektibotasunez ikusteko aukera ematen duen jarrera izateak aukera ematen du gatazka etikoak modu eraginkorragoan konpontzeko (Brinkmann eta Kvale, 2005; Mayan, 2009). Hori dela eta, hamaika maisu-maistrei egindako elkarrizketek ikerketaren helburuak islatu dituzte, ikertzaileak egin dituzten elkarrizketen testu-transkripzioak, eta emaitzen idazketa alderatu da gaiari buruz-

ko literaturarekin, iturriak errespetatuz; horrez gain, lortutako aurkikuntzak beste ikertzaile batzuek ere aztertu dituzte, kontrastea eginez.

- Datuen *egiazkotasuna* zaindu da; hau da, informatzaileen balioak, sentimenduak eta irudikapen sozialak islatzeko modua zorrotz babestu da; helburua izan da hamaika maisu-maistren diskurtsoa berez sortzea, gidatu gabe, baldintzatu gabe, eta diskurtso horiek adieraztea beren esperientziak era argian (Morse, Barrett, Mayan, Olson, eta Spiers, 2002). Irizpide horiek betetzen direla zaintzeak aukera eman du lortutako informazioaren alborapenak murrizteko, gertaera isolatuak eredu kualitatibo orokorgarriak balira bezala interpretatzeko, eta datuak gehiegi dimentsionatzea eragotzi du. Horrela lortu da, modu arretatsu eta onargarrian, ikerketaren kalitate teorikoa, metodologikoa eta epistemologikoa (Bonilla-Castro eta Rodríguez, 2005). Bildutako informazioaren ondorengo analisisian, ahotsa galtzeko arriskua egon daitekeen arren, elkarrizketatuen diskurtsoak beren dimentsio sozial osoan sortzen saiatu da.

Aurretiaz adierazi bezala, elkarrizketa egiten duten pertsonak informatzaile izatearekin ados egon behar dute eta jakin behar dute ikerketaren barne dituzten erantzukizunak eta eskubiak (Christians, 2005; Fujii, 2018). Beraz, elkarrizketatuei aditzera eman zaizkie ikerketaren nondik norakoak, azaldu zaie informazioa biltzeko teknikaren dinamika eta aukera eman zaie parte-hartzaile izateari uzteko aukera (horrela erabakiz gero).

Horrez gain, konfidentzialtasuna bermatu da, elkarrizketatu bakoitzari ezizen bat esleituz. Datuetan azaltzen diren maisu-maistren izenak ikertzaileak asmatuta ezarri dira eta era horretan ahalbidetu da parte-hartzaileek sinesgarritasuna izatea ikerketaren emaitzen konfidentzialtasunean (Kaiser, 2012).

Elkarrizketa egiteko hizkuntzari dagokionez, maisu-maistra bakoitzak aukeratu du erabili nahi duen hizkuntza, eroso sentiarazi diona, aditzera eman nahi duena erraz azaltzen ahalbidetu dion hizkuntza, alegia. Elkarrizketatuek hala eskatuta, zortzi elkarrizketa egin dira euskaraz eta hiru gazteleraz.

Dokumentazioari eta ondorengo analisiari begira, elkarrizketak grabatzeko metodoen artean, audioan grabatzearen hautua egin da. Elkarrizketatuei ezagutarazi zaie grabagailuaren erabilera eta, beren onarpena jasotzean, grabazioak gordeta gelditu dira modu konfidentzial batean. Beraz, maisu-maistrei egindako hamaika elkarrizketak grabagailuarekin grabatu eta ondoren egin dira transkripzioak. Ahozko elkarrizketak idatzira transkribatzeak elkarrizketak zehatzago aztertzeko modua egituratu du (Kvale, 2011; Poland, 2002; Rapley, 2019; Schilling, 2006) eta elkarrizketen transkripzio bakoitzak erraztu egin du ikerketarako beha-

rezkoak diren esanahien analisia (Flick, 2014). Beraz, elkarrizketak transkribatu ondoren, horiek egituratu eta aztertzea izan da hurrengo pausoa.

3.1.4. Ikerketaren datu kualitatiboen analisia

Lehenengo ikerketa galderari erantzuteko, alegia, *zeintzuk diren Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta horien ezaugarriak*, eta lehen eta bigarren helburuak lortzera begira, ikerketaren datu kualitatiboen azterketa egin da, lagina osatzen duten hamaika hezitzaileei egindako elkarrizketen azterketa, alegia. Datu kualitatiboek biltzen duten esanahia interpretatzea garrantzitsua da analisisian, ez bakarrik pertsonak hitz egiten duten gaien aniztasuna erakusteko, baizik eta beren komunikazioak nola kokatzen eta eratzen dituzten jakiteko eta aztertzeko ere (Gibbs, 2007).

3.1.4.1. Eduki-azterketa

Eduki-azterketa izan da transkribatutako hamaika elkarrizketen edukiaren analisia egiteko erabili den ikerketa-teknika. Edukien azterketa hitzen zenbaketatik edo testuen eduki objektiboetatik harago doa; testu jakin batean agerian edo ezkutuan egon daitezkeen esanahiak, gaiak eta ereduak aztertzea ahalbidetzen du eta ikertzaileei aukera ematen die errealitate soziala modu subjektibo baina zientifikoa ulertzeko (Kvale, 2011; Mayring, 2014; Neuen-dorf, 2017; Patton, 2015; Weber, 1990; Wildemuth, 2017). Ikerketa honetan eduki-azterketa kualitatiboa egiteko jarraitu den ordena honakoa izan da: datuen kodetze-sistema ezartzea, datuak aztertzeko modua definitzea, analisisian erabili den programa zehaztea eta denbora mugatzea.

Hortaz, datuak kodetzeko sistema ezartzearekin hasi da eduki-azterketaren ibilbidea; maisu-maistren elkarrizketen datuen multzo orokorrean bereiztu dira garrantzitsuak eta esanguratsuek diren segmentu edo unitateak. Unitate horiek dira esanahi-unitateak (erregistro-unitateak edo analisi-unitateak) eta, ikerketa honetan, erregistro-unitate gisa hartu dira hitzak, lerroak edota paragrafoak. Esanahi-unitateen definizioa erabaki garrantzitsua izaten da, segmentuak bereiztean, datu jakin bati buruzko gogoeta egiten baita funtsezko esanahia deszifratzeko edo argitzeko. Hori dela eta, aztertu beharreko datuak osotasunean bateratu egin dira kodetu aurretik, izan ere unitatearen definizioan dauden desberdintasunek eragina izan baitezakete kodetze-erabakietan, bai eta emaitzen eta antzeko beste azterlan batzuen arteko konparagarritasunean ere (Albert, 2007; De Wever, Schellens, Valcke, eta Van Keer, 2006; Ruiz-Olabuénaga, 2012; Weber, 1990). Analisi-unitateak identifikatu eta definitu ondoren ezarri dira analisi-kategoriak; kategoriak kontzeptuzko multzoak dira, eta horietan bil-

tegiratu da informazioa. Kategoriak datuetatik, aurretiazko azterlanetatik eta teoretatik sor daitezke edo ikertzaileak ezar ditzake, baina beti datuekin lotuta egon behar dute (Albert, 2007; Berg, 2001; Zhang eta Wildemuth, 2017).

Ikerketa honetan maisu-maistren elkarrizketa bakoitzean analisi-kategoriak ezartzen joan da, batzuetan hasieratik (literatura zientifikotik eratorritako kategoria sistematik abiatuz kodetzea), beste batzuetan datuak aztertu ahala (kodetzen joan den heinean gehitu dira datuetatik eratorritako azpikategoria berriak, alegia, elikatu dira datuetatik); eta literaturaren berrikusketatik zein datuetatik eratorritako kategoria horiek operatibizatu egin dira, azpikategoria ezberdinak sortuz. Esan beharra dago datu fidagarriak direla prozesu analitikoaren aldaketa guztietan konstante mantentzen direnak (Krippendorff, 2018). Beraz, egindako kodifikazioa berrikusi egin da (behin eta berriz), unitateak ondo esleitu direla bermatzeko eta kodifikazioaren koherentzia ziurtatzeko (Miles eta Huberman, 1994; Saldaña, 2013; Schilling, 2006).

Datu kualitatiboen analisirako MAXQDA softwarea erabili da (Kuckartz, 2010; Kuckartz eta Rädiker, 2019) eta software honen bidez analisia egiteko, era honetara egituratu eta prestatu da datu-multzoa (10. taulan ikus daiteke):

10. Taula: Datu-multzo kualitatiboen egituraketa analisirako.

Ikerketaren xedea: Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak ezagutzea eta aztertzea eta, enkulturazio-eragile rolari dagokionez, hobetze-proposamenak egitea.

Ikerketa-galdera	Kontzeptua	Kategoria	Kodea	Deskribapena
Ikerketa-galdera <i>kualitatiboa</i>	↔ Ikerketaren xedeari eta ikerketa-galdera kualitatiboari erantzuten dion <i>nozioa</i>	↔ Literaturatik edota datuetatik eratorritako <i>kontzeptuzko multzoa</i>	↔ Kategoriaren <i>operatibizazioarekin</i> sortutako <i>adierazlea</i> . Datuen sailkapenerako <i>etiketa esanguratsua</i>	↔ Kodeari egotzitako <i>deskribapena/memoa/definizioa</i> , datuetan antzematen laguntzen duena

10. taulan ikus daitekeen bezala, **ikerketaren xedeak** argitzen ditu azterlanaren parametroak (era implizituan bilduz bibliografia berrikusteko lehen fasea), eta barne hartzen ditu aztergaiaren oinarriko kontzeptuak (Saldaña, 2011; Wolcott, 2009). Esparru kontzeptuala osatzen duten **kontzeptu** edo konstruktuek teoriko horiek, aldi berean, zehaztuta daude ikerketa-galderan: *Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistra, enkulturazio-prozesua, irudikapen soziala eta hobetze-proposamenak bere jardutean* (Silverman, 2014). **Ikerketa-galderak** ikerketa artikulatzen du xederantz, helburuetarantz eta esparru kontzeptualerantz,

eta bestalde, datuak biltzeko eta aztertzeko xehetasunak eta gakoak ematen ditu (Kuckartz, 2014; Maxwell, 2009; Miles et al., 2014).

Metodo mistoetan oinarritutako ikerketetan, ikerketa-galdera kualitatiboari, ikerketa-galdera kuantitatiboari eta metodo mistoei dagozkien ikerketa-galderak egin behar dira (Creswell, 2015), eta horiek guztiek beren ezaugarri propioak dituzte, baita ekintza analitiko propioak ere. Beraz, ikerketaren lehen fase honetan helburua izan da ikerketa-galdera kualitatiboari erantzuna ematea: *zeintzuk dira Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?*

Arestian esan bezala, kontzeptu teorikoak (*bi urteko haurren maisu-maistra, enkulturazio-prozesua, irudikapen soziala eta hobetze-proposamenak bere jardutean*) beren osagaietan artikulatu dira sailkapen-**kategoriak** zehazteko. Ikerketa honetan batez ere literatura idatzian oinarrituta egin da kategorien sailkapena, baina azterketan zehar ere sortu dira azpikategoria ezberdinak (Auerbach eta Silverstein, 2003). Hala, enkulturazio-prozesuak biltzen dituen dimentsioak barne hartu dira, analisiaren oinarri bihurtuz. Horrez gain, bi urteko haurren maisu-maistraren kontzeptu teorikoak biltzen dituen kategoriak, irudikapen sozialen kontzeptu teorikoak biltzen dituenak eta hobetze-proposamenak egiteko maisu-maistraren jarduteak biltzen dituenak (3. eranskina).

Azkenik, esparru kontzeptuala artikulatzeko prozesuak eskatzen du adierazleak edo **kodeak** ezartzea eta definitzea, erabiltzeko modukoak izan daitezen datuak aztertzean. Horri dago-kionez, datuen analisirako sortutako kode-sistemaren barne, garrantzitsua da adierazle jakin batzuei egotzitako definizioen azalpena ematea; alegia, datuen interpretazioaren ulermenerako, beharrezkotzat jotzen da argitzea ikertzaileak kode zehatzei emandako azalpena (3. eranskina).

Beraz, ikerketa kualitatiboaren datuen interpretazioa egin da txostena idazteko; kategoria bakoitzak subjektuentzat (maisu-maistrentzat) duen esanahia, kategoria bakoitza agertzen den maiztasuna eta horien arteko erlazioak aztertu behar dira (Albert, 2007). Hau da, MAXQDAak eskaintzen dituen analisi-taktika ezberdinetan oinarrituz (Miles et al., 2014), kodifikazio-frekuentzien analisisiaz gain, elkarrizketa bakoitzean errepikatzen diren gaiak, datu guztien atal ezberdinetan biltzen diren gai nagusiak edota ikertutako fenomenoaren dimentsioen arteko elkarguneak edo konkurrentziak aztertu dira. Hamaika elkarrizketa horietan, maisu-maistrak: alde batetik, beren esku-hartzean bi urteko haurren gunean *gauzatzen dutenaz* ari dira. Bestetik, *gauzatze horri dagokionez dituzten irudikapen sozialak adierazten dituzte*. Beraz, ikerketaren datu kualitatiboan emaitzak era horretan nabarmendu dira.

3.1.5. Ikerketaren datu kualitatiboen emaitzak

3.1.5.1. Ohiturak/erritualak/errutinak

Aztertutako hamaika elkarrizketetan, enkulturazio prozesuari dagozkion ebidentziak antze-
man daitezke; hau da, Haur Hezkuntzako bi urteko haurren testuinguruan, egunero edota
ikasturtean zehar errepikatzen diren ohitura, erritual zein errutina ezberdinak gauzatzen dira.
Haur Hezkuntzako gunean, ohitura izaten da hurrek parte hartzea ikasturtean zehar norbe-
re testuinguru hurbileko jai, usadio edo tradizio ezberdinei lotutako ospakizunetan. Hainbat
dira aztertutako elkarrizketetan maisu-maistrek aipatzen dituztenak (aurrera eramaten dire-
nak); herriko jaiak, Olentzero edo Santa Ageda, besteak beste.

Baina horiez gain, egunerokotasunean errepikatzen diren errutinen edo erritualen gauzatzea
ere aipatu behar da; era mekanikoan, sistematikoan eta etengabeen- eskola-orduetan eta
egunen joanean- aurrera eramaten diren ohituren gauzatzea, alegia. Elkarrizketa guztiak
kontuan hartzen badira, 11. taulan ikus daitekeen bezala, 11tik, 10 hezitzailek adierazten
dute ikasturtean zehar hurrekin ospatzen dituzten jai eta tradizio ezberdinak aurrera era-
maten dituztela (ohitura den legez). Horien gauzatzeaz ari dira hamar elkarrizketatan.

Bestalde, egunero errepikatzen diren errutinei dagokienez, 9 hezitzaile ari dira hurrei egu-
nero egiten zaien sarrera eta agurraren errutinaren gauzatzeaz, eta beste 9 hezitzailek ai-
patzen dute ipuina kontatzearen errutina aurrera eramaten dutela. Eta horrela ikus daiteke
maisuu-maistrek hainbat ohitura edota errutinaren gauzatzea adierazten dutela bi urteko hau-
rren gelan edo gunean (11. taula).

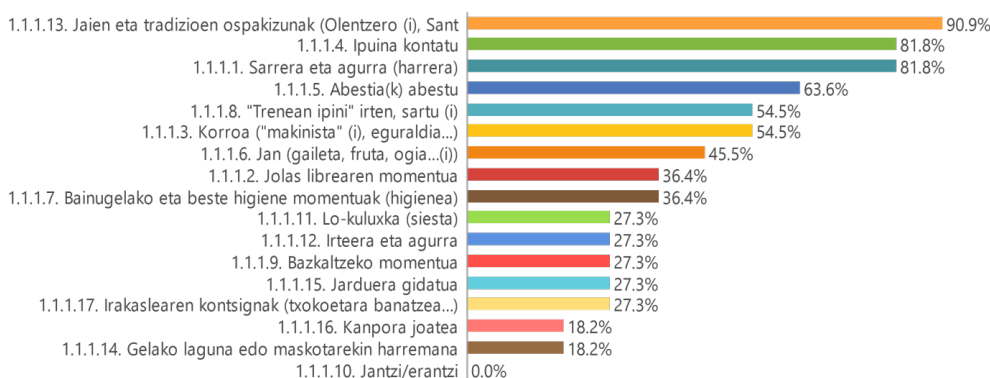
Hamaika elkarrizketak kontuan hartuta, haurren gunean maisu-maistren artean gehien aipa-
tzen diren (aurrera eramaten dituztelako) eta gutxien aipatzen diren ohitura edota errutina
bakoitzaren ehunekoa argiago antzeman daiteke 15. irudian.

Hamaika elkarrizketetan, eguneroko "ohitura sarea" osatzen duten errutina horiek azalera-
tzen dira, hurrek, gizarte-eragileen bitartez edota beraiekin gauzatuko dituzten erritualak,
alegia. Maisu-maistrek behin baino gehiagotan aipatzen dute mokadutxoak jateko unearen
errutina:

Nosotros a lo largo del día, hay unas rutinas, unas rutinas que ellos van cogiendo. Por ejemplo, ya se van dando cuenta, ¿no?, una rutina que es sobre las 10 o así, además son como un reloj, ya empiezan a notar, hora galleta (1:35).

11. Taula: Ohiturak/eguneroko errutinak.

Ohiturak/errutinak	Elkarrizk. kop.	Ehunekoak %
1.1.1.13. Jaien eta tradizioen ospakizunak (Olentzero...)	10	90,91
1.1.1.4. Ipuina kontatu	9	81,82
1.1.1.1. Sarrera eta agurra (harrera)	9	81,82
1.1.1.5. Abestia(k) abestu	7	63,64
1.1.1.8. "Trenean ipini" irten, sartu (i)	6	54,55
1.1.1.3. Korroa ("makinista"(i), eguraldia...)	6	54,55
1.1.1.6. Jan (gaileta, fruta, ogia...(i))	5	45,45
1.1.1.2. Jolas librearen momentua	4	36,36
1.1.1.7. Bainugelako eta beste higiene momentuak...	4	36,36
1.1.1.11. Lo-kuluxka (siesta)	3	27,27
1.1.1.12. Irteera eta agurra	3	27,27
1.1.1.9. Bazkaltzeko momentua	3	27,27
1.1.1.15. Jarduera gidatua	3	27,27
1.1.1.17. Irakaslearen kontsignak (txokoetara banatu...)	3	27,27
1.1.1.16. Kanpora joatea	2	18,18
1.1.1.14. Gelako laguna edo maskotarekin harremana	2	18,18
1.1.1.10. Jantzi/erantzi	0	0,00
Guztira	11	100,00



15. Irudia: Ohiturak/eguneroko errutinak.

Hezitzaileen elkarrizketetan adierazten da egunerokotasunean gauzatzen diren errutina horiek bata bestearen atzetik, eskuarki, ordena bat jarraituz gauzatzen direla, eta haurrak "errutinen sarean" murgilduz doazela:

Orain esaten dotsiet "benga, apatxin egingo dogu, hor egingo dogu makinista?", "Balee!" ta jesartzen dira (...) eta esaten badiet "benga, orain ipuina, batuko dugu dena ipuina kontatze-ko", "Bale". Batzen dute eta badakite ipuina kontatuko dugula. (...) orduan, bai garrantzitsua dala rutina batzuk izatea, ze daukate, azkenean sartzen dira, egoten gara jolasten, batzen

dugu, patiora goaz, bueltatzen gara, eskuak garbitzen ditugu, pardelak aldatu, jantokira, jantoki... (3:87).

Sistematikoki, egunerokotasunean errepikatzen dira, era mekanikoan, etengabe, eta maisu-maistrek bideratuak dira:

Normalean hamaika edo hamabi, bederatzietan etorten dira eta beste sei edo zazpi, ba, hamarretan. Gero egoten dira hamabi eta erdiak arte hemen eta gero jantokira joaten dira jantokian geratzen direnak. Gero, loalditxo bat daukate, bi orduko loalditxoa, eta gero ja hasten gara altxatzen, oinetakoak janzten, komunera eramaten, hamar minututan pailazoak edo marrazkiak ikusten dituzte. Edo dantza bat, edo abesti bat edo dena delakoa, ipuina edo, eta ja badatoz gurasoak bila berehala. Bai (9:22).

Errutina ezberdinetan oinarritutako antolamenduaren barne, horien gauzatzea noiz izango den ezarrita dagoela adierazten da maisu-maistren hitzetan:

Tenemos una rutina durante la semana. Cada día tiene un tema o una referencia que los niños saben el lunes tenemos deporte por ejemplo. Saben que van al gimnasio. El martes los niños pueden llevar un juguete de casa al colegio. Los miércoles ellos hacen su corro de sillas, ellos deciden qué juegos quieren hacer. Los jueves cocinamos (6:44).

16. irudian ikus daitekeen bezala, egunerokotasuneko ohitura edo errutinei dagokienez, aztertutako hamaika elkarrizketetan, maisu-maistrek gehien aipatzen duten errutina da (egunero aurrera eramaten dutela adieraziz) eskolarako sarrera eta agurra, 9 elkarrizketetan azaltzen baita, 12 aldiz. Era berean, 9 elkarrizketatuk, 11 aldiz aipatzen dute ipuina kontatzearen errutinaren gauzatzea eta 11 aldiz aipatzen da baita korroaren errutinaren gauzatzea, 6 elkarrizketetan, hain zuzen.

Sistema de códigos	Agurtza	Aingura	Ainara	Ainize	Aimar	Irane	Irantzu	Jesenia	Josu	Nagore	Olatz	SUMA
1. GALDERA												51
1.1.1. Ohiturak (errutinak)												21
1.1.1.1. Sarrera eta agurra (harrera)												12
1.1.1.2. Jolas librearen momentua												5
1.1.1.3. Korroa (eguneko arduraduna "mekinista" (i), eguraldiaz)												11
1.1.1.4. Ipuina kontatu												11
1.1.1.5. Abestia(k) abestu												9
1.1.1.6. Jan (gaileta, fruta, ogia... (i))												8
1.1.1.7. Bainugelako eta beste higie-ne momentuak (higie-ne)												5
1.1.1.8. "Trenean ipini" irte-zeko edo sartze-ko (i)												6
1.1.1.9. Bazkaltze-ko momentua												5
1.1.1.10. Jantzi/erantzi												0
1.1.1.11. Lo-kulurka (siesta)												4
1.1.1.12. Irteera eta agurra												3
1.1.1.13. Jain eta tradizioen ospakizunak (Olentzero (i), Sant)												16
1.1.1.14. Gelako laguna edo maskotarekin harremana												2
1.1.1.15. Jarduera gidatua												5
1.1.1.16. Kanpora joatea												2
1.1.1.17. Irakaslearen kontsignak (txokoetara banatzea...)												3
Σ SUMA	19	18	18	8	9	12	18	24	23	7	23	179

16. Irudia: Ohiturak/errutinak. Kode-matrizea.

Egunerokotasunean aurrera eramaten dituzten errutinei dagokienez, horien aipamena egiten den elkarrizketa kopurua kontuan hartzen bada (nahiz eta aipatzen direnaldiak gutxiago izan), 7 elkarrizketatan maisu-maistrek abestia abestearen errutina eta 6 elkarrizketatan irretzeko edo sartzeko “trenean jartzearen” errutinaren gauzatzea aipatzen dute; mokadutxoaren errutina ere egunero gauzatzen dutela adierazten dute 5 elkarrizketatuk. Beraz, nahiz eta maisu-maistrek errutina horien gauzatzea gutxiagotan aipatu, elkarrizketa kopurua kontuan hartzen bada, abestia abestea egunerokotasunean aurrera daramatela 7 elkarrizketatuk adierazi dute eta 6 elkarrizketatuk “trenean jartzen” dituztela haurrak gelatik irten edo sartzeko. Bestalde, gutxi aipatzen dituzte egunerokotasuneko errutinez galdetzen zaienean, irteera eta agurra, gelako maskotarekin harremana, kanpora ateratzea, jarduera gidatua edo hezitzailearen kontsignak. Irakasle batek ere ez du jantzi/erantzi egunerokotasunean burutzen duten errutina gisa bereizi.

Lehen esan bezala, egunerokotasunean bizi dituzten errutinez gain, garrantzitsua da azpimarratzea 11 elkarrizketetatik 10etan, maisu-maistrek 16 aldiz aipatu dutela norbere kulturaren berriazko jaien eta tradizioen ospakizunen gauzatzea. Elkarrizketetan ikus daiteke bi urteko haurrak parte diren gizartearen kulturaren ezaugarri batzuk ezagutzen eta kultura hori “bera egiten” doazela eskola gunean ikasturtean zehar; norberaren tradizioak, jaiak edo kondairak maisu-maistrek edota maisu-maistren bitartez:

O sea, adibidez euskal dantza izan dugunean, hori da kulturala. Orduan, edo atzo San Antontxuak izan zirela Mungien, “a, gaur San Antontxuak Mungien, taloa eta txorizo, eztakit zer, eztakit zer...”. Txerria, San Martinak izan direz “txerria hil in behar da eztakit zer...”. Halakoak egin ditugu. Eta Sasimartxo egingo dugu ez dakit zer. Halako gauzak transmititzen dituzu bai edo bai. (3:435).

Hezitzaileek azpimarratzen dute norberaren kulturaren jai eta tradizioen ospakizunetan parte hartzen dutela, hurrei horiek ezagutaraziz:

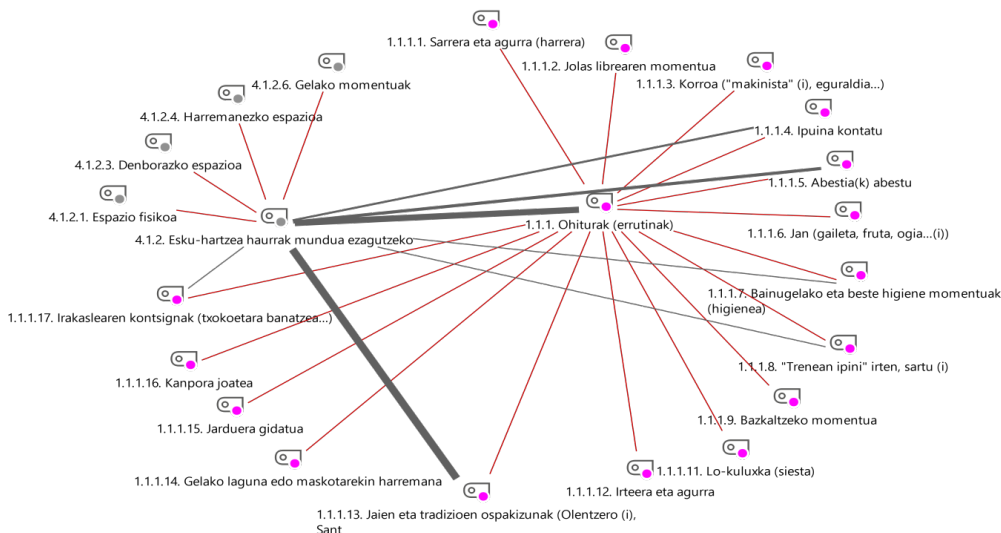
Gabonetako Olentzero dala eta, edo udazkenean hamen egiten ditugun jaialdiak eta, gainera, herrian beti dauz jaiak eta ahalegintzen gara gelan be apur bet ospatzen edo behintzet kontuan izaten herriko jaiak edo inguruko jaiak, Santa Ageda, makila... (5:36).

Hombre, por ejemplo, un Olentzero, sí, porque es algo que nos va a traer regalos. O sea, quiero decir, pero en sí, hombre la ikastola lo que siempre trata es el que conozcan nuestra cultura, nuestro idioma, nuestras fiestas... (1:54).

Beraz, maisu-maistrek Haur Hezkuntzako gunean bere esku-hartzeaz ari direnean, ohituen edota errutinen gauzatzea aipatzen dute diskurtsoan eta testuinguru horretan, helduaren

beraren papera azpimarratu beharra dago. Hamaika elkarrizketen datuen analisisan, “ohiturak/errutinak” eta “esku-hartzea haurrak mundua ezagutu dezan” kodeen arteko loturak aztertu dira. Egunerokotasunean edota ikasturtean zehar aurrera eramaten diren ohitura edo errutinekin, Haur Hezkuntzako gunean, eta hezitzailearen esku-hartzearen bitartez, haurrei eskaintza ezberdinak egiten zaizkie, parte diren eta inguratzen duten munduaren ezagueran lagunduz, eta eguneroko jarduna ahalbidetuz (horixe litzateke “esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodearen azalpena).

Bi kode horien (“ohiturak/errutinak” eta “esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko”) arteko konkurrentziak era argian ikus daitezke 17. irudian. Gorriz, kode bakoitzaren eta beraren azpikodeen arteko loturak; beltzez, kode bien arteko loturak (zenbat eta elkargune gehiago izan kode bien artean, lerroaren lodiera handiagoa azaltzen da).



17. Irudia: “Ohiturak/errutinak” kodea eta “Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodea. Konkurrentziak.

Egunerokotasunean edo urtean zehar bi urteko haurren gunean gauzatzen diren ohitura edota errutinen artean, jaien eta tradizioen ospakizunetan nabarmentzen da bereziki maisu-maistren esku-hartzea haurrek mundua ezagutzeko (elkarguneen maiztasuna nabariagoa da, 17. irudian ikusten den bezala). Abestiak abesten dituztenean eta ipuina kontatzen denean ere hezitzaileen esku-hartzea haurrek mundua ezagutzeko nabarmentzen dela ikusten da 17. irudian. Horrez gain, maiztasun gutxiagorekin, era sistematikoan egunero errepikatzen diren bainuko eta beste higie-ne momentuei dagokion esku-hartzea, gelatik irten edo

sartzeko “trenean ipintzeari” dagokion esku-hartzea eta hezitzailearen kontsignen bitarteko esku-hartzea ikus daitezke 17. irudian.

Maisu-maistren esku-hartzean, errutinen edo ohituren gauzatzearekin, inguratzen duen mundua ezagutzeko bidea ematen zaio haurrari; esan bezala, eskaintza ezberdinak egingo zaizkio parte diren eta inguratzen duten munduaren ezagueran lagunduz. Esate baterako, jaien eta tradizioen ospakizunez ari dira bi hezitzaile hauek:

Lo hemos comentado antes, el día de las pucheras, ¿no?, que es algo reciente que ha pasado, pues nosotros vimos un poco les hablas de cómo va la puchera, que ahí se hacen las alubias, no sé qué, no sé cuántos, que es algo nuestro, de Balmaseda, entonces tu ahí le estás inculcando que es una fiesta (...). Encima tú les estás comentando que es algo tuyo. Igual no le queda eso es mío, pero bueno, es una super fiesta porque son las pucheras. (1:159).

Yo intento enseñarles un poco la tradición alemana y las costumbres o las fiestas que en Alemania son importantes, enseñarles aquí también y celebramos también estas fiestas aquí. Sí, yo creo que aprenden, tienen la posibilidad de conocer más la cultura alemana (8:64).

Ikasturtean zehar aurrera daramatzaten ohiturez gain, egunerokotasuneko errutinei buruz ari dira maisu-maistrak, eta beren esku-hartzean, inguratzen duten mundua ezagutzen ahalbidetzen zaie haurrei:

Baina abestiak, normalean, bi urteko gelan askotan beraiek ekartzen dituzte, ze Pirritx eta Porrotx dira el boom. Orduan, asko datoz ja etxetik Pirritx eta Porrotxen kantuekaz, orduan, oso rekurrentea da hasieran Pirritx eta Porrotx ipintea, ze beraientzat ezaguna da... Orduan, lasaitzen dira Pirritx eta Porrotx ikustean, etxeko gauza delako. Baina gero, ikusi dituzun pantaila magiko horreekaz, ba, ipintzen baduzu Pirritx eta Porrotx Youtuben, hurrengo abestia izango da “Txiki Txiki Txikia”. Eta orduan, askotan, hortik botatzen dugu eta hortik ateratzen dira abesti pilo. Aurten, adibidez, izan da el boom Ene kantak. Animalien abesti bat egon da eta animalie aurten txiflatzen zaie, orduan, egunero gaude animalien kantagaz, animalien ipuinagaz, eta ipuinak holan aukeratu ditut (3:101).

Eguraldia esatea edo korroan zein ikaskide etorri den edo ez adieraztea aipatzen dute maisu-maistrek beren esku-hartzean:

Eta orduan hasten gara “ba gaur hainbat sorpresa egingo ditugu”. Eta jolastokian “ai, andereño, baina gaur beheko patioan”. Bueno, batzuk hizkuntzaren arabera, ez? “Bustita”

hasten dira, "butita". Orduan "ai, euria?". Orduan ja, tak, eguraldia, ez? "Ai, baina danak etorri gara? Zenbat? Eta hasten dira, bueno ba, argazki horreekaz lantzen ditugu urte biko gelan. Ba eztakit, "Aee, Aee!" "A! Aner falta da". Ba toma, beste bat. Eta tiraka tiraka tiraka horrela lantzen ditut errutinak. Edo egia bada bustita badagoela, ba goazen jolastokira eta esperimentatu eta ikutu zer dan bustita. Horrela. Eta nik modu horretan lantzen ditut errutinak.(2:34).

Ohiturekiko/errutinekiko irudikapen sozialetan nabarmentzen diren ideia nagusiak

Datu kualitatiboen analisisian garrantzitsua da hamaika elkarrizketen ikuspegi orokorra izatea, beharrezkoa baita galdeketaren itemak sortzera begira. Errutinekiko edota ohiturekiko datuen analisisian aztertu da Haur Hezkuntzako maisu-maistrek eguneroko esku-hartzean burutzen, gauzatzen edo aurrera eramaten dutena, baina garrantzitsua da maisu-maistren irudikapen sozialetan errepikatzen diren ideia nagusiak (elkarrizketa ezberdinetan errepikatzen direnak) nabarmentzea; horien azterketan sakonduko da.

Segurtasunaren ideia

Errutinek haurrei konfiantza eta segurtasuna ematen dietenaren ustea errepikatzen da maisu-maistren irudikapen sozialetan (11tik 8 hezitzaileen artean, hain zuzen); eguneroko planifikazioak, ohiko errutinekin ordutegi berdina jarraitzeak edo ekintza baten ondoren zer datorren jakiteak haurrei konfiantza eta segurtasuna ematen dietenaren ideia gailentzen da. Hezitzaile batek adierazten du gelatik irteteko "trenean jartzearen" errutina, haurrek "behar duten zerbait" dela eta gaineratzen du haurrei seguru sentiarazteko lagungarria dela:

Sí. El tren, con lo pequeños que son, que ya, a la auxiliar esta semana ya le he dicho, no, déjales, no andes tú detrás porque no. Ellos van y te lo hacen. Sí que interiorizan, son esponjas. Es una pasada. Pero yo creo que, creo que también sale, sí, eso, arauak eta mugak. Si, luego sale. Porque lo necesitan en el fondo, ellos se sienten seguros así (8:112).

Errutinek haurrari ekintza baten ondoren zer datorren adierazten diotela aipatzen da, eta maisu-maistren artean errepikatzen den ustea da eguneroko ondorengotza horrek haurrei segurtasuna ematen dietela:

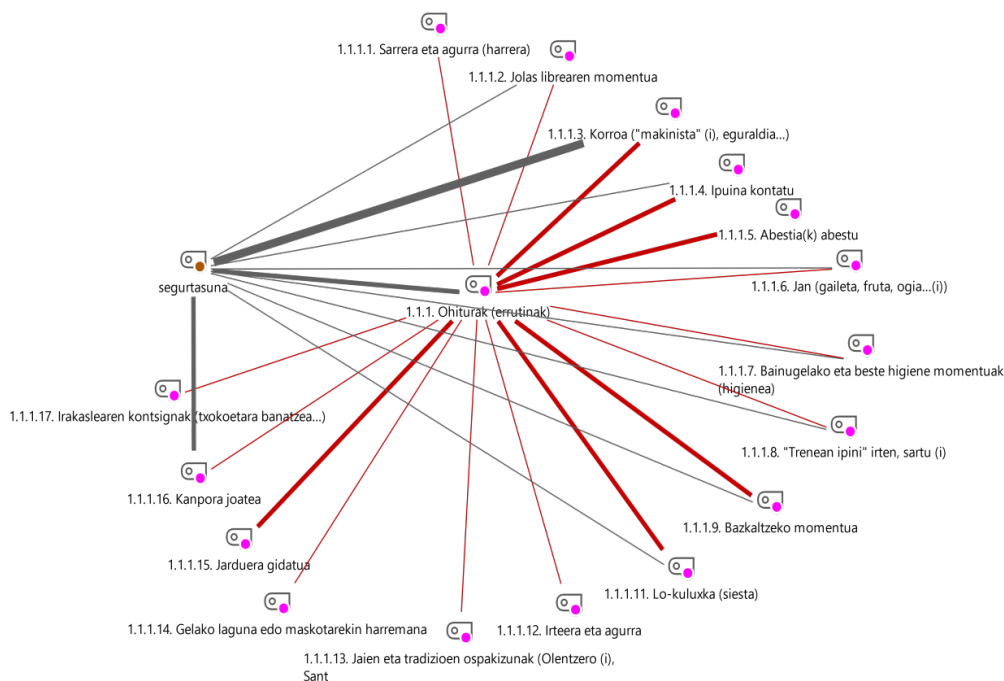
Ni neuk uste dot errutinak beharrezkoak diela. Batez ere Haur Hezkuntzan, ze errutinak, azken finean, dira egunero errepikatzen diren gauzatxo txiki batzuk. Eta horrek umeari segurtasun bat ematen dio. Badaki gelara sartzen danean amantala ipini behar duela, badaki gelara sartu eta amantala ipintzerakoan zer datorren. Orduan, denboralizazio hori, eguneko

edo goizeko denporalizazio hori buruan hasten da edifikatzen edo ez dakit, ba, kronologikoki hasten da bere buruan kokatzen (5:28).

(...)azkenean, errutinak izatea eta guzti hori be bai, oso garrantzitsua uste dut dela umeentzat, ze azkenean ziurtasuna ematen die beraiei be bai. Azkenean, badakitelako ba, ekintza honen ondoren zer datorren eta horrek ziurtasuna ematen die. Badakite zer datorren, orduan, ez daude hor pentsatzen “eta orain zer dator?” Edo “orain zer egingu dugu?” Edo... Horrek beldurra ematen die...(6:79).

Maisu-maistren ustez, egunerokotasunean burutzen diren “betiko gauzek” jakintza bat ematen diete haurrei eta, ondorioz, ziurtasuna:

Bai. Nik esango neuke, umeak sentitzen direz askoz ziurrau, badakite zer dan egingo doguna. Ez ikasteko gauza bat edo ipuin konkretu bat, baina bai betiko gauzak. Egunerokotasunak emoten dotsie eureri jakituri bat, eta jakituri horrek emote'tsie ziurtasune. Orduen, errutinak horretan laguntzen dabe (10:28).



18. Irudia: “Ohiturak/errutinak” kodea eta “Segurtasuna” kodea. Konkurrentziak.

18. irudian ikus daiteke adierazitakoa; maisu-maistren irudikapen sozialetan, gehien errepikatzen den ideia edo ustea da haurrei korroa gauzatzeak segurtasuna ematen diela. Korroaren errutinaren ondoren, hezitzaileen ustez, kanpora joatearen errituala da haurrari segurtasuna

sunak ematen diona (nahiz eta hezitzaileek gutxitan aipatu errutina hau, erreferentzia egiten zaionean, segurtasunarekin lotzen da). Bigarren maila batean, jolas librearen momentua, ipuina kontatzea, mokadutxoaren momentua, bainugelako eta beste higiegi momentuak, trenean jartzea, bazkariaren unea edo lo-kuluxkaren errutinek ere haurrari segurtasuna ematen diotela adieraziko dute hamaika elkarrizketatuek.

Ez da azaltzen ordea konkurrentziarik maisu-maistren segurtasunaren ideiarekin eta sarre-ra/agurraren errutinaren artean; berdin beste errutina edo erritual hauekin ere, besteak beste: abestiaren errutina, irteera/agurrarena, jaien eta tradizioen ospakizunena, irakaslearen kontsignarena edo jarduera gidatuaren errutina.

Eskola zehatzaren egiteko moduak

Elkarrizketatuen errutinekiko irudikapen sozialetan (5 elkarrizketatan) eskola zehatzaren egiteko moduak nabari dira eta ezberdintasunak azaleratzen dira zentzu horretan; haurrak txokoetara zuzentzeari edo gonbidatzeari dagozkion usteen artean ezberdintasunak, haur hezkuntzako gunean errutinekiko malgutasun gehiago edo gutxiago izatean ezberdintasunak, eguneroko errutina zehatzen artean ezberdintasunak eta abar.

Hezitzaileetako batek adierazten du, bere eskolan, haurrei txokoetara joateko proposamena edo gonbidapena egiten zaiela (maisuetan zuzendu beharrean haur bakoitza) eta haurrek aukeratu dezaketela zein txokotara joan nahi duten. Horrela egitea, gizarteratzeko hobe denaren ustea dauka:

Pero nosotros más que rutinas, lo que más se trabaja en clase son propuestas. O sea, nosotros lo que hacemos es proponer y proponer a los niños diferentes txokos, por llamarlo de alguna forma, en el que el niño toma la decisión a qué txoko decido yo ir. Estoy viendo ahí que hay unas tijeras y me llaman la atención, pues voy al txoko de... (1:36).

Yo hago todo en propuestas y entonces yo creo que cuando las propuestas más ricas sean en cosas atractivas, o en..., ellos están mucho mejor, más contentos con ellos mismos, más relajados y mucho mejor con el resto que es lo que se busca. Socialmente muchísimo más. Porque si va al txoko que se está pintando y hay otro niño que está pintando, en realidad a los dos les apetece hacer esto (1:40).

Beste hezitzaile batek, egiteko modu jakina azaltzen du *bainugelako eta beste higiegi momentuei* dagokien errutinari lotuta eta horri dagokion hausnarketa egiten du:

Edo komunean txiza egiteko be bai, hasten direnean txiza egiten komunean, jartzen diegu pegatina bat eskuan eta klaro, eta denak: "txiza, txiza!". Eta klaro, denak txiza egin nahi dute bat-batean, pegatina jartzeko (6:294).

Eskolaren egiteko era zehatzak nabarmentzen dituzte, beraz. Beren eskoletan ohikoak diren errutinak edo egiteko modu jakinak, eta horiekiko irudikapen sozialak dituzte:

Depende de qué centros, al aula de dos años, se interviene más o menos. Aquí, por ejemplo, estamos como..., estamos intentando también abrimos, el otro día, pues eso, esta semana con lo de la semana del euskera, del día del euskera de la semana de Argitxo, todo infantil hacia cosas menos los de dos años (7:52).

Nosotras llevamos a nuestros niños a que lo vieran casi casi de sorpresa, que ellos se sientan también parte de eso, por ejemplo al Olentzero no van. Vendrá el Olentzero a nuestra clase. Pero bueno, eso es un poco también romper barreras. Y un poco también depende del grupo y eso lo entiendo. Si tienes un grupo muy movido o hay muchas escaleras, hay que tener un poco de cabeza, pero no sé (7:53).

Beste hezitzaile honek eskola zehatzaren egiteko era propioa azaltzen du:

Eta gero, arrastiz etorriko jakuz geur eguneko Igorren talde... Musika... Eskean Kristo dau, musika rock talde bat eta harek etorriko direz. Orduen, bat eta bestea...(...) eskola guztire. A ver ze aukera eukiko dogun rock ikusteko, baia besteak bai. Nagusiek etorriko jakuz. (...) Parkatu, e? Baia urte biko gelak beste ikastetxe batzutan iguel ez dagoelako erea, handiek direlako, baia gure eskolan goaz danakaz batera, seigarren mailara arte. Eskursino bat iten dala? Joaten garala Lekeitiora? Danok batera goaz. Ezta erreza, baia...(11:74)

Eskolan, egiteko era zehatzak daude, errutina bihurtu dira eta horiekiko beren ikuspuntua adierazten dute maisu-maistrek:

Y después recogemos todos, siempre un niño toca la campana y dice que ahora vamos a recoger, pero antes de recoger damos..., tenemos un reloj de arena. Entonces, damos la vuelta a este reloj y decimos que en cinco minutos va a terminar el juego. Así los niños saben, ah, yo tengo que terminar mi dibujo o mi manualidad porque en cinco minutos recogemos. Y así notamos también que están más animados de recoger. Porque les hemos dicho que vamos a terminar pronto (8:56).

Laburbilduz, lehenengo ikerketa galderari lotutako berariazko gaiak azaleratzen dira ohiturak edota errutinekiko datu kualitatiboen analisian 12. taulan ikus daitekeen bezala:

12. Taula: Ohiturekiko/errutinekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.

Lehenengo ikerketa galdera	Azaleratutako berariazko gaiak
Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?	Ohituretan/errutinetan bi urteko haurren hezitzailearen esku-hartze nabaria (bereziki jai/tradizio ospakizunetan) Ohiturek/errutinek segurtasuna haurrei Ohiturekiko/errutinekiko eskola zehatzaren egiteko moduen azalratzea

3.1.5.2. Arauak eta mugak

Ohitura, erritual edota errutinez gain, hamaika elkarrizketetan maisu-maistrek hitz egiten dute bi urteko gelan edo gunean ezartzen diren, sortzen diren edo lantzen diren arauz edota mugez; oharkabean edo bideratuz, haurren egunerokotasunean arau edota mugen presentzia dagoela azaltzen da elkarrizketatuen diskurtsoan: ilaran jarri, txanda itxaron, ikasgela batu, altueretara ez igo eta abar. Horiek guztiak, maisu-maistrek, jokabide gizartekoiekin elkar lotuz landuko dituzte Haur Hezkuntzako testuinguruan. Arau/muga hauek era ezberdinetakoak dira eta askotariko erabilgarritasunak dituzte: batzuek haurraren segurtasuna eta osasuna babesteko balio dute, beste batzuek helbururen bat lortzeko, beste batzuk, besteekin harremanak gidatzen dituzte.

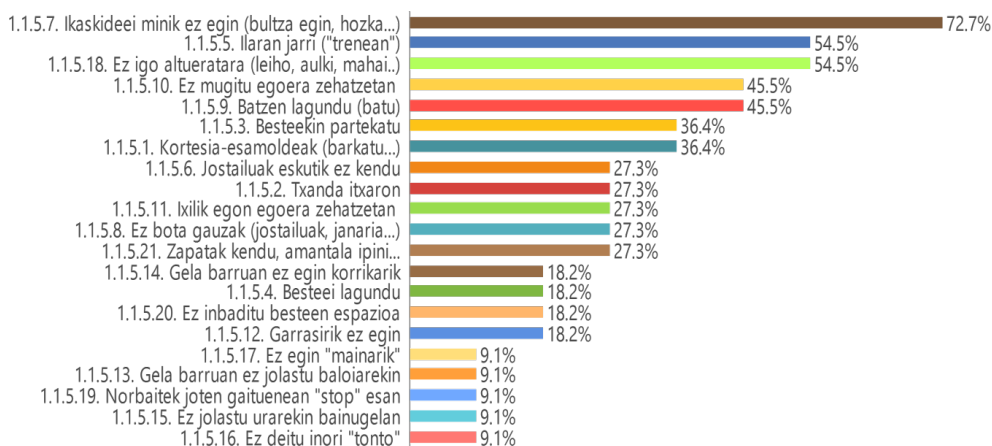
Hamaika elkarrizketak kontuan hartzen baditugu, 13. taulan ikus daitezke elkarrizketatuek aipatzen dituzten arau edota muga ezberdinak horiez galdetzen zaienean. Esan daiteke beren esku-hartzean, haur hezkuntzako testuinguruan edo gunean, arauak edota mugak egunerokotasunean ageri direla.

13. taulan ikus daitekeen bezala, 11 elkarrizketetan, hezitzaileek gehien aipatzen duten araua/ muga (8 elkarrizketatan hain zuzen) ikaskideei minik ez egitearena da (arau hau, bi urteko gelan behin eta berriz ahoz errepikatzen dutela adieraziko dute maisu-maistrek). Ilaran edo "trenean jartzea" gelatik irten edo sartzeko errutina bat izateaz gain, arau bat bezala aipatua da 6 elkarrizketatan. Horrez gain, haurrei arau/muga jakinak ere jartzen dizkietela adierazten dute maisu-maistrek; horien artean aipatuena da altueretara ez igotzearena, 6 elkarrizketatan aipatua.

19. irudian, hamaika elkarrizketak kontuan hartzen badira, bi urteko haurren maisu-maistrek aipatutako arau edota mugak ehunekoetan argiago ikus daitezke. Hamaika elkarrizketetan, bi urteko haurren gunean, arau edota muga horiek ezartzen, sortzen edo lantzen direla aipatzen dute hezitzaileek. Erreferentzia gehiago edo gutxiago egiten zaien arau edota muga bakoitzaren ehunekoa ere antzeman daiteke:

13. Taula: Arauak/mugak.

Arauak/mugak	Elkarrizk. kop.	Ehuneko %
1.1.5.7. Ikaskideei minik ez egin (bultza egin, hozka...)	8	72,73
1.1.5.5. Ilaran jarri ("trenean")	6	54,55
1.1.5.18. Ez igo altueratara (leiho, aulki, mahai..)	6	54,55
1.1.5.10. Ez mugitu egoera zehatzetan	5	45,45
1.1.5.9. Batzen lagundu (batu)	5	45,45
1.1.5.3. Besteekin partekatu	4	36,36
1.1.5.1. Kortesia-esamoldeak (barkatu...)	4	36,36
1.1.5.6. Jostailuak eskutik ez kendu	3	27,27
1.1.5.2. Txanda itxaron	3	27,27
1.1.5.11. Ixilik egon egoera zehatzetan	3	27,27
1.1.5.8. Ez bota gauzak (jostailuak, janaria...)	3	27,27
1.1.5.21. Zapatak kendu, amantala ipini...	3	27,27
1.1.5.14. Gela barruan ez egin korrikarik	2	18,18
1.1.5.4. Besteei lagundu	2	18,18
1.1.5.20. Ez inbaditu besteen espazioa	2	18,18
1.1.5.12. Garrasirik ez egin	2	18,18
1.1.5.17. Ez egin "mainarik"	1	9,09
1.1.5.13. Gela barruan ez jolastu baloiarekin	1	9,09
1.1.5.19. Norbaitek jotzen gaituenean "stop" esan	1	9,09
1.1.5.15. Ez jolastu urarekin bainugelara	1	9,09
1.1.5.16. Ez deitu inori "tonto"	1	9,09
Guztira	11	100,00



19. Irdia: Arauak/mugak.

Elkarrizketatuek, beraz, erreferentzia egiten diote bi urteko haurren gunean ikaskideei minik ez egitearen aruari, mugari. Bereziki, ez dela jo behar edo hozkarik egin behar aipatzen dute:

Guk gelan dekogun arau bakarrenetarikoa da minik ezin dala hartu eta minik ezin dala emon (5:121).

Bai, gero, psikogelan nik adibidez esaten dut, ¿no? (...) Nik esaten dizkiet horrelako arau batzuk hasieran: "Oihukatzen da? Ez. Bultzatzen da? Ez. Koska egiten da? Ez. Korrika? Bai" Eta korrika egitera doaz. Orduan, horrelako pautak markatzea, ba... Badakite, baina uste dut garrantzitsua dela errepikatzea (6:380).

Arau batzuk gorde behar dituztela umeez eta errespetatu behar dituzte, ezta? Eskaileretan ez bultzatzea, etxe txikiko teilatura ez igotea, gelan. Koskarik ez egitea... (9: 166).

Ilaran jartzea edo "trenean" jartzea irten edo sartzeko ere, arau bat bezala "ikasi" egiten dutela dio hezitzaile batek:

Ba, hori, errepikapenagaz, eta gero, bueno ba, arauak lantzeko ba gu hasi ginen holako karteltxu, nozbehinka ba bueno gauzatxo barri bet. Oin kurtso hasieran adibidez, ikasi behar dogu ilaran joaten, ba trena egiten (10: 110).

Eta esan bezala, haurrei jartzen zaizkien arau edota mugen artean, elkarrizketatuek gehien aipatzen dutenetako bat da altueretara ez igotzea (mahai, leiho, jolastokiko guneren bat...) eta era ezberdinetara planteatzen dute:

Nik bai gogoratzen diet, ez? Ezin da ba, igual, hezia gora arte igotzen dira. Klaro, ez dute kasurik egiten eta ez dute... jausi egiten dira (2: 126).

Ezin direla mahai gainetan igon, ezin dire... leihoan... leihora ezin direzela igon... Hala-ko gauzak hemen ikasten dituzte. Batzuk etxean izan dute manga ancha edo... eta klaro, hemen zu zauz txi, txi, txi, txi, txi, txi, txu. Arauak botatzen dituzu, egunero gauz arauak botatzen denbora osoan (3:36).

Arau edota muga ezberdinei dagokienez, 20. irudian argiago ikus daiteke elkarrizketa kopurua eta aipatzen diren aldiak. Horrela, aztertutako hamaika elkarrizketetan maisu-maistrek gehien aipatzen duten araua edo muga da (besteak beste, gehien ezartzen edota lantzen delako haurren gunean) kideei minik ez egitea; 8 elkarrizketatan aipatzen baita, 14 aldiz. 13. taulan eta 19. irudian ikusten den bezala, altueretara ez igotzea eta ilaran jartzea lirateke haurren gunean gehien lantzen, ezartzen edota sortzen diren hurrengo arauak; 6 elkarrizketatuk aipatzen baitituzte. Halere, 20. irudian antzeman daitekeen bezala, maisu-maistrek gehiagotan aipatzen dute haurrei altueretara ez igotzea muga ezartzen zaiela edo lantzen dutela, hau da, 11 aldiz (ilaran jartzearen araua 7 aldiz aipatzen duten bitartean).

Sistema de códigos	Agurtza	Aingura	Ainara	Ainize	Aimar	Irane	Irantzu	Jesenia	Josu	Nagore	Olatz	SUMA
1. GALDERA												51
1.1.5. Arauak eta mugak												2
1.1.5.1. Kortesia-esamoldeak (barkatu...)												5
1.1.5.2. Txanda itxaron												5
1.1.5.3. Besteekin partekatu												4
1.1.5.4. Besteiei lagundu												2
1.1.5.5. Ilaran jarri ("trenean")												7
1.1.5.6. Jostailuak eskutik ez kendu												4
1.1.5.7. Ikaskideei minik ez egin (bultza egin, hozka...)												14
1.1.5.8. Ez bota gauzak (jostailuak, janaria...)												4
1.1.5.9. Batzen lagundu (batu)												8
1.1.5.10. Ez mugitu egoera zehatzetan												5
1.1.5.11. Ixillik egon egoera zehatzetan												4
1.1.5.12. Garrasirik ez egin												3
1.1.5.13. Gela barruan ez jolastu baloiarekin												2
1.1.5.14. Gela barruan ez egin korrikarik												2
1.1.5.15. Ez jolastu urarekin bainugelan												1
1.1.5.16. Ez deitu inori "tonto"												1
1.1.5.17. Ez egin "mainarik"												1
1.1.5.18. Ez igo altueratarra (leiho, aulki, mahal...)												11
1.1.5.19. Norbaitek jotzen gaituenean "stop" esan												1
1.1.5.20. Ez inbaditu bestearen espazioa												2
1.1.5.21. Zapatak kendu, amantala ipini...												4
SUMA	3	16	24	5	10	16	17	11	17	9	15	143

20. Irudia: Arauak/mugak. Kode-matrizea.

Bi urteko haurren gunean, batzen laguntzea eta egoera zehatzetan ez mugitzearen arauak edo mugak ere ezartzen edo lantzen dituztela aipatzen dute 5 elkarrizketatuk. Batzen laguntzea (egunerokotasunean jolasak, erabilitako objektuak... biltzen laguntzea) arau bezala lantzen dutela azpimarratzen dute, askotan, "batu, batu, den dena batu" abestuz (8 aldiz aipatzen dute 5 elkarrizketatuk):

Bai. Beraiek badakite benga, ni hasten banaz "benga, batzen..." dala abiso. "Benga, batzen..." abiso. Baia "¡venga, chicos, eh! Batzen, e? Ja!". Ja doinua aldatu da eta eurek batzen hasten dira (3: 235).

Hezitzaile batek adierazten duen bezala, era ezberdinetara lantzen dute araua; kantatuz, argia itzaliz, jolas bat balitz bezala:

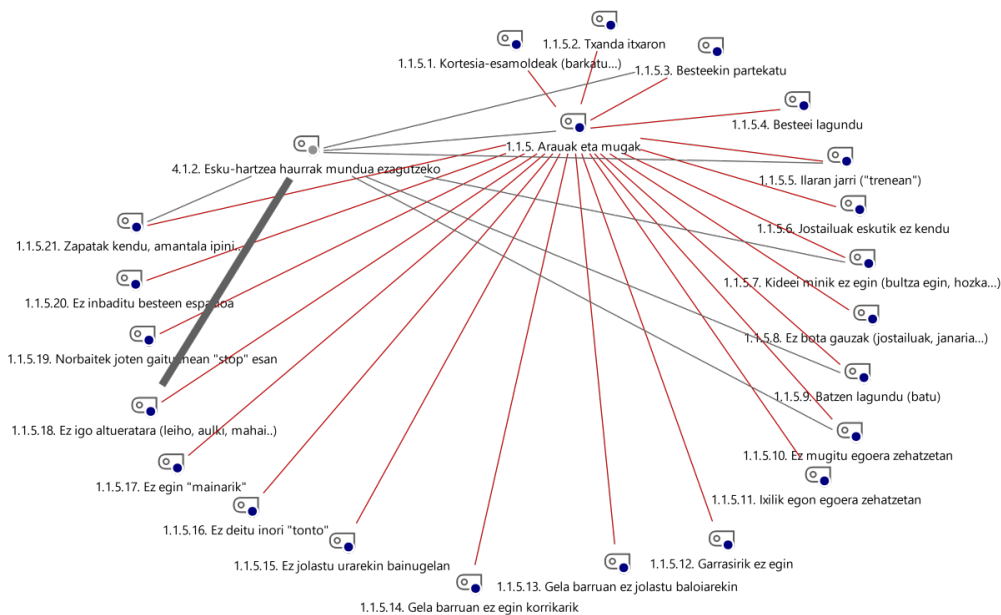
Eta beti erabiltzen dut hori, kantak, keinuak, edo argia amatatu be. Argia amatatzen dot eta ja hasten dira: "Ui, ui!. "A ver orain: batu, batu, den-dena batu". (...) Urte biko gelan, asko. Kantakaz eta jolas... "Benga, jolastuko dugu...". Ba jartzen diet kutxa eta "a ver, nork sartuko du kutxa barrura? Pum! Eta "ala, batu duzue!" (2:126).

Horiez gain, "egoera zehatzetan ez mugitzearen" arau edota mugari ere erreferentzia egiten diote maisu-maistrek; hala nola, korroan daudenean, mokadutxoa jateko biltzen direnean, ipuina kontatzen dauden bitartean eta abar (5 elkarrizketatuk aipatzen dute, 5 aldiz).

Maisu-maistren diskurtsoetan ageri da, beren esku-hartzean, haurrak mundua ezagut dezan (haurrei eskaintza ezberdinak egingo zaizkie, parte diren eta inguratzen duten munduaren ezagueran lagunduz), arau edota muga horiek lantzen eta bideratzen dituztela; hau da, eguneroko beren esku-hartzeaz ari direnean, haurrei mundua ezagutzen laguntzeko, arauen edota muga bitartez egiten dutela azaleratzen da. 21. irudian antzeman daitekeen be-

zala, maisu-maistren hitzetan, altueratara ez igotzea da eguneroko esku-hartzean, hurrei, inguratzen duten mundua ezagutzen laguntzeko gehienbat ezartzen duten muga/araua; hau da, maisu-maistren esku-hartzea nabarmentzen da (haurra inguratzen duen munduan) egunerokotasunean suerta daitezkeen arriskuak zeintzuk diren ezagutzen eta arrisku horietatik babesten laguntzeko.

Horrez gain, maisu-maistren diskurtsoetan ikus daiteke zapatak kendu edo amantala ipini arau bezala lantzen direla, eta bide batez, hezitzaileek hurrei inguratzen duten mundua ezagutzen laguntzen dietela (horiek arau bihurtuz, helburua da munduaren ezaguera autonomiaz egiten laguntzea). Honekin batera, besteekin partekatzea, batzen laguntzea, kideei minik ez egitea eta ilaran jartzea, arau edota muga bezala bideratzen dituzte askotan, bi urteko haurrari inguratzen duen munduaren ezaguera ahalbidetuz:



21. Irudia: “Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodea eta “Arauak/mugak kodea. Konkurrentziak.

Arau/mugekiko irudikapen sozialetan nabarmentzen diren ideia nagusiak

Arau edota mugekiko datuen analisisan, garrantzitsua da baita hezitzaileen irudikapen sozialetan errepikatzen diren ideia nagusiak nabarmentzea; horien azterketan sakonduko da.

Errepikapenaren ideia

Maisu-maistrek adierazten dute arauen edota mugen errepikapena garrantzitsua dela bi urteko haurren gunean (11 hezitzailetatik, 6 hezitzailek). Hezitzaileen irudikapen sozialetan azaleratzen den ideia da, haurrek arau edota mugak barneratzen dituztela behin eta berriz erakutsiz; hau da, arau edo muga horiek errepikatuz ulertzen eta ikasten doazenaren ideia azaleratzen da:

Baina aurten izan da baloien urtea, eta "baloiarekin gelan ezin da". "Baloiarekin gelan ezin da". "Ipini behar dogu baloia lo egiten". "Baloiarekin gelan ezin da" eta ja ikasi dute baloia-ekin gelan ezin dela. Eta ja ikasi dute, baina eztaikit zenbat aldiz errepikatu dudan hitz hori edo esaldi hori (3:313).

Egixe esateko, arauak eta, urtien ziherrak, ez dala... ointxe honeek diez arauak eta honeek beteko doguz. Ez, ez. Urtien ziherrak errepikatzen badira, ba barneratzen dabez. Gitxike-gitxike barneratzen doaz. Patixoan be leku batzutatik ezin dira ibili. Egun baten joango die eta esango'tsiet ezetz, hurrengoan be bai, baina hirugarrenien ja badakixe ezin dala ibili. Orduen, barneratzen doaz (5:127).

Jarraibideak errepikatuz adieraztearen garrantzia azpimarratzen du hezitzaile batek:

Bai, gero, psikogelan nik adibidez esaten dut, ¿no? Klaro, korrika gelan, ez. "Non egiten da korrika? Psikogelan egiten da korrika". Orduan, ba, psikogelan: "Oihukatzen da? Ez". Nik esaten dizkiet horrelako arau batzuk hasieran: "Oihukatzen da? Ez. Bultzatzen da? Ez. Koska egiten da? Ez. Korrika? Bai" Eta korrika egitera doaz. Orduan, horrelako pautak markatzea, ba... Badakite, baina uste dut garrantzitsua dela errepikatzea (6:380).

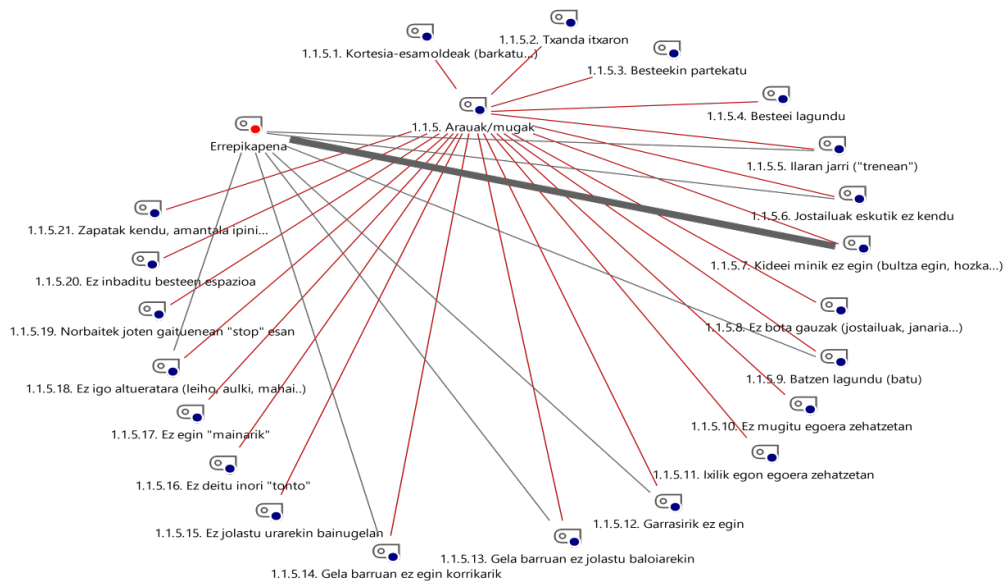
Beste hezitzaile honek adierazten du errepikatuz, haurrak, besteekin bizitzeko arauak edota mugak "ikasten" joan behar duela:

Bai, bai. Bai ze ikasi behar dabe, hau da, eskolara etortie ez da "ni nago, ni bakarrik, eskolan", o sea, talde baten sartzie da. Eta talde batek funtzionatu bihar deu ba bueno, arau batzuekin, eta guztiok errespetatu behar doguzenakin. Eta ikasi behar dabe ba bueno, ba, talde txikitik hasita, ba, arauak eta mugak derrigor behar doguzela, ze ezin gara, ba bueno, hori, nahi dogun guztia ezin dogu egin, nagusiak be ez, eta eurek be ez. Orduen, joan behar dabe ikasten apurka-apurka. Dana, hori, derrigortasunagaz barik, hori, errepikapenagaz, ohiturakin...(10:108).

22. irudian ikus daiteke esandakoa; maisu-maistrek arau edota mugak aipatzen dituztenean, errepikapenaren ideia edo ustea azaleratzen da beren diskurtsoetan. Bereziki, arau

batzuek ari direnean, errepikatzearen garrantzia azpimarratzen dute, horiek “bete” ditzaten, eta barneratzen eta ikasten joan daitezten.

Kideei minik ez egitea da, maisu-maistren ustez, behin eta berriz haurrei gogorarazi behar zaien arau edota mugetako bat (besteak beste, hozka edo bultza egitea...) eta norberak muga jartzearen garrantzia azpimarratzen dute. Esan beharra dago, bi urteko haurren gunean, ohikoa eta arrunta bezala ikusten dutela hezitzaileek (oro har) kideei minik ez egitearen errepikapena.



22. Irudia: Arauak/mugak” kodea eta “Errepikapena” kodea. Konkurrentziak.

Maisu-maistrek adierazten dute ilaran jartzea eta batzen laguntzea (arau bezala) sarritan errepikatzen dituztela. Altueretara ez igotzearen muga ere behin eta berriz ezarri behar izaten dutela aipatzen dute elkarrizketatuek, eta muga horrez gain, aipatzen dute jostailuak ez botatzea, besteiei jostailuak eskutik ez kentzea, gela barruan baloiarekin ez jolastea, gela barruan korrikarik ez egitea edo garrantirik ez egitea ere sarritan errepikatu behar izaten dutela (batzuetan irudiekin islatzen dituzte arau edota mugak gela barruan, beste batzuetan soilik ahoz).

Arau/mugen malgutasunari dagokionez

Arau edota mugei dagokionez, hausnarketa ezberdinak egiten dituzte elkarrizketatuek, eta horiekiko malgutasun gehiago edo gutxiago izatearen ideia azalratzen da maisu-maistren diskurtsoetan (6 elkarrizketatan). Beren hausnarketetan, maisu-maistra batzuek adierazten

dute bi urteko haurrak izanik, malgutasun gehiago behar dela, eta zentzu horretan, denborekin aldatzen joan direla.

Hezitzaile batzuen hitzetan azaleratzen da eskarmentuak, formakuntza ezberdinek eta ibilbideak oro har, egunerokotasuna beste ikuspegi batetik behatzea ekarri dutela eta arau edo mugekiko malgutasuna erakusten dute beren irudikapen sozialetan. Hezitzaile honek, esaterako, haurraren ongizatea bermatzen duten baldintzen inguruan hausnartzen du:

Eso sí que lo quería recalcar, yo siempre los invito. Si yo quiero galleta, me siento para comer la galleta, pero si la quiero, que si ahora no quiero y la quiero dentro de un rato, les explico, si no quieres ahora no pasa nada. Dentro de un rato, cuando tengas ganas, me dices y comemos galleta. Pero para comer la galleta nos sentamos. Comerla sentado es una norma, pero bueno, dentro de esa norma también hay la flexibilidad (...). (1:134).

Es verdad que yo ahora, creo que tal norma no es norma. Sí que hay unas normas, porque en todas partes vas a tener toda la vida unas normas, unos límites que hemos hablado antes, pero hay una flexibilidad. O sea, yo creo que eso es muy importante. Porque yo ahora si quiero que estés aquí sentado, y vas a escuchar cuento porque tienes que escuchar el cuento, a mí me parece un atraso. Porque el niño va a estar diciendo, cuéntalo rápido por favor, que me quiero marchar a jugar en ese momento. Entonces me parece un sinsentido, ¿sabes? Sinsentidos (1: 140).

Beste honek, hezitzaile bezala izan duen ibilbide pertsonalari egiten dio erreferentzia, eskarmentuak, oro har, ikuspegia aldatu diola adieraziz:

Entonces claro, como estamos en el corro y siéntate bien. Dios mío, ¿qué es sentarse bien?, o sea igual es algo que yo..., yo es algo que he hecho, quiero decir como los indios y todos y tal y no estires las piernas y dóblalas que alguien..., que no, que son niños de dos, o sea que ¡cómo siéntate bien, si está bien sentado, para él está bien! Con tal de que no se haga daño o no haga daño. (...) Venga la rutina media hora, ahí sentados como en el ejército. Yo reconozco que en ese sentido yo he tenido también mi recorrido personal (7:38).

Beraz, hezitzaileek aditzera ematen dute arauak edota mugak bideratzeko moduan dagoela gakoa, ez dela ahaztu behar haurrak direnik eta malgutasunaren ideia azaleratzen da beren hitzetan:

Behar dira, bai. Badira beharrezkoak. Oin, beharrezkoak dira, baina zelan lantzen ditugu? Oso inportantea da arauak zelan lantzen ditugun. Adibidez nik, eta holan esango dizut, nik gorroto dodaz, gorroto, kartelak, ez? Gela baten sartzeta eta "ezin da jo!" eta holako irudi

handi bat eta X gorri bat. “Ezin da haginkatu, ezin da korrikarik egin, ezin da...” eta ematen du gauzela pues eztakit non... Arauak eta mugak egon behar dira, bizitzan daudelako eta behar dira. O sea, bizitzan ez da nik nahi dut nire umeak, bueno “ikasle” ez jata gustetan hitza, nire umeak konpetenteak izatea. Bizitzarako nik prestatu ahal ditudan moduan baliabideak ematea eta horretarako ezinbestekoak dira arauak eta mugak. Baina ez lanketa majo baten ondorioz. Lanketa polit bat. Jolasen bitartez? Jolasen bitartez. Psikogelan? Psikogelan (2:119).

Modu honetan, baina ez papelez beteta edo adibidez, beste arau bat ezin da jo eta jotzen duzunean pentsatzeko aulkian ezarri. Ni haserre nagoenean ezin dut pentsatu, oso haserre nago. Orduan, arau hori, “ezarri hor!” edo “bazterrera!” edo... ezin dut. Edo ez jo, “ezin da jo!” eta “orain musukatu!”. Hori da beste arau bat ez? Umeari musu. Ni haserre nagoenean ezin dut musurik eman. Es que haserre nago. Orduan, arauak landu, baina ez nik ikasi nituen moduan (2:119).

Baina bai esan behar dudala beharbada mugak ipintzen ditugula, baina a ver, ezin duzula oso... lehen hasieran esan duguna, oso zorrotza izan, eztakit, sarjento moduan ibili, ze a, ver, umeak dira eta beraiek be ez dakite... Orduan, libre itxi behar dituzula modu baten, ezin dituzula damutu “isilik, isilik”, ze a ver, umeak dire eta ulertu behar dituzu be bai (4:183).

Beste batzuek ordea (hezitzaile gizonezkoak izan dira kasu bietan), arau edo mugekiko malgutasun gutxiago izatearen ideia erakusten dute beren diskurtsoetan, eta adierazten dute arauak, heldu zein haurrek, beharrezkoak ditugula:

Arauek, etengabeko arauak, arau naturalak, minik ezin dala egin eta betiko arau minimo batzuk, ez? Egia esateko, nik beti esan dot, arauak danok behar ditugu, arau gabe kaos bat izengo litzekelako. Ganera, umeak ere nahi ta nahi ez, arauak eskatu egiten ditu. Arauak ez dituenean, ume bat arau gabe, gero eta, comillasen artean, maltzurrago izaten da, dana botatzen dau, apurtzen dau... baina zerbaitegaitik egiten dau. Arauak behar dituelako eta eskatzen ditu arauak oihukatuz (5:8).

Eta korroan gaudenean ba be, geldi egotea apur baten. Zaila da eta saiatzen gara korrokoa ez luzatzen asko. Baina ipuin bat entzuten-edo bagaude, ba, isilik egon behar da, ez da oihurik egin behar, ez da asko mugitu behar (...) (9:170).

Aztertutako hamaika elkarrizketetan ikus daiteke maisu-maistren esku-hartzean arauak eta mugak ageri direla, horiekiko hausnartzen dutela eta irudikapen sozial ezberdinak dituztela. Laburpen gisa, 14. taulan bildu dira arau edota mugekiko datuen analisisian azalerratu diren berriazko gaiak:

14. Taula: Arauekiko/mugekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.

Lehenengo ikerketa galdera	Azaleratutako berariazko gaiak
Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?	Arau/mugekiko bi urteko haurren hezitzailearen esku-hartze nabaria (altueretara ez igo bereziki) Arauen/mugen errepikapenaren garrantzia Hezitzaileak, araukiko/mugekiko malgutasuna haur hezkuntzan

3.1.5.3. Balioak

Balioez ere galdetu zitzairen elkarrizketatuei, hau da, bi urteko haurrak balioetan hezteari dagokion esku-hartzeaz eta gogoetaz. Balioen sustapenari buruz ari dira elkarrizketetan, eta haurren gunean, balioen imitaziozko ikaskuntzari bidea ematen zaiola ere hausnartzen dute (helduaren ereduaren imitaziorako joera dela eta).

Maisu-maistren esku-hartzean, beraz, antzeman daiteke balioak egunerokotasunean ageri direla (11 elkarrizketetan). Oro har, maisu-maistra guztiek adierazten dute balioak sustatzen saiatzen direla, eta esan beharra dago adierazitako balioak norberarengan edota haurrengan sustatzeaz ari direla diskurtsoetan. Horrez gain, esku-hartzean, nahi gabe edo inkontzienteki sustatu ditzaketen balioez ere jarduten dute.

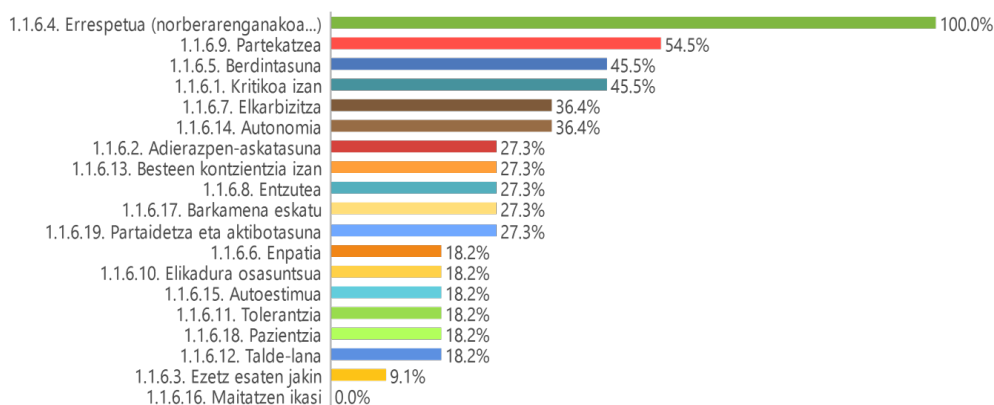
Elkarrizketaren gidoiko *Balioak* atalean maisu-maistrei galdetzen zaienean zeintzuk diren Haur Hezkuntzako gunean sustatzen saiatzen diren balioak, hainbat dira elkarrizketetan aipatzen dituztenak. 15. taulan ikus daitekeen bezala, guztiek (11 hezitzaileek) aditzera ematen dute errespetuaren balioa sustatzen saiatzen direla beren esku-hartzean eta baliorik garrantzitsuena dela (hezitzailearengan eta baita haurrengan sustatzeko). 6 elkarrizketatuk adierazten dute partekatzea dela haurrengan sustatzen ahalegintzen diren beste balio garrantzitsu bat, eta 5 elkarrizketatuk mutilen eta nesken arteko berdintasuna eta kritikoa izatearen balioak (bi balio hauek, norberak, hezitzaile bezala, bereziki, baita haurrengan ere). Elkarbizitza eta autonomia 4 elkarrizketatuk aipatzen dituzte, batez ere, haurrengan sustatzen saiatzen direla adieraziz.

Elkarrizketatuen diskurtsoetan, gutxien aipatzen dituzten balioen artean daude enpatia, elikadura osasuntsua, autoestimua, tolerantzia, pazientzia, talde-lana eta ezetz esaten jakitea. Balio horiei elkarrizketatu batek edo bik egin diete erreferentzia, haurren gunean sustatzen saiatzen direla adieraziz.

15. Taula: Balioak.

Balioak	Elkarrizk. kop.	Ehunekoak %
1.1.6.4. Errespetua (norberarenganako...)	11	100,00
1.1.6.9. Partekatzea	6	54,55
1.1.6.5. Berdintasuna	5	45,45
1.1.6.1. Kritikoa izan	5	45,45
1.1.6.7. Elkarbizitza	4	36,36
1.1.6.14. Autonomia	4	36,36
1.1.6.2. Adierazpen-askatasuna	3	27,27
1.1.6.13. Besteen kontzientzia izan	3	27,27
1.1.6.8. Entzutea	3	27,27
1.1.6.17. Barkamena eskatu	3	27,27
1.1.6.19. Partaidetza eta aktibotasuna	3	27,27
1.1.6.6. Enpatia	2	18,18
1.1.6.10. Elikadura osasuntsua	2	18,18
1.1.6.15. Autoestimua	2	18,18
1.1.6.11. Tolerantzia	2	18,18
1.1.6.18. Pazientzia	2	18,18
1.1.6.12. Talde-lana	2	18,18
1.1.6.3. Ezetz esaten jakin	1	9,09
1.1.6.16. Maitatzen ikasi	0	0,00
Guztira	11	100,00

11 elkarrizketak kontuan hartzen badira, bi urteko haurren maisu-maistrek aipatutako balioak zeintzuk diren ehunekoetan argiago ikus daiteke 23. irudian. Hau da, haurren gunean hezitzaileek gehien aipatzen dituzten (sustatzen saiatzen direla adieraziz) eta gutxien aipatzen dituzten balio bakoitzaren ehunekoak argiago antzeman daiteke ondorengo irudian:

**23. Irudia: Balioak.**

Esan bezala, balioen sustapena, eraikuntza edo lanketa, beraiengan (maisu-maistrarengan) hasten dela azpimarratzen dute elkarrizketatuek, eta adierazten dute balioak norberaren-gandik hasita sustatu behar direla. Eguneroko esku-hartzean hezitzaile guztiek esaten dute errespetua dela sustatzen saiatzen diren balioa. Errespetuaz ari direnean, norberareganako errespetuaz, besteenganakoaz, bakoitzaren espazioarekiko errespetuaz, norbere eta beste-teen objektuekiko, aniztasunarekiko, ingurumenarekiko, besteen denbora eta erritmoekiko errespetuaz ari dira elkarrizketetan. Maisu-maistrek aditzera ematen dute hezitzaileak berak errespetua esku-hartzean azaleratu behar duela; alegia, garrantzitsua dela errespetatzea haurren momentuak, erritmoak, espazioak:

Ellos necesitan su libertad y que en un momento si me apetece, yo voy a venir y te voy a dar un abrazo y voy a querer estar contigo un rato. O en toda la mañana no me voy a acercar, no quiero que me estés dando besos, abrazando. Y eso yo creo que es muy importante respetarlo, eso es, el momento de cada uno (1:115).

Orduan, nik be ikusten baditut jolasten dauzela eta “e, benga egin behar dugu eztaikit zer”. “Itxaron”. Bale. Nik be ikasi behar dut itxaron behar dudala. Ze beraiek beraien munduan daude momentu horietan. Igual jolasten daude super ondo... Ez dakit, eraikuntzak egiten, eta bat-batean “ei, benga lbon, etorri hona lan egitera nigaz eztaikit zer...”, “jo, itxaron, ze...”. Nik ulertu behar dut momentu horretan nik itxaron behar dodala, ze, bera dago bere gauzak egiten. Ezin diodala esan “benga, ez, ez majito, benga etorri ona, ze...”. Ez. Itxaron behar dut, orduan, ba... (3:141).

Eta, aldi berean, adierazten dute haurrengana begirunez eta errespetua erakutsiz hurbiltzearen garrantzia:

A ver, jo, ba ume bat hurbiltzen denean zeozer esatera, ba, zuk be entzutea. Besteak entzun eta guk be umeak entzun behar ditugu. Edo, errespetu hori, ba, hurbiltzen zarenean baten batengana hitz egitera edo, a ver, errespetu horrekin tratatzen dituzula be bai. Edo ez zabiz gelatik edo patioan gauzak botatzen... Eztakit, a ver... (4:193).

Maisu-maistren ondorengo balio aipatuena dira partekatzea, berdintasuna, kritikoa izatea, elkarbizitza eta autonomia. 6 elkarrizketatan adierazten da beren esku-hartzean partekatzearen balioa sustatzen ahalegintzen direla. Bi hezitzailek honela azaltzen dute:

Entonces en ese sentido, la convivencia sí que yo también le doy mucha importancia, elkarbanatu, es mío, es lo típico también. ¿Tuyo?, si esto es de todos. De todo el mundo y hay que compartir. Haciendo turnos, a veces igual la primera vez, no ahora se lo tienes que dar a..., y te coge una pataleta. Pero la segunda se lo da, bueno igual la segunda, no, igual la

quinta, pero sí que yo intento eso, en el día a día, ellos producen un montón de momentos en los que tú puedes aprovechar para trabajar todo esto (7:180).

Adibide bat? Bueno, ba, ume batzuk igual, gauza bera nahi dutenean, eta arazoa sortzen denean, ba, bat urundu beharrean edo bati kendu beharrean, ba, bietako bati beste zeozer ematea eta aukera ematea biok elkarrekin jarraitzeko jolasten. Hori orain bururatu zait bat-batean. Ba hori, adibide bat izan daitekeela, ezta? Igual... Baina klaro, zuk eduki ahal dituzu hor bi joera: edo esatea honek kendu dio besteari eta orduan kendu duenari, kendu duena hartuko dut eta eramango dut pentsatzeko txokora edo aulkira edo hor utziko dut minutu bat; bueno, baina beste aukera bat da, ba hor dauden bitartean gatazka horrekin, ba bideratzea. Baina bideratzea, ba, edo gauza bera ematen edo beste gauza bat ematen bere arreta lortzen duena, eta aukera ematen biok elkarrekin jarraitzeko ondoan, baina ja borrokatu gabe, ezta? Bueno, eta nik uste dut hor zeozer lortzen dela, ezta? (9:193).

5 elkarrizketatan azaltzen da berdintasunaren sustapena eguneroko esku-hartzean; balio horren sustapena nola egiten duten esplikatzeko, egoera jakinak deskribatzen dituzte. Berdintasunaz ari direnean, hezkidetza programaren eragina adierazten dute eta beren esku-hartzean berdintasunaren balioa sustatzen saiatzen direla:

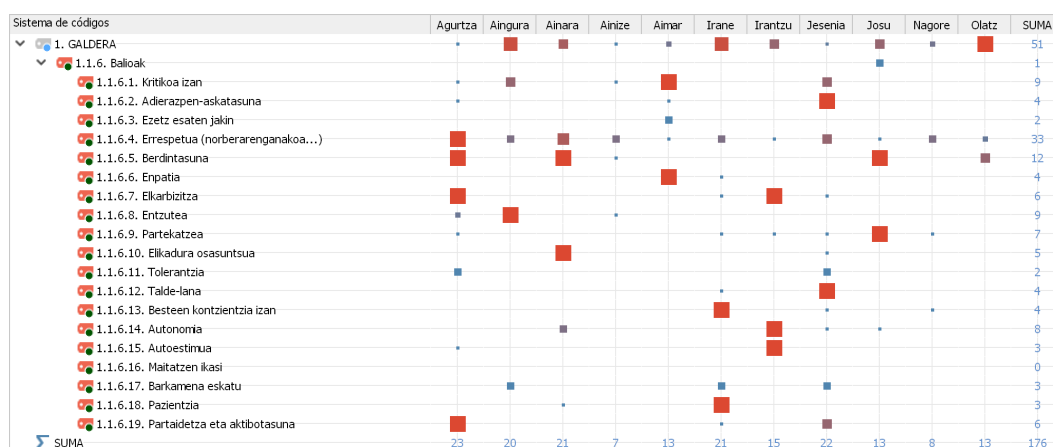
Si algún día alguien me trae pintaúñas, pintamos las uñas todos, el que le apetece. Viene y si quiere pintarse las uñas, le pintamos. O sea, quiero decir. Los disfraces lo mismo. Tenemos disfraces que son para todos, o sea disfraces, gorros, telas, y nos apetece ponernos algún vestido, nos ponemos un vestido los chicos, las chicas...O sea, yo sí funciona así. Entonces espero estar transmitiendo eso también a ellos. (1:72).

Bai, oharkabeen igual esan diozula: "hartu panpina" igual neskari edo mutilari garajea ematen diozu, eta... Bai, gauza horiekin kontuz ibili behar da. Ni saiatzen naiz gauza hoietan bardin jokatzeko batzuekin eta beste batzuekin (9:109).

Balio ezberdinei dagokienez, 24. irudian argiago ikus daiteke balioen sustapenari erreferentzia egiten zaion elkarrizketa kopurua, baita balio jakinen sustapena aipatzen direnaldiak. Esan bezala, aztertutako hamaika elkarrizketetan, errespetua da hezitzaile guztiek aipatzen duten balioa (gehien sustatzen, lantzen edota eraikitzen ahalegintzen direlako haurren gunean); 11 elkarrizketetan egiten zaio aipamena, 33 aldiz. Ikus daitekeenez, errespetuaren balioa bultzatzen dela aipatzen den elkarrizketa kopurua eta maiztasuna, beste balioekin parekatzean, nabaria da aldea.

Ondorengo baliorik aipatuena partekatzea da, 6 elkarrizketatuk egiten diote erreferentzia balio honi (haurren gunean sustatzen ahalegintzen direla adieraziz). 24. irudian antzeman

daitekeen bezala, berdintasunaren eta kritikoa izatearen balioen sustapena 5 elkarrizketatan adierazten den arren, partekatzearen balioari baino (7 aldiz egiten diote erreferentzia partekatzearen balioaren sustapenari), maiztasun gehiagoz egiten diete hezitzaileek erreferentzia berdintasunaren balioaren sustapenari (12 aldiz aipatzen da) eta kritikoa izatearen balioa bultzatzeari haurren gunean (9 aldiz aipatzen da). Kritikoa izatearen balioari dagokionez, maisu-maistrek adierazten dute haurrengan baino, gehiago norberarengan indartzen saiatzen diren balio bat dela eta esku-hartzeari dagokionez, garrantzitsua dela norberarekiko kritikoa izatea.



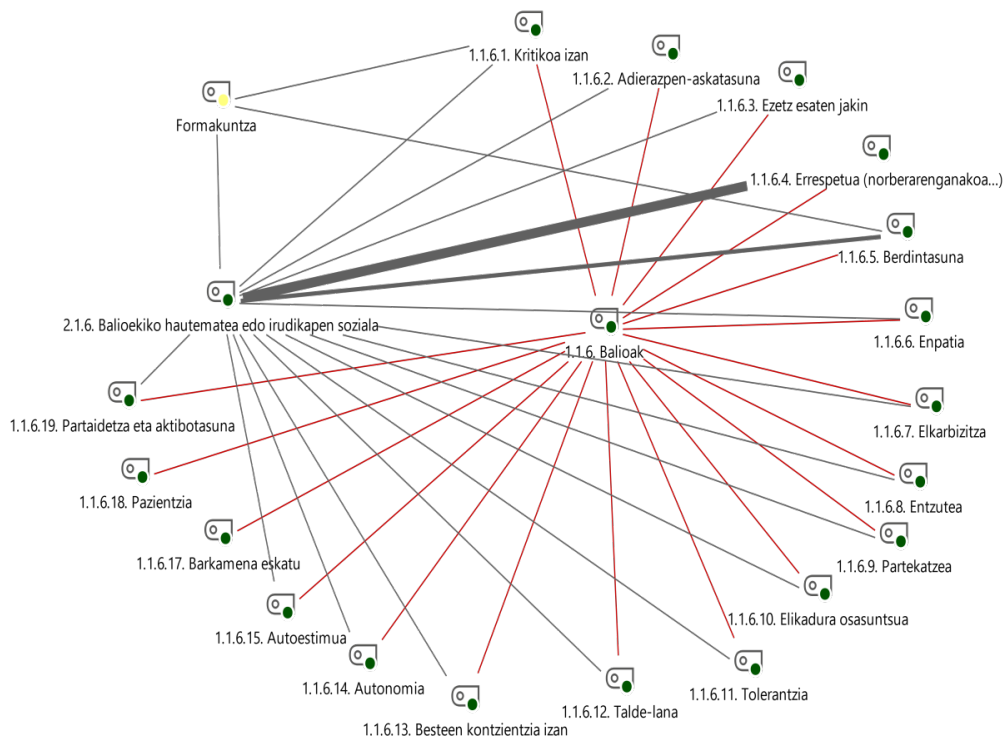
24. Irudia: Baliok. Kode-matrizea.

Maisu-maistrek aipatzen dute haurren gunean beste balio batzuk ere indartzen saiatzen direla; besteak beste, 4 elkarrizketatan (6 eta 8 aldiz aipatuz, hain zuzen) adierazten da elkarbizitza eta autonomia sustatzen saiatzen direla. Elkarrizketa gutxiagotan azaltzen da (3 elkarrizketatan) besteen kontzientzia izatea, entzutea, barkamena eskatzea eta partaidetza eta aktibotasunaren balioen indartzea. Azpimarratzekoa da, entzutearen balioa sustatzen duten 3 elkarrizketatu, 9 aldiz ari direla entzutearen balioaren indartzeaz. Partaidetzaz ari direnean ere, 3 elkarrizketatuk 6 aldiz egiten diote erreferentzia balio honen indartzeari.

Balioekiko irudikapen sozialetan nabarmentzen diren ideia nagusiak

Aipatu bezala, galdeketa-aren itemak sortzera begira, funtsezkoa da datu kualitatiboaren analisiari hamaika elkarrizketen ikuspegi orokorra izatea. Balioei dagokien datuen azterketan, Haur Hezkuntzako maisu-maistrek eguneroko esku-hartzean gauzatzen dutena aztertu da eta garrantzitsua da nabarmentzea hezitzaileen irudikapen sozialetan errepikatzen diren ideia nagusiak.

25. irudian ikus daitekeen bezala, hezitzaileen elkarrizketetan (balioen sustapenez ari direnean), errespetuari eta berdintasunari dagozkion irudikapen sozialak nabarmentzen dira eta formakuntzaren garrantziaren ideia ere azaltzen da, bereziki berdintasunaren eta kritikoa izatearen balioei lotuta.



25. Irudia: Balioekiko irudikapen sozialak” kodea, “balioak” kodea eta “formakuntza” kodea. Konkurrentziak.

Hezitzailearen formakuntzaren garrantzia balioei dagokienez

Elkarrizketatuek balioekiko dituzten irudikapen sozialetan azaltzen da formakuntzaren garrantziaren ideia (5 elkarrizketatan); hau da, maisu-maistrek, elkarrizketetan, trebakuntzaren garrantziaz hitz egiten dute eta beren irudikapen soziala da eguneroko esku-hartzean eragina daukala, eskuarki, eragin baikorra. Hezitzaileetako bat formakuntzak eman dion ikuspegiari ari da elkarrizketan. Bere ustez, jasotako berariazko trebakuntza horrek eragina izan du balioei dagokienez, ipuinetan sexu berdintasunaren kontzientzia hartzerara bideratu duenaren ustea baitauka.

Bai, bai. Ta neskari beti irtetzen zitzaidala hori... Edo ipuinak, ez gara konturatzen. Baina ipuin asko... hasten zara irakurtzen eta... ama sorgina da, umea mutila super ona eta neska dala desastre... Eta ez gara konturatzen, baina bai. Eta oin ipuinak kontatzerakoan bai kon-

tutan izaten dudala hori... Ze sexu dekon edo sexu bakoitzaren papera ipuinetan, adibidez... hor bai. Lehen ez, baina orain saiatzen naz gero eta gehiago horretan (3:411).

Besteak beste, maisu-maistrek aipazen dute Eusko Jaurlaritzaren Hezkidetzaprograma eta beren irudikapen sozialetan azaltzen da jasotako formakuntzak esku-hartzean eragin baikorra izan duenaren ustea (berdintasunari dagokionez). Norberak jaso izandako hezkuntzaren eragozpena ere adierazten dute:

(...) lehen zan "ai, ze guapa etorri zaren" eta mutilei "jope, baina zer ekarri duzu...". Eta orain, denak etorri dira super guapos gelara. Adibidez, hor bai aldatu dudala(...). Hezkidetzak ikastaro baten ikasi nuen hori eta... Eta egia da, bai, eta... Eta, ikastaro horretan atera ziren gaiak eta jo, egia da, ez gara konturatzen, baina zelan konturatuko gara guk holan ikasi badugu... oso zaila da (3:409).

Bai, bueno, ni adibidez, ba bueno, hemen dago elkarbizitza proiektu bat edo, edo hezkidetzak, parkatu, hezkidetzak. Hori dala pixkat neska-mutilen artean, ba(...) Hori harreman orekatuak eukitzeko, ez emateko rol desberdinak mutila edo neska zaren arabera, ezta? Eta bueno, ni saiatu naiz bai, ba hori, nire lanean ere ondo jokatzen horretan, ezta? Ezin zaio... o sea, mutilari kotxea eman eta neskari panpina. Edo mutilari esan: "a ver eraman kotxea garajera", eta neskari esan: "eraman panpina sehaskara". Klaro, hor jokabide batzuetan badago atzetik, ez dakit, txikitatik bizi duguna edo ez dakit, ezta? Baina bueno...(9:105).

Beste batzuetan, formakuntza zuzenean aipatu ez arren, nabaria da prestakuntzak (kasu honetan, metodologia berrian murgiltzean jasotako trebakuntzak) maisu-maistra eraman duela, besteak beste, norbera kritikoa izatera eta haurra beste era batera balioestera:

Antes le daba mucho más vueltas porque a mí antes me parecía, como llevábamos antes el método, yo cada vez me iba dando cuenta más, que me parecía una imposición casi desde la mañana. Había que hacer esto, esto y esto, y entonces había que hacer esto, esto y esto. Ahora mismo, como estamos llevando con el nuevo proyecto, veo que no es así tampoco. Antes era muy importante que el niño al terminar, no que supiera decirlo, pero que me dijese dónde estaba el círculo, el triángulo y el cuadrado, ¿no? Entonces era todo una norma. Y había que hacer fichas y había que hacer ficha y entonces a mí todo me parecía una imposición que yo veía que no llegaba a ningún lado (1:138).

Balioetan hezteak; kontzientzia izatearen zailtasuna

Maisu-maistren irudikapen sozialetan azaltzen da balioetan hezten ari direnaren kontzientzia (eguneroko jarduneko momentu guztietan) izatearen zailtasuna. Beren ustez, bi urteko

haurren gunean nahi gabe susta daitezke balioak; haurrei modu ezberdinetara balioak helarazten zaizkie eta haurren testuinguruan, ustekabean, balioen eraikuntzarako une asko ematen dira.

Hezitzaileek aipatzen dute haiek egin ditzaketan balioespenean haurrengan eragina izan dezaketela, askotan, oharkabean ere helaraziz. Elikadura osasuntsua balioesten dutela diote bi hezitzailek eta beharbada inkontzienteki edo era kontziente batean, bi urteko haurren testuinguruan sustatu izan dutela hausnartzen dute:

Bai.Elikadura balore hori, bai. Elikadura balore hori osasuntsu egon behar direla, bazkaldu behar dutela... hori bai. Hori transmititu diet, seguru nago. Ze, beraiek esaten didate egunero "bazkaldu dut". Orduan, balore hori edo niretzat oso garrantzitsua dena, igual etxean be bai arazoa euki dudalako eta niretzat bihurtu dalako un reto personal(3:429).

Me gusta mucho la cocina, igual, entonces, yo igual transmito también, o la comida sana que muchas veces estamos cortando fruta e igual no lo tengo así muchas veces tan claro o ven esta diversión en hacer cosas y crear pasteles (8:170).

Batzuetan, nahi gabe balio jakinen sustapena egiten dutela adierazten dute eta balioak etengabean eta konstanteki "eustea" (haurrekin elkarreraginean daudenean) zaila izan daitekeela uste dutela sarri adierazten dute, une oro ez dela lortzen zehaztuz:

Jo, ba nik uste dut dena nahi gabe egiten dugula, e? Ze berdintasunarena... Jo, niretzat denak dira berdinak: neskak, zein mutilak, zein arazodunak, zein ez... eta nahi gabe, seguramente lantzen ditudala guzti horiek...(3:389).

Ba, ezinbestekoa da norberak errespetatea inguruko guztiak, eurek errespetuz tratatea. Euren. Momentu oro. Eta nik pentsetan dot eztozule lortuten, eztozule lortuten... Orduen, hortxe gabiz ja gu salpiketan informazio negatiboa, ezta? Bai, ahaleginduten zara errespetuz. Ba, pertsona nausien artean iten dogun moduen, ezta? Gure dozu errespetuz, baia konturatu barik erantzun txar bat emon dotsezu, eztozu gure izen, baia ezta, doinuek... Lehen esan dogun gorputz adierazpenak... Danak. Danak deko hor esanahie. Orduen... (11:226).

Horregaitik, ipuinetan zer esaten dan eta, balioetan zabiz hezten "egun on" esaten dozun momentuen bertan. Egun on. Ze, ezta, nik uste dot hezkidetza berezkoa dekozule, behintzet hortan sinistan dogunok, baia eskapetan jakuz batzutan geuze asko. Eta kanpotik ikustea erreza da, baia norberak ze akats iten dauzen... Erreflexioneu in behar doguz... (11:230).

Honenbestez, balioekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gai nagusiak 16. taulan ikus daitezke:

16. Taula: Balioekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.

Lehenengo ikerketa galdera	Azaleratutako berariazko gaiak
Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?	Balioen sustapen nabaria bi urteko haurren hezitzailearen esku-hartzean (bereziki errespetua) Hezitzailearen formakuntzaren garrantzia balioen lanketarako Balioetan heztearen kontzientzia une oro izatearen zailtasuna

3.1.5.4. Jokabide-ereduak

Elkarrizketaren gidoiko *Jokabide-ereduak eta jarrerak* atalean beren jokabide-ereduez galdetu zitzairen maisu-maistrei, eta egunerokotasunean eta egoera ezberdinen aurrean, ohar-kabea edo intentzioz, norberaren portaera edo jokatzeko modu ezberdinen deskribapenak egiten dituzte hezitzaileek (deskribatuz edota jokabide zehatza izendatuz), baita gogoeta ezberdinak ere.

Datuen analisisirako, jokabide-ereduen sailkapen orokorra egin da kodifikazioan: *lagungarriak* diren jokabide-ereduak eta *lagungarriak ez diren* jokabide-ereduak deitu direnak (3. eranskina). Elkarrizketatuen hitzen azterketa egin ondoren, esku-hartzean nabarmentzen diren jokabide-ereduak 17. taulan ikus daitezke; 11 elkarrizketatik, 10 elkarrizketatan azalera-tzen dira maisu-maistrengan *lagungarriak diren jokabideak* esku-hartzean eta 9 elkarrizketatan *lagungarriak ez direnak*. Haurren gunean, beraz, hezitzaileengan, *lagungarriak diren* jokabide-ereduen eta *lagungarriak ez direnen* artean ez dago ezberdintasun handirik:

17. Taula: Jokabide-ereduak.

Jokabide-ereduak	Elkarrizk. kop.	Ehuneko %	Ehuneko % (baliozkoa)
Lagungarriak	10	90,91	90,91
Lagungarriak ez direnak	9	81,82	81,82
Guztira (baliozkoa)	11	100,00	100,00
Galdutako dokumentuak	0	0,00	-
Guztira	11	100,00	-

26. irudian ikus daiteke zehatzago erreferentzia egiten zaien elkarrizketa kopurua eta aipamenen maiztasuna. Adierazi bezala, elkarrizketa bat gehiagotan azaltzen dira *lagungarriak* diren jokabideak (10 elkarrizketatan) eta, oro har, jokabide-eredu *lagungarriak* azaleratzen dituzten segmentu gehiago kodetu dira. Halere, aipatu beharra dago, proportzioan oinarrituz, *lagungarriak* ez diren jokabide-ereduak direla (banaka hartuta) elkarrizketa kopuruan eta aipamenen maiztasunean gailentzen direnak.

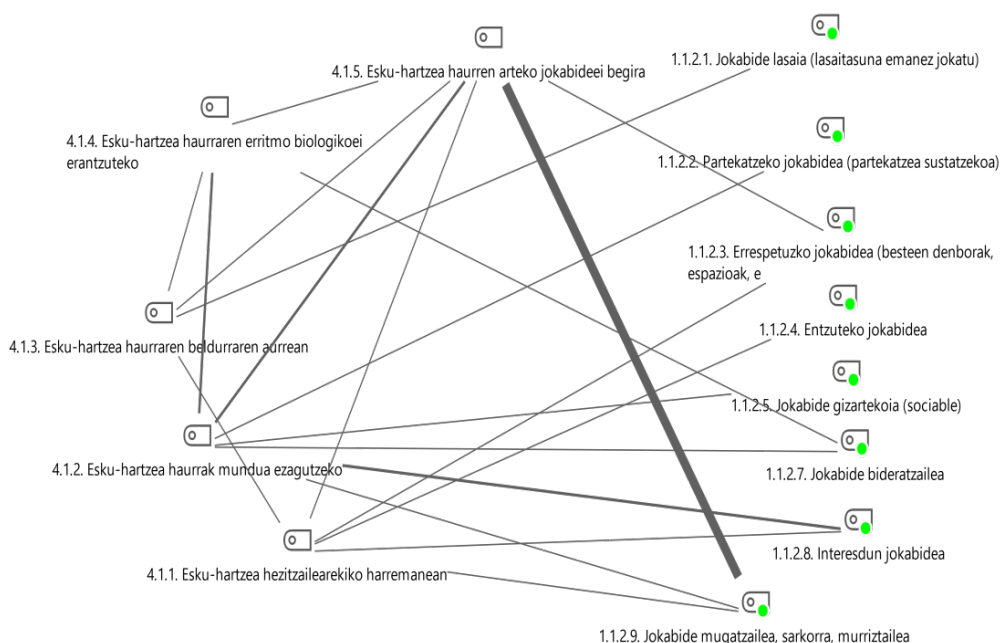
Sistema de códigos	Agurtza	Aingura	Ainara	Ainize	Aimar	Irane	Irantzu	Jesenia	Josu	Nagore	Olatz	SUMA
1. GALDERA												51
1.1.2. Jokabide-ereduak												0
Lagungarriak												0
1.1.2.1. Jokabide lasaia (lasaitasuna emanaz jokatu)												5
1.1.2.2. Partekatzeo jokabidea (partekatzea sustatzekoa)												3
1.1.2.3. Errespetuzko jokabidea (besteen denborak, espazio)												8
1.1.2.4. Entzuteko jokabidea												2
1.1.2.5. Jokabide gizartekoia (sociable)												3
1.1.2.6. Enpatiazko jokabidea												3
1.1.2.7. Jokabide bideratzailea												6
Lagungarriak ez direnak												0
1.1.2.8. Interesdun jokabidea												8
1.1.2.9. Jokabide mugatzailea, sarkorra, murriztailea												11
SUMA	3	18	13	4	7	13	10	5	12	5	10	100

26. Irudia: Jokabide-ereduak. Kode-matrizea.

27. irudian ikusten den bezala, hezitzaileengan *lagungarriak* ez diren jokabide-ereduak haurren arteko jokabideei begirako esku-hartzean antzematen dira bereziki (hezitzaileek era mugatzailean, murriztailean edota era sarkorrean jokatzen dutela ageri da 7 elkarrizketatan). Haurrek mundua ezagut dezaten, hezitzaileen esku-hartzean, interesdun jokabidea ere ikusten da (7 elkarrizketatan baita). Hezitzaileek, hainbatetan, beren interesak kontuan hartuz jokatzen dute haurrei mundua ezagutzen laguntzen dietenean.

Hau da, eguneroko esku-hartzean azaltzen da gai, arazo, egoera eta abarreko ezberdinen aurrean, hezitzaileek *lagungarriak* ez diren jokabide-ereduak izaten dituztela, norberaren interes jakinekin jokatzen dutela. Halaber, jokabide mugatzaileak, murriztaileak edo sarkorrak ere deskribatzen dituzte. Jokabide horien arrazoia da haurrak adi egotea, arreta mantentzea, denbora aurrezteko asmoarekin:

Mahaiko lan bat edo egin behar dutenean, ba, nik azaltzen diet aurreko egunean eta korroan. Eta esaten diet: “beitu, ikusten dituzue, hau neska da eta hau mutila”. Eta landu dugu aurretik ba, haiek ea neska edo mutila diren edo... Eta orduan haiek jakiteko nik egiten dut egun bat aurretik. Eta orduan erakusten diet. “Ni mutila naiz”. Haiei esan diet lehenago mutila naizela eta mutila margotuko dut. Eta bueno, “Marijo neska da” eta neska margotuko du. Eta lan hori ez dut egiten une horretan. Nahiago dut hurrengo egunean egitea. Eta hor ere lantzen da pixkat arreta. O sea, adi egotea. Ba hori zelan egin behar duten, ezta? Hurrengo egunean



27. Irudia: “Jokabide-ereduak” kodea eta esku-hartze kode ezberdinen arteko konkurrentziak.

esaten diet: “arin-arin, gogoratzen zarete holan egin behar zela?”. Eta orduan ja egiten dute (9:86).

Hezitzaile honek azaltzen duen bezala, haurren interesak bere interes bihurtzen ditu eta haurrak interesatzen zaion tokiraino eramateko baliagarria dela justifikatzen du bere “interesdun” jokabide hori:

Adibidez, oin bai nagola sartzen, con calzador, inauteriak datoz eta egingo ditugu munduko kulturak. Eta ba, mozorroa da, zertaz mozorratuko gara? Ba esan nuen, ba, animaliekin lotutako zeozer izan behar da. Orduan, animaliak, elefanteak, tigreak, lehoiak... gustokoa daukate itzel. Orduan, esan neban, bueno, ba, Afrika. Afrikarekin lotuko dugu, orduan, “masais” joango gara. Bai, sartzen ari naiz ni hor: Afrikan, Afrikan beroa... Baina beraiek super ondo hartu... Gaur hasi gara, lehenengo eguna, “beitu hamen, afrikarrak eta... Beraien gustoetatik abiatu naiz Afrikaraino. Animalietatik Afrikara, Afrikatik masai, masaik mozorro. Baina normalean beraien gustokoak.” (3: 103).

Aipatu bezala, maisu-maistrek, askotan, jokabide mugatzaileak, murriztaileak, edo sarkorrak dituzte eta jokabide horiek elkarriketetan deskribatu egiten dituzte. Portaera horiek haurren jokabide jakinen aurrean hartzen dituztela aipatzen dute, bereziki, haurren artean liskarrak daudenean:

Zergatik egiten diozu besteari, ez? Ba, txarto... o sea, mina egin diozula eta... Baina batzutan, pues ez dakite beste modu baten komunikatzen eta pues, jotzen, haginke egiten edo halakoak erabiltzen dituzte eta ja hamaika bider hainka egiten duenean iguel hartzen duzu, jesartzen duzu alde baten pentsatzeko edo eta familiei esaten diozu, a ver... Eta agian, igual umeak txarto hartzen dau... Eztakit negar baten, aparte itxi duzulako, edo kalera... bueno ni ez naz kalera ataratzekoa, baina bueno entzuten duzu kalera ataratzen duzula eta umea negarrez... sekula ez duzu nahi umea txarto sentiaraztea, baina dauz momentu batzuk, como... es que zer egiten duzu? O sea, nola saihesten dozu jokabide hori? (4:87).

Si tú le haces daño a alguien, lo que sí que les suelo, creo que lo he aprendido viéndolo también, que no sé si está bien hecho o no, pero enfrentándoles a, mira cómo está tu compañero, tu compañera. Esta triste, está llorando y yo también estoy triste. Mira lo que has hecho. También que vea que hay una consecuencia de que tú no puedes ir empujando. En ese sentido, es el recurso que se tiene (7:150).

Bai. Nik batzutan egiten dut. Ba igual, esan dizut aulkian eseritzen ditugula batzutan egin behar ez duten gauza bat egin dutenean... Ez zigor moduan edo. Saiatzen gara lasai egiten, ezta? Baina nik bai, umea batzutan jartzen dut holan indarraz. Aulkian “plin” eta bera konturatzen da. Tipo hau indartsua da, ezta? Eta hori da pixka bat erakusteko umeari bere garrantzia duela egin duena ez egitea, ezta? Baina ea ikasten duen horretatik zuzen-zuzen... (9:174).

(...) baina beste aukera bat da, ba hor dauden bitartean gatazka horrekin, ba bideratzea. Baina bideratzea, ba, edo gauza bera ematen edo beste gauza bat ematen bere arreta lortzen duena, eta aukera ematen biok elkarrekin jarraitzeko ondoan, baina ja borrokatu gabe, ezta? Bueno, eta nik uste dut hor zeozer lortzen dela, ezta? (9:193).

Mugak jartzerakoan, jokabide murriztaile hori egunerokotasunean errepikatu egin behar dutela esaten dute:

Ba, oso astuna izaten. Oso astuna izaten, oso temati “benga, hori ezin da... hori bai...”, momentu guztietan. Gehien bat lehenengo bi hilabeteetan izaten dira, gero ja badakite zer egin ahal den eta zer ez. Baina aurten izan da baloien urtea, eta “baloiarekin gelan ezin da”. “Baloiarekin gelan ezin da”. “Ipini behar dogu baloia lo egiten”. “Baloiarekin gelan ezin da” eta ja ikasi dute baloiarekin gelan ezin dela. Eta ja ikasi dute, baina eztakit zenbat aldiz errepikatu dudan hitz hori edo esaldi hori (3:313).

Bestalde, eguneroko esku-hartzean, egoera jakinetan, gai, arazo edo egoera ezberdinen aurrean, *lagungarriak* diren jokabide-eredu ezberdinak izaten dituztela azaltzen da beren

diskurtsoetan. Besteak beste, bi urteko haurren gunean, errespetuzko zein enpatiazko jokabide ezberdinak deskribatzen dituzte, hurrei entzunez jokatzen dutela adierazten dute eta jokabide gizartekoiak eta partekatzea sustatzen duten jokabideak aurrera eramaten dituzte. 27. irudian azaltzen den bezala, haurren beldurren aurrean, maisu-maistrek esku hartzen dutenean, lasai jokatuz egiten dutela azaleratzen da. Horrez gain, jokabide bideratzailea izaten dutela ikus daiteke haurren erritmo biologikoei erantzun behar dietenean edo hurrei mundua ezagutzen laguntzen dietenean, baita errespetuzko jokabidea edota jokabide gizartekoia ere.

Bere momentua bilatzen du eta nik erantzuten ditut. Hombre, gero, etortzen jatzu bat eta hor zaude berarekin. Eta etortzen da bestea “ez, orain zurekin ezin dut”. Jakin behar dute ere momentu intimo horretan bakoitzak behar duela bere denpora. Eta gero “baztertu” kakotxen artean e? Ume horri, gero berangana joaten naiz. “Beitu, orain zurekin egon naiteke. Zer esan nahi didazu?”(2:114).

Haurren erritmoak, haurren momentuak, espazioak, denborak edo bakoitzaren gauzak errespetatzeaz ari dira eta hurrei begirunea erakutsiz jokatzeaz:

Klaro. Nik gure badot beraiek nik esaten diedanean “itxaron, ez da zure txanda” edo “itxaron, orain emongo dotsut, ze gaude hau egiten...”. Zeozer eskatzen didatenean, ba, karo, nik berriro beraiei eskatzen diedanean, kontutan euki behar dut hori. Eta beraien munduan daudenean super sartuta nik ezin diet moztu, ta “benga majito, guazen eztakit nora egiten dogula...” Ze igual hamabietatik hiru dauz enrrollaus eta besteak dauz aspertute eta igual, ekintza aldatu behar dugu, baina normalean... Atzo gertatu zitzaidana, esan nien “ba, euria denez, gaur, psikogelara joango gara, koltxonetetara, bale? Ezin garenez patiora joan...”, “ez, hemen gaude oso ondo”, “ala, ba, ba hemen gelditzen gara” eta egon ginen gelan goiz osoan, ez zuten nahi, super enrrollaus egon ziren. Bata jolasten, bestea eztakit zer, bestea pintetan, plastilinarekin... Orduan, ba, bale, ba, ez baduzue nahi... Nik itxaron behar dut zuek itxaroten duzuen bezala. Orduan, bai, nik uste dut... (3:143).

Lehenengo egunean datozenean eskolara ni komunikatzen naz gorputzakin. Gorputzakin, tonuakin, nire mugimentuekin, beraingana jeitsi edo ez hurbildu. Ez hurbildu, beraien espazioa ez inbaditzeko (5:64).

Sí, por ejemplo ser amable o también aceptar las necesidades de los demás. Si hacemos un juego y cada uno tiene su turno y a veces igual..., el otro día hicimos un dibujo y los niños podían poner cosas en este dibujo, fichas. Y allí para mí por ejemplo es importante que cada uno acepta cómo los demás ponen las fichas en este dibujo, que no lo corrigen. Es como él lo quiere así, de esta manera. Entonces tú lo tienes que aceptar, déjalo así, no lo vamos

a destruir. También cuando los niños igual están..., han construido algo, eso significa que lo que está construido no lo vamos a recoger, lo vamos a dejar allí y nadie puede destruirlo. Eso también es mostrar respeto a la obra (8:78).

Haurrei lasaitasuna emanaz jokatzen dutela adierazten dute askotan maisu-maistrek (lasai jokatzea izendatuz, zehazki). Lasaitasunez eta gozotasunez jokatzearen garrantzia azaltzen da:

Baina bai dauzela batzuk berriak, lehenengo momentua da etxetik edo amatik, bueno, familiaratik ahaldentzen direla eta saiatzen zara igual, nahiz eta danak berdin tratatu, baina horiek, igual momentu, a ver, ba, laztantzen, azaltzen... "ba, bueno lasai, ja hemen jolasteko aukera duzu, lagunak ezagutzeko..." Ba bueno, apur bat era bat lasaitzeko, ez?(4:71).

También en el corro de sillas, cuando un niño habla, los demás están tranquilos y deberían escuchar. Y yo intento también estar tranquila y escuchar al niño también (8:79).

Maisu-maistrek, esku-hartzean, lasaitasunez jokatzuz, haurrak hobeto sentiaraztearen nahia adierazten dute (bereziki umeen beldurren aurrean):

Bueno, nik uste dut hasieran batez ere, beldurtuta daudenak igual hartzea, hori bai egiten dut, eh? Hasieran, irailean, eskolara datozenean, lehenengo egunetan, ba bai, igual hartzen dut ume bat eta altzoan euki apurtxo batean, edo liburu bat ikusten edo zeozertan, baina hori izaten da bi asteko gauza edo. Haiek lasaitu arte (9:157).

Lasai, abestuten, pan... Holan hobeto daroazuz besterantz baina "Venga, arin, ezkara helduko! Eztakit zer...". Informazino hori ekidinde, zuk badakizu arin joan behar dogune, orduen, topau erea: "benga, bagoaz...". Lasaitasunaz. Eztakit (11:99).

Are gehiago, adierazten dute enpatiarekin, haurren lekuan jarriz, haurren beharrianak kontuan hartuta jokatzen dutela:

Orduan, hartzen dut umea, hartzen dut egoera hori. Esaten dut "haginkatu egin dozu!". "Ai!" Eta klaro, umea ja deseraiki egiten da... Bueno, "zuk haginkatu egin behar duzu eta jo egin behar duzu". Ez? Nik holan esaten diet. "Badakit txarto zaudela, ikusi dut, baina horretarako, begira, emango dizut azenario bat" edo morderoak eukiten doguz "eta honeri haginkatu edo jo honeri, baina laguna ez, laguna zaindu behar da! Eta orduan, jo horma, jo panpina". Nik irtenbidea ematen diot horri. Nik ez dut "ezin da jo, ezin da haginkatu". Ezin da lagunari, baina zuk beharrian hori daukazu. Eta nik agente sozial moduan eskainiko dizut zuk hori egiteko. Modu horretan, jokabidea, holan (2:72).

A ver, guk be empatia apur batekin, umearen azalean edo buruan ipintzen bagara, ikusten dugu, a ver leku berri batera heltzen direla, bakarrik edo ume talde baten artean ikusten direla, pertsona nagusi berri bat... (4:27).

Horrez gain, sor daitezkeen egoera ezberdinetan, haurrei bidea ematen saiatzen direla adierazten dute; egoera jakinetan, haurrei noranzkoa markatzen ahalegintzen dira, portaera jakinak deskribatzen dituzte eta jokabide bideratzaile horiek helburu ezberdinetara eramateko baliagarritzat jotzen dituzte:

Nik nire umeei beti esaten diet: "Orain da gailera jateko momentua, orain da ez dakit zer egiteko momentua". Baina batzutan momentu horiek aldatu egiten dira eta azaldu egiten zaie, eta batzuk ulertuko dabe, beste batzuk ez, baina bueno... Behintzet hitzez, ez holan azalpen handi bat, baina komentatzen zaie (5:29).

Psikogelara goazenien eta, ez dakit, lehenengoz heltzen direnien eta ez dakize zelan igo eskilara, ranpatik pasau, eta gero toboganean jaitsi egiteko, ba batzuetan egiten dogu guk, erakusteko eta eurek gauza bera egiteko, eta, ganera, errazteko be bai gero zer dan egin behar ez dana esateko, ze eurek ikusite konturatuten dire, ez? Orduen, azalpenik ezin dogu emon, ikusten dabena erduekin ikasten dabe (10:54).

Haurren autonomia helburu izanik, maisu-maistrek jarrera eta portaera bideratzaileak hartzen dituzte egoera jakinetan:

(...) que sean autónomos, nosotras tenemos el baño dentro por ejemplo y ya pues eso, los que no tienen pañal y eso es, bueno, vete, yo estoy, sabes, pero no, muchas veces vienen, súbeme las braguitas y no subo las braguitas. Si tú puedes, ya vas a ver, inténtalo, lo tienes que intentar. Por ejemplo, eso en lo de la autonomía sí, porque si se lo haces... Estos, ya te digo, de los 17, pues los que se quedan al comedor que son 10, la magia esta que se hace con lo de la chamarra, estamos en noviembre, estamos en diciembre ya... Sí, bueno pues yo no soy, no tengo una varita mágica y lo hacen. Todos (7:172).

Jokabide-ereduekiko irudikapen sozialetan nabarmentzen diren ideia nagusiak

Esku-hartzean, egoera ezberdinen aurrean maisu-maistrek hartzen dituzten portaerak deskribatzeaz gain, jokabide-ereduei dagokienez, esan behar da elkarrizketetan beren irudikapen sozialak ere azaleratzen direla eta ideia ezberdinak nabarmentzen direla datuen analisisa egiterakoan.

Hezitzailea jokabide-eredu (imitatua denaren kontzientzia)

Oro har, maisu-maistrek adierazten dute pertsona imitatuak direla eta beren diskurtsoetan azaleratzen da kontu handiz jokatu behar dutenaren ideia. Imitatuak direnaren kontzientzia hori adierazten dute egunerokotasunean dauden nabaritasunen bidez (haurrek era ezberdinetara imitatzen dituztenaren azalpenak emanez eta gertatzen zaizkien pasadizoak deskribatuz). Keinuak, esaldiak eta makulu-hitzak kasu, hainbat dira haurrek hezitzailea imitatzen dutenaren adibide. 18. taulan adierazten den bezala, hezitzailearen jokabideen imitazioa 6 elkarrizketak (%54,5) aipatzen dute adibideen bitartez.

18. Taula: Hezitzailea pertsona imitatu.

Hezitzailea pertsona imitatu	Elkarrizk. kop.	Ehuneko %
3.1.1.3. Hezitzaileak erabilitako "makulu-hitzak" errepikatu (aix,hombre...)	6	54,55
3.1.1.5. Hezitzailearen jokabideak imitatu	6	54,55
3.1.1.1. Jolas sinbolikoan hezitzailearen rola bereganatu	5	45,45
3.1.1.2. Hezitzailearen esaldiak errepikatu	5	45,45
3.1.1.4. Hezitzailearen keinuak imitatu	2	18,18
Guztira	11	100,00

Halere, badira oharkabeen, egoera jakinetan izaten dituzten portaerak. Hiru hezitzailek aipatzen dute beren jokabide batzuek nola eragin dezaketen haurrengan. Zehazki, hitz egiten dute norberaren jokabideen kontzientzia hartzearen garrantziaz, adieraziz, bi urteko haurrek uste baino gehiago jaso eta bereganatu dezaketela. Hiru adibideek azaltzen dute maisu-maistren arteko jokabideek (elkarrekin biltzen direnean) haurrengan izan dezaketen eragina.

Eta askotan bai gertatzen da igual, irakasle bien artean hitz egiten gaudela eta ume bat hor erdian daukagula. Eta hor bai da, ez hanka sartzea, baina ez gara oso konziente. "Jo ba beitu, fulanito, arduratuta nauka eta begira orain" eta umea dator entzuten. (...) Eta bai gertatu zait ume hori gaixotzea, etortea beste ume bat eta "jo andereño, es que fulanitik jo nau". "Baina fulanito gaur ez da etorri" (...) Ze ume batzuk bai, gero erabiltzen dute hori ez? "Hau izan da". "Baina nire ondoan egon da, edo ez da etorri, zelan izango zan?". Orduan hor bai, arreta handi-handia jarri behar dugu. Naturalidadea bai, baina arreta handiarekin (2:82).

Arreta handia izan behar dela haurrekin azpimarratzen da, egiten eta esaten dena kontuan hartuz:

Bai, noski, bai, bai. Noski. Bai, irakasleek, ez dakit, rol garrantzitsua daukagu umeen heziketan, bai. Bai. Eta nik uste dot hor, gure jokabideetan kontu handiz ibili behar dela hizkuntza gauzekin eta a ver zuk zer esaten diezun umeei. (...) Eta horregatik, nire ustez, erabiltzen den hizkuntza edo esaldiak edo erabiltzen direnak umeekin, garrantzi handia daukate eta batzuk ez dira konturatzen horrekin. Igual hitz egiten dute umeen aurrean gauza batzuei eta uste dute igual ez dutela ulertzen, baina umeak badoaz gauzak harrapatzen eta... O sea, lehenengo urteetatik oso garrantzitsua da hizkuntza kontuz erabiltzea. Bai, eta umeen aurrean zer esaten duzun, ba, kontuz ibili behar da horrekin. Bai (9:12).

Hombre, orokorrien, be bai. Ze, adibidez, gu batzen gara bost nagusi umeekin hemen, ezta? Egoera, ba bueno atsedendixetan eta. Eta klaro, gauz umiekin, baina gure artien berba egiten dogu be bai. Gu, suposatzen da eskolie D eredu dala, eta erakutsi behar dogu hizkuntza, ze esantsut, dekoguz ume jatorri desberdin-desberdinetakoak. Klase guztixetakoak, gaur mundu guztiko umiek batzen direz eskoletan, ezta? Eta klaro, gu be persona garen lez, igual bata bestiei esatentsagu ez dakit, edozer gauza, edo gauza bat pasau jatzune etxien, edo berandu zegaitik etorri zaren gaur, edo eskolatik urtenda ez dakit nora joango zarela. Eta igual esaten dogu erderaz. Eta esaten dogu, "jo, geure artien zaindu behar dogu eredu, ahal dala...", eta ahal dala ahalegintzen gara. Ze horreek gauza guztixek...(10:73).

Bai. Eta, gatxa da, gatxa da, oso gatxa da. Kontue eukin bih'ogu handie, ze, nahi te handiena ipini arren arretea, beti faiau ahal dosku zeozek. Orduen... Bai, bai, bai, bai. Oso inportantea da berba iten ez deurien umeak be konturututen dire danagaz, danagaz (11:111).

Imitazio-eredu direnaren kontzientzia izanik, badituzte portaera jakinei buruzko irudikapenak egunerokotasunean; horren adibide, paper edo rol bat jarraitzea, eredu izatea. Umora ona erakutsiz jokatzeko Haur Hezkuntzako gunean, antzezpena egitea momentu jakinetan... egokia iruditzen zaie eta irudikapen sozialak dituzte:

Sí. Es que realmente yo con mis amigas y mis amigos o con mi pareja no estoy cantando todo el rato, no estoy contenta todo el rato. Sí, me gusta dar abrazos, pero no voy, oye, tal, no sé, cada cinco minutos. Entonces, más que nada eso, porque eso es como el papel de Izaskun de andereño. Te quiero decir que y siendo, poniéndome la amantala, soy esa persona, que es parte de mi también. Pero claro, es más guay que igual, ¿me entiendes? (7:190).

Claro, tengo que..., es mi trabajo. Ahí tengo otro papel. Igual si estoy cansada, no puedo estar cansada o si estoy de mal humor, no deberían notar eso (8:84).

Nik uste dut umeez euki behar dutela ere, ba, erreferentzia bat gauza bat egin behar ez dutenean pertsona bat haiek errespetatzen dutena, ezta? Eta horretarako ez da asko behar, baina igual behar da antzerki pixkat egitea. Eta orduan, serio jartzen zara edo, serio edo, ez dakit, ahotsaren tonua aldatu, edo zeozer haiek adierazteko une horretan kasu egin behar dizutela, ezta? (9:131).

Dena den, elkarrizketatuek azpimarratzen dute antzeztea beti ez dela posible, diren bezalaxe azaltzeari buruzko ideiak nabarmenduz. Maisu-maistren partetik, hainbat dira jokabide-ereduak, eta horiei buruzko irudikapen sozialak dituzte:

Azkenean, nik onartzen dut, ni gelara sartzen naizenean, ni naiz, ni naizen modukoa eta han egoten naz beraiekaz. Eta askotan, ikasten dituzte, igual ez litzaidakenak gustatuko gauza batzuk. Edo, bai (3:165).

Bai, arreta gehiago jarri beharko genuke. Bai, bai, bai, bai. Argi dago. Bai, ze... "joder" hitza edo askotan eskapa... Nik ja ikasi dut gelan ezin zaidala eskapatu. Orduan, orain, "katxi porretaz" eta, "katxis la sopa vieja" edo halako gauzak esaten ditugu Porrotxek erabiltzen dituenak, Porrotxek erabiltzen dituzenez, onartuta daude. Orduan, beraiantzat ez dira hitz itsusiak, nahiz eta ondo egon ez. Baina... Eta askotan, pertsonak gara eta zu zauz zure gauzak egiten eta "jope, baina...". "Jope" ez duzu esaten baina "joe, baina..." eskapatzen zaizu. Segun eta zer egin duten... (3:169).

A ver, igual pentsatzera bidaltzen baduzu ume bat eta gero ikusten duzu panpin bat hartzen duela eta ipintzen duela hor bazterrean, hor, "ala hor, a pensar". Eta orduan zuk ikusten duzu zeure burua: "ba horrela egiten dut nik". O sea... Baina bueno, sin mas, es que azkenean gurasoek badakite nola egiten dugun eta... Baina kuriooa da. Ikusten duzunean horrela, kuriooa da (6:221).

Horretan pentsatu dut gainera, ze ni batzuetan jesartzen naiz mahaiaren gainean eta haiei esaten diet ez igotzeko mahaiaren gainean. Eta orduan ez dauka zentzu handirik. Egia da (6:392).

Gero, egunien zihar momentu asko dekoz, momentu desberdinek, geuk be ba batzuten igo aulkire eta salto egiten dogu. Igual... Esan nahi dot, topeten direz analisis bat egikeran, gauza asko igual direla kontradiktorioak, ze umeekin gauz hori, luzero, eta egiten dogu ba hori, umea pozik egoteko, umea entretenitzeko, baina batzuetan bai zaindu behar doguz egiten doguzen gauzek eta esaten doguzenak. (10:66).

(...) ze, ganera, eurek dana kopiazen dabe. Ikasten dabe, adin honetan dana da imitazioz. Eredu baten ispilu dire apur bat. Eskerrak ez garena eredu bakarra, ze bestela izengo litzeke... (10:85).

Haurren zein norberaren jarreretan edo jokabideetan gorputz adierazmenak duen garrantziaz hitz egiten dute, baita haurrengan izan dezakeen eraginaz ere. Formazioetan bizi izandako esperientzietan oinarrituz, hezitzaile honek azpimarratzen du gorputz adierazmena zaintzearen garrantzia, bere irudikapen soziala honakoa izanik:

Batzuk arin datoz eta, baina talde-taldea nirea izatea urte oso bat behar dut. Orduan bai nire..., aipatu izan dituzun gorputz adierazpena, badaukate. Eta badaukate, zergaitik? Formakuntzetan nik bizi izan dodalako, ez? Gatazken inguruan eta: "bueno, egingo dugu froga bat, ez?" Umearekin euki duzun jarrera bat... ba askotan bai hartzen dugu umea eta "orain ezarrita hemen" eta zuk egiten duzunean "ezarrita hemen" eta zuri egiten dizutenean, agre-sibidade, bueno agresibidade, bortzatuta sentitzen zara. Eta horreek moduak zaindu behar dira eta eragin handia daukate umeengan (2:90).

Maisu-maistren ustez, gorputzarekin adierazten denak eragin handia izan dezake, eta haurrek jokabideetatik asko ikasten dutenaren ustea azaleratzen dute:

Ni egongo banintzeke hasarratute denpora guztian ume batekin, besteak ere ikusten dute hori. Edo ni makalik. Nonoiz, kurso amaieran, ba, "jo, hankako mina dakat" eta igual ezta egia, ez? Ia nolako erreakzino eta erantzunak ez? Eta enpatian asunto horregaz lantzen dot, baina hori kurso amaierarantz. Nire gorputz adierazpen horrek asko esaten dau. Gero ahaztuten jake, handik ordu erdira ahaztu jake, baina behintzet horreek gauzak lantzen doguz eta nitzako askoz garrantzitsuagoa da guzti hori fitxak eta holako gauzak baino. Hori eingo dute datorren urtean ez, hemendik urte batzutara nekatuko dira fitxak eta gometsak eta hau ta beste, beste guztia... Garrantzitsuena da ointxe esan dozun hori. Ze hizkuntza bat da azken finean. Ezta bakarrik hitzezko hizkuntza. Bestie be oso garrantzitsua da (5:71).

Hau da, hitzak baino, gorputzarekin adierazten dena da, maisu-maistren ustez, haurren eza-gutzan eta ikaskuntzan eragin handiagoa duena:

Sí, yo creo que más el modo de hacer, porque yo creo que marcas más con tu comportamiento que con sólo las palabras. Y yo creo que los niños aprenden más de los actos que estamos haciendo (8:166).

Beraz, laburpen gisa, 19. taulan ikus daitezke jokabide-ereduekiko datuen analisisian azaleratutako berariazko gai nagusiak:

19. Taula: Jokabide-ereduekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.

Lehenengo ikerketa galdera	Azaleratutako berariazko gaiak
Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?	Hezitzailearen esku-hartzean jokabide-eredu ezberdinen azalera (lagungarriak zein lagungarriak ez direnak) Hezitzailea, jokabideen imitazio-eredu denaren kontziente

3.1.5.5. Jarrerak

Jokabide erduekin batera, elkarrizketatuei jarrerari buruz ere galdetu zitzaien bi urteko haurren gunean, eta horiei dagozkien gogoetak egiten dituzte. Elkarrizketaren gidoian (*Jokabide ereduak eta jarrerak* atalean) zuzenean galdetzen zaie uste duten maisu-maistraren jarrera jakinek haurrengan eragin dezaketela egoera zehatzetan. Halere, badira maisu-maistren diskurtsoetan elkarrizketan zehar azalera diren beste zenbait jarrera ere. Haur Hezkuntzako gunean, egunerokotasunean sortzen diren egoera, gai, edo arazoaren aurrean izaten den ikuspegiak edota gogoaldariek jokaera jakinak ekar ditzake. Hori dela eta, askotan, jarrerez ari direnean, jokabideei lotuta ari dira jarrerez, eta horrela adierazten da beren hitzetan.

Elkarrizketan galdetzen zaie, beren ustez, zeintzuk izan daitezkeen haurrengan gehien eragin dezaketen hezitzaileen jarrerak; eragina zentzu zabalean ulertuta; haurren jokabideetan, jarreretan, ekintzetan eragina, alegia. Besteak beste, eskatzen zaie adierazteko nekaturik, gaixorik, umore txarrez, pozik, umore onez edota indartsu daudenean izan ditzaketen jarretatik, zeinek uste duten gehien eragin dezakeela haurrengan.

Galderari ematen zaion erantzunetan, beraz, eguneroko esku-hartzean izaten dituzten jarrerak azalera dira eta jarrerari dagokienez dituzten irudikapen sozial ezberdinak. Aurretiaz definituta azaltzen dira jarrera ezberdinak. Halere, kontuan izan behar da datuen analisisarako jarreraren sailkapen orokor bat egin dela kodifikazioan: *aldekoak* diren jarrerak eta *aldekoak* ez direnak.

Elkarrizketatuen diskurtsoen azterketan, esku-hartzean nabarmentzen diren jarrerak 20. taulan ikus daitezke; 11 elkarrizketatik, 8 elkarrizketatan kodetu dira hezitzaileen jarrerak nabarmentzen dituzten segmentuak. Beraz, 3 elkarrizketatuen hitzetan ez da ageri beren jarrerari lotutako adierazpenik esku-hartzean edota jarreraren bat azalera duen ebidentziarik (nahiz eta galdetu zaien elkarrizketan, ez dira jarrerez ari 3 hezitzaileak), bai ordea beren jarrerari dagozkien irudikapen sozialak, ondoren adierazten den bezala. 8 elkarrizketatuen hi-

tzetan, haurren gunean hezitzaileengan nabarmentzen diren jarrerak gehiago dira *aldekoak*, *aldekoak ez direnak* baino.

Beraz, 20. taulan ikus daitekeen bezala, 8 elkarrizketatik, 6 elkarrizketatan azaleratzen dira hezitzaileengan *aldekoak diren jarrerak*, 5 elkarrizketatan, *aldekoak ez direnak*:

20. Taula: Jarrerak.

Jarrerak	Elkarrizk. kop.	Ehunekoak %	Ehunekoak % (baliozkoa)
Aldeko jarrerak	6	54,55	75,00
Aldekoak ez diren jarrerak	5	45,45	62,50
Guztira (baliozkoa)	8	72,73	100,00
Galdutako dokumentuak	3	27,27	-
Guztira	11	100,00	-

Eguneroko esku-hartzean, gai, arazo edo egoera ezberdinen aurrean, nabari da maisu-maistrek *aldeko jarrerak* izaten dituztela, ondorioz, aurrera eramaten dituzte jokaera jakin batzuk. Besteak beste, haurren aurrean pozik agertu eta, besarkadak eta musuak ematea aipatzen dute. Azken finean, aldekoa den, baikorra den, maitasunezkoa, hurbila, segurtasuna ematen duen jarrera azaleratzen da elkarrizketuen diskurtsoetan:

Hasieran, “ezezagun hau nor da?” Ama bai, egon da adaptazioan edo jagolea dinot, erreferentziatzako pertsona hori orain ez dago eta “nik nahi dut nire amatxorekin!” Eta nik esaten diet: “nik badakit amatxorekin egon nahi duzula eta amak edo aitak zurekin egon nahi du, baina orain lanean dago eta zu hemen zauden bitartean ni egongo naz eta ez zaizu ezer gertatuko eta nahi duzunean etorri” (2:74).

Saiatzen naiz eskolan beti pozik egoten. Eta, orduan, nahiz eta kalenturagaz egon, hileroko tripako minagaz egon, hecha polvo egon... beti saiatzen naz pozik egoten. Eta beti besarkada bat ematen diet, musuak emoten dizkiet... (3:207).

Haurrak aurkikuntzara, erronka berrietara, askatasunez mugitzera eta beren buruetan konfiantza izatera bideratzen dituzten aldeko jarrerak azaltzen dira maisu-maistregan; bereziki, haurrek mugak zeharkatzean edota haurren gaitasun edota ahalbideen aurrean hezitzaileek izaten dituzten jarrerak direla ikus daiteke beren hitzetan:

Badakite, ba, leihoetara ezin direla igon eta aulkietan ere ez. Igotzen dira, baina “e!”, bada-kite, bajatzen dira berehala. “E!” bat entzuten badakite. Baia karo, muga horrek zeharkatu behar dituzte, umeak dira. Ezin dituzu “holan” eduki egun osoan. Eta batzutan bai egiten

dudala como que no he visto. Ohitura itzela daukate aulkietan igotzen. Igotzen dira eta bota, salto. Ba, ikasi behar dute salto egiten alturetatik, oso arriskutsua da. Hortik... edo, baina ni nago. "Horra ezin da, igotzen bazarie aulki horiek jausiko direz, psikogelan bai, baina hemen ez". Baina egiten dute, eta batzuetan egiten dut como que no he visto, ia beraiek konturatzten badiren jausten direnean ondorioa zein dan. Karo, ze ni banago "hor ez, hor ez", baina ez dakite ondorioa zein dan... Askotan bai itxi behar diedala muga horrek zeharkatzea, gero ikusteko zer gertatzen den zeharkatu ezker (3:323).

Yo los límites cada vez, también con la experiencia, he aprendido que no cuantos menos límites tengan mejor, pero tampoco es no te subas ahí, no vayas..., nosotras no sé si te has fijado... ah, no, no, no has ido al otro.... Hay unas rampas, está muy bien, porque así no tienen escaleras, pero en el momento del patio claro tú vienes eso de nueva y las auxiliares, no, no, no, por la rampa no, que no pasen por la rampa. Chica, pues es una rampa (7:125).

(...) nosotras tenemos el baño dentro por ejemplo y ya pues eso, los que no tienen pañal y eso es, bueno, vete, yo estoy, sabes, pero no, muchas veces vienen, súbeme las braguitas y no subo las braguitas. Si tú puedes, ya vas a ver, inténtalo, lo tienes que intentar. (7:172).

Elkarrizketatuen hitzetan, garrantzitsuak dira malgutasunez eta errespetuz jokatzera eramaten dizkieten jarrerak. Jarrera tolerantarekin, errespetuzko jarrerarekin, irekia den jarrerarekin, haurrak entzunez eta malgutasunez azaltzen dira maisu-maistrak eguneroko eskuhartzean bi urteko haurren gunean:

Ni ez naz pertsona bat beti "ai, errutinak, eguraldia, zenbat etorri garen". Ez. Ni saiatzen naz eta nitzako askoz be gatxagoa da (ni malgua naiz, eta urte biko gelan). Nik bai nire gela antolatzen dut espazioak, txokoak-eta, eta eskeintzen diet uste dut aproposak diren materialak eta badaude arauak eta. Baina adibidez, harrera-txokoa da gure batzargunea esan daigun, eta sartzen gara eta oso malgua naiz. Beraiei entzunez, nik hortik tira egiten dut. Nik nire buruan baditut nire helburuak, nora joan nahi dudana. Badaukat. Baina beti ez naiz heltzen hara, eta ez naiz zertan heldu behar (2:34).

Beraz, maisu-maistrek aldekoak diren jarrera irekiak adierazten dituzte egoera, momentu, gai edo arazoaren aurrean. Besteak beste, haurrek atsegin dituzten eta eskolatik kanpo eza-gunak dituzten abestiak edo marrazki bizidunekin lotutako gauzak ere eskolara ekartzearen aurrean, hezitzaileak jarrera irekiarekin, haurren gustuekin bat, haurrek atsegin dutenaren aurrean zabalik azaltzen dira:

Pero luego, yo sí que tiro mucho de lo que les guste. A ver, dentro de lo que te cuentan, pero yo qué sé, de lo que está de moda digamos, o sea, los dibujos de la tele o incluso para

que pinten cuando pintan, te quiero decir que sí que creo eso, que también que lo que es también común para ellos en la calle traerlo en la clase. Pintto, pintto, les encanta pintto pintto y pintto pintto se hace. Pero con igual Peppa Pig tiene una canción y se la pones, o no sé. Y siempre es buscar, siempre ahora la verdad es que sí que hay materiales, Ene kantak, cosas de esas que sí que con gestos, con danzas y les ayuda y les enseña (7:45).

Bestalde, eguneroko esku-hartzean, gai, arazo edo egoera ezberdinen aurrean, *aldekoak ez diren jarrerak* (ezkorrak) deitu direnak ere azaleratzen dira elkarrizketatuen hitzetan. Jarrera zentsuratzaillea, ezkorra, mugatzen duena, sarkorra edo pazientzia gutxikoa antzematen da maisu-maistren adierazpenetan:

Pero también sobre todo me suele pasar eso, cuando no duermo bien, estos días que te levantas y que sería más sobre todo estar cansado, me cuesta estar así, me cuesta estar contenta y sí que noto que ellos lo notan. Esos días que te levantas como de resaca sabes. Sí, como con dolor de cabeza raro, con tal y dices este día voy a estar torcida (7:90).

Hezitzailearen jarrera ezkorrak, zentsuratzailleak edo mugatzaileak hezitzailea era horretara jokatzera eramaten dute:

Si tú le haces daño a alguien, lo que sí que les suelo, creo que lo he aprendido viéndolo también, que no sé si está bien hecho o no, pero enfrentándoles a, mira cómo está tu compañero, tu compañera. Esta triste, está llorando y yo también estoy triste. Mira lo que has hecho. También que vea que hay una consecuencia de que tú no puedes ir empujando. En ese sentido, es el recurso que se tiene (7:150).

Bai. Nik batzutan egiten dut. Ba igual, esan dizut aulkian eseritzen ditugula batzutan egin behar ez duten gauza bat egin dutenean... Ez zigor moduan edo. Saiatzen gara lasai egoten, ezta? Baina nik bai, umea batzutan jartzen dut holan indarraz. Aulkian "plin" eta bera konturatzen da. Tipo hau indartsua da, ezta? Eta hori da pixka bat erakusteko umeari bere garrantzia duela egin duena ez egitea, ezta? Baina ea ikasten duen horretatik zuzen-zuzen... (9:174).

Zu zabiz iten zeozer, benetan euringandik ez eitea etxoten dozune. Zarandea umeari, eztakit zer... Ez? (11:218).

Jarrerekiko irudikapen sozialetan nabarmentzen diren ideia nagusiak

Jarrerei dagokien datuen azterketan, maisu-maistrek eguneroko esku-hartzean erakusten dituzten jarrerak aztertzeaz gain, garrantzitsua da nabarmentzea beren irudikapen sozialetan jarreraren inguruan errepikatzen diren ideia nagusiak.

Bi urteko haurren aurrean, hezitzailea pozik adieraztearen garrantzia

Jarrera baikorra edo *aldekoa* den jarrera izatearen eta erakustearen garrantzia adierazten dute hezitzaileek bi urteko haurren gunean. Beren ustez (11tik 7 hezitzaile), bi urteko haurrekin beharrezkoa da ilun edo ezkor ez adieraztea. Hezitzaileen hitzetan, beren buruek eskatu edota exijitu egiten diete haurrekin jarrera baikorra adieraztea, haurren aurrean pozik azaltzea:

Si estás cansada, es verdad que hay que dejarlo a un lado. Y yo es algo que lo intento dejar siempre, porque no tienen la culpa. Yo en clase tengo que estar como tengo que estar. Entonces intento que no se me note, pero todos nos ponemos enfermos, todo el mundo tiene unos días de estar cansado... (1:93).

Maisu-maistren ustez, aurre egin behar zaio jarrera ezkorari eta aipatzen dute haurrekin lan egiten daudenaren kontzientzia izatearen garrantzia. Azpimarratzen duten bezala, ez da erraza une oro pozik adieraztea, aipatzen baitute ahalegina egin behar dela eta pozik egoten saiatzen direla:

Baina klaro, ume bakoitza dator etxetik datorren moduan. Ondo, loguragaz, haserre, pozik, urduri... Orduan hor, irakasleak egun txarra baldin badauka, dagoena dau, baina hartu behar ditugu ume hoiek eta nik beti egiten diet keinu bat sartzen direnean: "Kaixo fulanita, zelan zaude?" Edo ulea ikutu edo, "kaixo!" edo... beti (2:56).

Orduan, bai saiatzen naizela, nahiz eta ni super txarto egon, beti pozik eta beraiei barre egiten eta alai egoten (3:209)

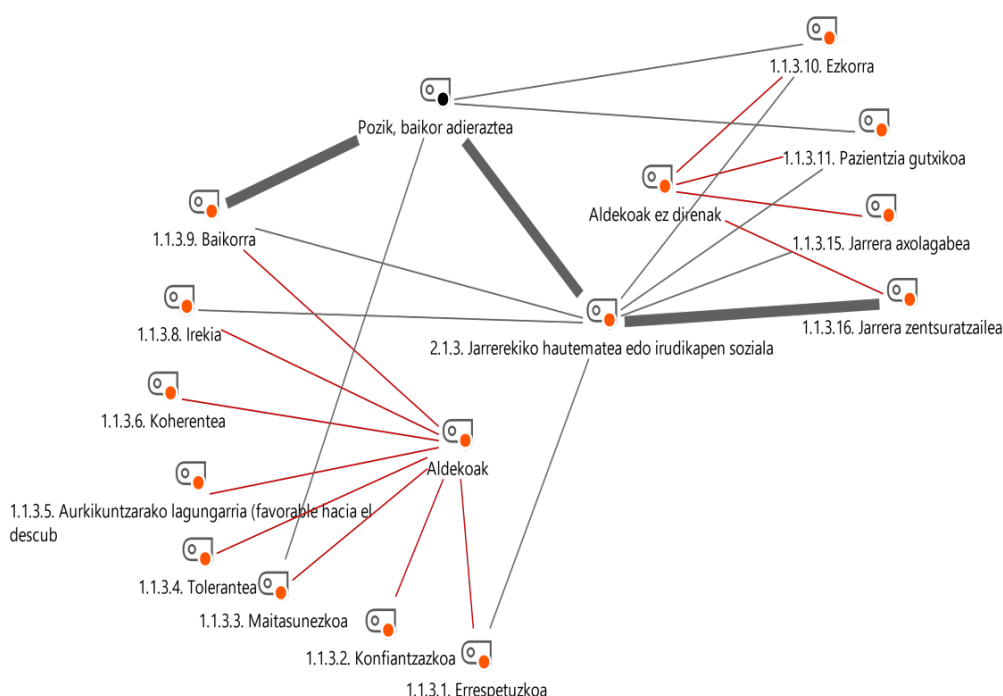
Batzutan, pues hombre, según ze egoera pertsonala... edo ez dakit horrela dagukazun, ba, iguel zaila da, baina es que umeekin lan egiten ari zara eta ezinezkoa da gelara, eztaikit zure kabuz... o sea, irtenda egotea. Horrela ezin zara etorri... (4:93).

También es un esfuerzo y pues eso, porque me gusta mi trabajo y yo sí que procuro que ellos me vean bien, que me vean contenta (7:90).

Seguruago sentitzen dira ikusten bazaituzte lasai eta pozik. Bai? Bai. Baina bueno, saiatzen gara beti pozik egoten, baina beti ez da lortzen, eh? (9:137).

Etxean egiten diren gauzak eskolan egiten doguz, eta egitea be bai jo ba, ez amaren ordezkari moduan, baina bai andereño zara, edo auxiliarra, edo laguntzailea edo, baina danok egiten dogu edo ahalegintzen gara, hori, "pin pan pun" ein biherrien apur bat gozotasunez, eta zaindute. Berba egin eta hori, pozik egon (10:43).

28. irudian ikus daiteke esandakoa; jarrerekiko irudikapen sozialetan, hezitzailea haurren aurrean pozik adieraztearen ideia azaleratzen da, eta honekin batera, jarrerekiko irudikapen sozialak egiten dituztenean, aldekoa ez den jarrera zentsuratzailea ere azaltzen da hezitzailearen esku-hartzean. Hezitzailea pozik, baikor adieraztea bi urteko haurren aurrean garrantzitsua denaren ideia azaleratzen dute elkarrizketatuek eta aldekoak diren jarrerekin konkurrentziak ikusten dira; hau da, jarrera tolerantzarekin eta, bereziki, jarrera baikorrarekin egiten baitute esku-hartzea askotan. Horrez gain, aldekoak ez diren jarrerekin ere konkurrentziak ikus daitezke; batzuetan, ezkor eta pazientzia gutxi daukatela adierazten baitute beren esku-hartzean eta, beraz, horri aurre egiteko pozik adieraztearen garrantzia azpimarratzen dute:



28. Irudia: Jarrerekiko irudikapen sozialak” kodea, “Aldekoak” (jarrerak) eta “Aldekoak ez direnak” (jarrerak) kodeak eta “Pozik, baikor adieraztea” kodea. Konkurrentziak.

Hezitzailearen jarrerek haurrengan (haurren jokabideetan, jarreretan, ekintzetan...) eragiten dutenaren ustea

Elkarrizketatuen irudikapen sozialetan, maisu-maistraren jarrerak haurrengan eragiten duenaren ustea ageri da (10 elkarrizketatu, batek ez baitu irudikapen sozialik adierazten horrekiko). Alde batetik, hezitzailearen jarrera baikorra denean, umore onez dagoenean, pozik, gogotsu dagoenean, haurrengan positiboki eragiten duenaren ideia errepikatzen da. Adie-

razten dute bi urteko haurrek hezitzailearen poztasun hori nabaritu egiten dutela eta positiboki eragiten duela beraiengan. 6 hezitzailek honela azaltzen dute:

Influye positivamente cuando tú estás contenta, cuando estás como activa, con ganas de hacer cosas, a ti te ven contenta y con entusiasmo y tal, tú lo transmites y entonces ellos, ellos lo notan ¿no?, lo que pasa, cómo estás. Yo creo que en ellos en todo momento cogen con lo que pasa (1:91).

Nik gehiau pozik eta umore onez nagoenean. Horrek eragintzen du askoz ere gehiago. (...) Baina bai eragiten du gehiago eta gela lasaiago dau ni pozik eta umoretsu nagoenean (2:86).

Holan, gogotsu bazatoz, hori be kontajiatzen da. Es que dena kontajiatzen da. Hori be bai nabarmen... o sea, hori be apuntatuko nuen, baina positiboki (4:105).

Yo soy más de ir cantando, de ir tal, de hacer mucho teatro. Entonces, en ese sentido sí que veo que cuando tú estás bien, cuando estás contenta, sí que les influye (7:90).

Claro, porque si yo tengo un profesor motivado, con energía, con una sonrisa, eso me influye positivamente. Y yo creo que me motiva también a aprender (8:177).

Ba, beitu, informazinoa beti helduten jakie askoz hobeto pozik eta umore onez zauzenean, ezta? (11:119).

Bestalde, maisu-maistra umore txarrez, gaixorik edo ondoezik dagoenean duen jarrerak ere haurrengan eragina duela adierazten dute elkarrizketatuek. Ideia hori errepikatzen da 6 elkarrizketaturen diskurtsoetan. Haurrek, hezitzailearen jarrera antzematen dute eta, ondorioz, egunerokotasunean eragina izaten duenaren ustea azaltzen da elkarrizketatuen hitzetan. 10etik soilik elkarrizketatu batek adieraziko du haurrak ez direla konturatzen gaixorik dagoenean hezitzailea eta bere jarrerak eraginik ez duela haurrengan. 6 elkarrizketatuk, haurrek hezitzailearen jarrera horren aurrean, jokabide eta jarrera jakinak hartzen dituztela adierazten dute:

Pero también sobre todo me suele pasar eso, cuando no duermo bien, estos días que te levantas y que sería más sobre todo estar cansado, me cuesta estar así, me cuesta estar contenta y sí que noto que ellos lo notan (7:90).

Sí, yo creo que negativamente, yo creo que influye mucho cuando no tienes paciencia y tienes como prisa. También el mal humor, porque yo creo que ves todo más negativo (8:92).

Baia klaro, umore txarrez zatozenean, nik uste dot ez garela konziente be norainoko informazino eta negatibidadea gabizen eureri emoten (11:119).

Beren ustez, gaixorik daudenean izaten duten jarrerak eragina dauka haurrengan eta, bazuetan, hurrek era positiboan igortzen diote mezua hezitzaileari; hau da, hurrek hezitzaileari laguntzeko jokabideak edota jarrerak hartzen dituztenaren ustea (eta aurrera eramaten dituztenaren ustea) adierazten dute maisu-maistrek. Hiru elkarrizketatuk era honetan azaltzen dute:

Bai, bai, bai, bai. Gertatu zait gainera, etortzea, ba, txarto, buruko minagaz edo erdi griposa etortea eta kalentura barik, baina hecha polvo. Eta esatea “jo, gaur Ainhoak dauka buruko mina, e? Bale?”. Eta umeak super lasai egon. Beraiangan eragin itzela dauka andereñoaren animoak (3:213).

Gainera, es que gertatu zait, e? Esatea “jo, gaur oso txarto nago, e? Oso nekatuta edo”, eta beraiek bare-bare egon eta zugana etorri, zuri mimoak emotera... Ez zuk beraiei, baizik beraiek zuri... Bai, bai hori bai igarri dodala asko... Edo etorri abots barik “ba, gaur es que ezin dot barbarik egin”. Eta denak super lasai eta isilik (3:219).

Bai, baina igual haiek portatzen dira hobeto. Ze nik uste dut... Ni behin etorri nintzen ahotsik gabe eta bat-batean zegoen isiltasuna gelan eta digo: “pues igual me tengo que quedar muda para siempre”. Bai, curiosoa zen ze... (6:243).

Gehien-gehien umeek nabari dabena da, nabaritzen dabena da, zu erdi gaixorik zaudenean, ze gehien bat, bueno ba hori, ez dozu apenas be barbarik egiten, edo zaude motel, eta es que egun oso berezia bihurtzen da, eta ganera, horrekin ohartzen dire, ez? Ze eurek gaixorik dauzenean etxean geratzen dire, orduen, horrek zer esan nahi dau? Ba, atentzio berezi bat behar dauela gaixorik dagoenak. Eta hori da igual eurek gehien-gehien nabari dabena. (...). Gero ba bueno, hasarre bazaude edo konturatzen dire be bai, hori ez da batere gustokoa (10:79).

21. Taula: Jarrerekiko datuen analisisan azaleratutako berariazko gaiak.

Lehenengo ikerketa galdera	Azaleratutako berariazko gaiak
Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?	<p>Hezitzailearen esku-hartzean jarrera ezberdinen azalera (aldekoak zein aldekoak ez direnak)</p> <p>Bi urteko haurren gunean, hezitzailea pozik adieraztearen garrantzia</p> <p>Hezitzailearen jarrerak eragiten dutenaren ustea haurrengan</p>

Honenbestez azpimarratzen da aztertutako 11 elkarrizketetan maisu-maistren esku-hartzean jarrerak eta jarrerekiko irudikapen sozial ezberdinak ageri direla. 21. taulan, jarrerekiko datuen analisisan azalerratu diren eta lehenengo ikerketa galderari erantzuten dioten berriazko gaiak bildu dira.

3.1.5.6. Ezagutzak

Elkarrizketaren azken atalean, maisu-maistrei galdetzen zaie ea uste duten arduratu behar direla oinarrizko beharizanak asetzeaz gain, haurrak bizitza sozialean moldatzeko prestaketa. Oro har, elkarrizketan ez da zuzenean galdetzen maisu-maistraren zereginari buruz (edo bete dezakeen rolari buruz) Haur Hezkuntzako bi urteko haurrari inguratzen duen munduaren ezagutzan laguntzeko, halere, badira hezitzaileen adierazpenak horren inguruan.

Ukaezina da eskola gunean, bi urteko haurrak eskuratzen doazela inguratzen duten munduari dagozkion jakintzak, eta diskurtsoetan azalerratzen da maisu-maistrek beren esku-hartzean haurren ezagutzak zabaltzen dituztela eta ezagutzekiko irudikapen sozialak dituztela. Hau da, eguneroko esku-hartzean, egoera, baldintza edo eremu ezberdinak suertatzen dira bi urteko haurren gunean, eta horien bitartez, edota eraginez, haurrak, inguratzen duten munduari dagozkion ezagutzak edo jakintzak zabaltzen eta eskuratzen doazela azalerratzen da maisu-maistren hitzetan; gune horretan, garrantzia izanik hezitzailearen esku-hartzeak. Honela deskribatzen du hezitzaile batek haurrei ezagutzen eta aurkitzen lagundu diezaiokeen egoera jakin bat:

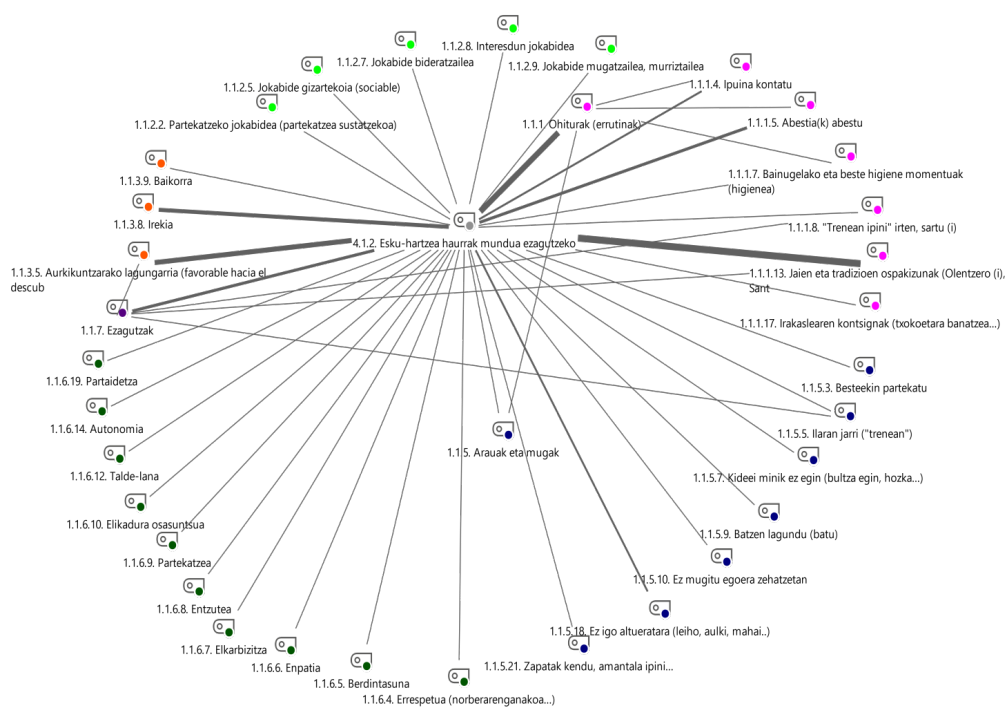
Hoy hemos hecho mandarinas, para pelar mandarinas en clase, entonces han aparecido las mandarinas en clase, entonces a uno le dicho: si haces un agujerito con el dedo, luego se quita la piel. Entonces ha sido algo como fantástico, que él pudiera quitar la piel. Entonces todo el resto estaba mirando, intentando, hasta que han descubierto... (1:109) (...) Claro, pero los demás han cogido y han aprendido que si metes el dedo así, tiras y se puede quitar la piel y ha sido algo como la bomba (1:111).

Ezagutzen aberastea egunero egiten dutela aipatzen dute hezitzaileek eta haurrek etxetik dakartzaten objektuak, ezagutzak edota jakintzak zabaltzeko aprobetxatzen dituztela:

Hori ekartzen badute egiten dugu. Baten batek ipuin bat ekartzen badau, hori egiten dugu bai edo bai. Beraien gauza da edo kotxe bat ekartzen badu, ba, azaldu “a, beitu zelako kotxea! Ez dakit zer. Zer kolorea deko, ze da gorpila, zer da kamioneta? Kotxea? Motorra? Zer da?” . Hori azkenean lantzen dugu egunero, bai edo bai. Edo, pilota bat ekartzen badugu, “zer da haundia edo txikia? Gogorra edo biguna?”. Azkenean, hor lantzen ditugu korroan landuko genituzkeen gauza pilo (3:101).

Baia bertakoak bai. Eta abestiek, oin adibidez, euskeraren egune dala ta, bile gabiz a ver ze amama edo nor egongo dan prest etorteko umean eurrean, eurikaz berba iten. Zelan jolastuten zeurien eurek, zetara olgetan zeurien eta olgetan zeurienean ze abesti erabilten zeurien, hau ta bestea, goizez (11:70).

Hortaz, elkarrizketetan, maisu-maistraren esku-hartzearen bitartez, haurrei mundua ezagutzen laguntzeko, hari dagozkion jakintzak eskuratu ditzaten alegia, eskaintza ezberdinak egiten zaizkiela azaleratzen da, parte diren eta inguratzen duten munduaren ezagueran lagunduz, eta eguneroko jarduna ahalbidetuz. 29. irudian, hezitzailearen “esku-hartzea haurrei mundua ezagutzeko” kodearen eta enkulturazio prozesuak biltzen dituen jarrera, ohitura, arau, ezagutza, balio zein jokabide-ereduen arteko elkarguneak adierazten dira.



29. Irudia: “Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodearen konkurrentziak enkulturazio prozesuko elementuekin.

Esku-hartzean, maisu-maistrek haurrei ezagutzen laguntzen dietela esaten dutenean, jarrera irekiarekin, baikorrarekin, aurkikuntzarako lagungarria izan daitekeen jarrerarekin egiten dutela azaleratzen da elkarrizketetan (29. irudian ikus daitekeen bezala). Horrez gain, maisu-maistren jokabidea bideratzailea, gizartekoaia, interesduna, mugatzen duen jokabidea dela antzematen da eta partekatze jokabidea sustatzen dutela. Haurrei mundua ezagutzen laguntzeko, hezitzailearen esku-hartzea, bereziki, ohiturei, errutinei lotuta azaltzen da,

horien artean jaien eta tradizioen ospakizunen ezagutzara bideratuta. Gainera, elkarrizketetan antzematen da hurrei, arauak ezagutarazten zaizkiela; bereziki, altueretara igotzeak bildu ditzakeen arriskuak ezagutzen laguntzen dietela hurrei adieraziko dute hezitzaileek.

Gainera, hurrei ingurunearen ezaguerara zabaltzen laguntzean, maisu-maistrek balioen ezagutzan ere eragiten dutela azaltzen da beren diskurtsoetan; besteak beste, hurrei errespetuaren, autonomiaren edo elikadura osasuntsuaren balioez jabetzen laguntzen dietela egunerokotasunean ikus daiteke 29. irudian.

Ezagutzekiko irudikapen sozialetan nabarmentzen diren ideia nagusiak

Ezagutzekiko datuen analisian, garrantzitsua da azpimarratzea maisu-maistren irudikapen sozialetan, uste edota ideia ezberdinak agertzen direla, horietako batzuk errepikatu egiten direlarik:

Haur Hezkuntzako hurrek *ezagutu* edo *ikasi* egin behar dute?

Maisu-maistrek erreferentzia egiten diote hurrek eskola gunean egiten duten *ikaskuntzari*, 11tik 9 elkarrizketatan hain zuzen; haurrak eskola gunean ezagutzen doazela adierazten dutenean (zuzenean edo zeharka) *ikastea* nabarmentzen da 9 elkarrizketaturen hitzetan, eta hurrek *ikasi behar* dutenaren ideia hori nabaria da ezagutzekiko irudikapen sozialetan. Haurrari bere mundura zabaltzen eta hura aztertzen, arakatzen edo bilatzen laguntzen zaionean, ezagutza, ez da “munduaren eskuratze” soila bezala azaleratzen diskurtsoetan, ikaskuntza barne hartzen da (ezagutzak adimen-lanaz nahiz esperientziaz eskuratzearen ideia errepikatzen dute elkarrizketatuek). Hezitzaile batek gaur egun Haur Hezkuntzak asistentziazkoa izateari utzi diola eta hurrek bertan gauza asko *ikasten* dituztenaren irudikapen soziala dauka:

Pues que no, que hemen gauza piloa egiten dira, baina klaro, zer ikusten da? Lehenengo zikloa, ah, asistencial. Ba, lehen horrela zen, lehen haurtzaindegiak, orain dela urte asko, horrela zen. Pues, cambiar pañales... Ez zegoen heziketarik hor. Zen dena asistentziala. Eta bueno... a ver, joaten da pixkat, ja, jendeak badaki ja, joaten dira ikasten. Ikasten doaz (6:550).

Hau da, maisu-maistren iritziz, eskola gunean hurrek partekatzen, txanda itxaroten, pixoihala apurka-apurka kentzen, arau ezberdinak, jokabide-ereduak, norbere kulturari lotutakoak eta abarrekoak ikasten dituzte. Eta horiek, *ikasi egin behar* dituztenaren ustea adierazten dute:

Bai. Bai, ze, bi urteko umea, gainera, gehiengo dator pardelagaz eta ikasi behar dute parda kentzen, besteekin harremantzen. Asko egon dira etxean beraiek munduko erdigunea izaten eta orain eskolara datoz, besteekaz ikasi behar dute gauzak konpartitzen, txandak itxaroten... Askok ez dakite txandak itxaroten, etxean bakarrak izan direnez, ba, "gure dot, gure dot" eta momentuan daukie, eta hemen ikasi behar dute "ez, itxaron behar duzu, ze orain ez dogu egiten hori". Orduan, hor asko... (3:30).

Bai. Ezagutzak, ba, momentu guztietan dauz, ba, hizkuntza aldetik, hiztegi aldetik... ezagutzak eskola baten, zelan portatu behar direzen, zelan egon behar direzen... Hori guztia ikasi behar dute (3:34).

Yo intento enseñarles un poco la tradición alemana y las costumbres o las fiestas que en Alemania son importantes, enseñarles aquí también y celebramos también estas fiestas aquí. Sí, yo creo que aprenden, tienen la posibilidad de conocer más la cultura alemana (8:64).

Baina ipuin bat entzuten-edo bagaude, ba, isilik egon behar da, ez da oihurik egin behar, ez da asko mugitu behar... Batez ere besteei kentzen diezulako aukera entzuteko eta hori nik uste dut, ba hori, ezagutza iturri bat dela denontzat eta ikasi behar dute hori ere errespetatzen (9:170).

Ba, nik uste dot umeek sumatu behar dabela hurbiltasuna, ondo esatea. Erakutsi behar dogu ezetza zer dan, edozein gauza egitea ez da libre, eta ikasi behar dabe ba bueno, hori, jarrera egokiak eukitzen (10:45).

Eta errepikatuz, behin eta berriz eginez, haurrek ikastea lortzen dutenaren ustea daukate maisu-maistrek:

Entonces en ese sentido, la convivencia sí que yo también le doy mucha importancia, elkarbanatu, es mío, es lo típico también. ¿Tuyo?, si esto es de todos. De todo el mundo y hay que compartir. Haciendo turnos, a veces igual la primera vez, no ahora se lo tienes que dar a..., y te coge una pataleta. Pero la segunda se lo da, bueno igual la segunda, no, igual la quinta, pero sí que yo intento eso, en el día a día, ellos producen un montón de momentos en los que tú puedes aprovechar para trabajar todo esto. No es que me diga, ahora voy a trabajar cómo se suben y se bajan los pantalones. No, pero aprovechar (7:180).

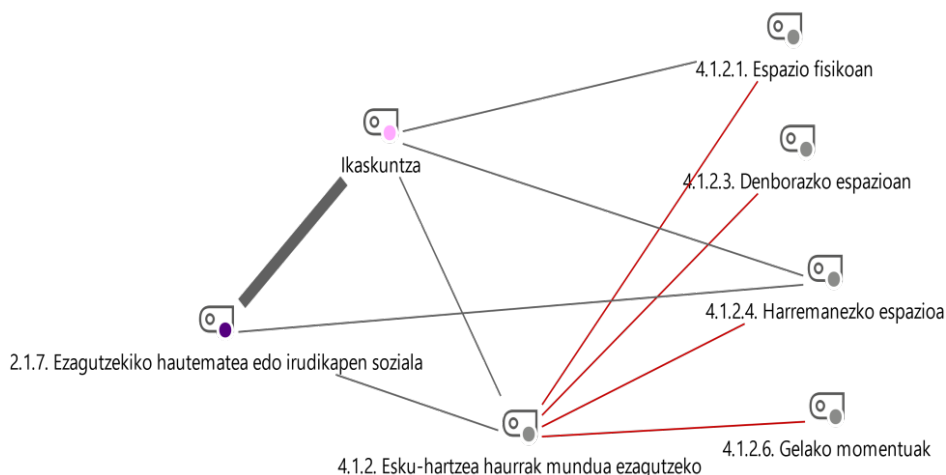
Danak danagaz batera ez. Guk errepikatu egin behar doguz gauzak. Errepikatu, errepikatu. Eta erdua emon. Eta asko jolastu eta gauzak, hori, sarritan agertu. Eta holan lortzen dabe umeak ikastie (10:93).

Haurrek gauza asko zeharka ikasten dituztenaren ustea daukate maisu-maistrek, beste haurrei maisu-maistrak berak esan diezaiekeenarekin, besteak beste:

Entonces yo creo que muchas veces lo que tú directamente les dices a otros niños, ellos lo cogen también para ellos, aprenden por lo que ven que hacen otros niños y por lo que tú les estás diciendo a otros niños, ellos indirectamente lo están cogiendo también (1:106).

Entonces siempre hay algún niño que te recoge al que se ha ido al txoko de pintura. Qué no, que ahora no, que ahora es galleta, ¿no? Y te lo lleva a la colchoneta. Esas cosas así y eso lo está aprendiendo de ti, porque le has dicho que en ese momento hay que estar. Entonces yo creo que sí (1:132).

Gure jarrerarekin edo gure egiteko erarekin uste dut hori transmititzen dela. A ver, jo, es que ez dakit... nola hitz egiten diezun besteei, o sea, beste umeei edo edozein umeri. Horrekin ere ikasten dute, a ver, errespetuarekin hitz egiten duzula, pertsonak direla eta... (4:161).



30. Irudia: Ikaskuntza” kodea, “Ezagutzekiko hautematea edo irudikapen soziala” kodea eta “Esku-hartzea haurrak mundua ezagutzeko” kodea. Konkurrentziak.

Beraz, 30. irudian ikusten den bezala, maisu-maistren ezagutzekiko irudikapen sozialetan haurren *ikaskuntzaren* ideia azaleratzen da (9 elkarrizketatan), haurrek eskola gunean ikasi *behar* dutenaren ustea, alegia. Ikaskuntza hori ematen da harremanezko espazioetan (espazioetara sartzeko modu desberdinei lotuta; libreki, maisu-maistrak zuzenduta, taldean adostuta, eta abar) eta espazio fisikoetan (ingurunearen alderdi materialari egiten dio erreferentzia; ikasgela, ikasgelari lotutako espazioak, objektuak eta horien antolamendua, besteak beste), maisu-maistrek esku-hartzen dutenean haurrek mundua ezagut dezaten. Eta hezi-

tzaileen irudikapen sozialetan, haurren *ikasi beharraren* ideia hori, harremanezko espazioari lotuta gertatu behar denaren ustea azalerraten da; bereziki, beste hurrekin partekatzen, beste haurren artean txanda itxaroten edo guztientzat berdinak diren arauak onartzen ikasi behar dutenaren ustea errepikatzen baita.

Haurren munduaren ezagutzan, hezitzailearen egiteko era propioa

Ezagutzekiko maisu-maistren irudikapen sozialetan, norbere egiteko era propioa azalerraten da (7 elkarrizketatan); gizarte-eragile bezala, norberaren egiteko moduari lotutako ideia jakin batzuk agertzen dira maisu-maistren diskurtsoetan. Besteak beste, musikari erreferentzia eginez adibidez, hezitzaileek, hurrek denetarik jakitea ongi datorrela eta norberak eta hurrek gustokoa dutena kontuan hartzea garrantzitsua dela adierazten dute beren egiteko era deskribatzen:

*Esate baterako, Gabonetan egiten dogu herri mailan antzerkitxo bat edo zerbait. Horretarako ere nik jartzen ditut hainbat gauza. Edozein abesti, Pirritx eta Porrotx, musika modernoa ere izan leike, klasikoa ere izan leike, asmatutakoa izan leike, edozer. Eta beraien jarre-
rak ikusten ditut eta onartzen badute bai musika, bai antzerkia, bai edozer, hori hartu eta errepikatzen hasten gara hasta la saciedad esaten dana (5:34).*

Yo por ejemplo, con la música, yo sí que hemos tenido todavía no tanto pero, yo en aula de dos sí que hacía en Vitoria por ejemplo un año, discoteca. Y si hay que ponerles Pitbul, se les pone Pitbul y que salten. Entonces esas cosas jo, dices, o Rihanna o Shakira o lo que sea. También un poco lo que te gusta o lo que ves que, no sé. Y sí, sí que a veces les dejo igual luego le sale a la madre y te vienen pidiendo, pero bueno, que le has hecho a mi niño, a mi niña!. Pero bueno, sí que creo que sí, sí... Pero yo siempre en positivo. Lo que intento es hacer siempre, pues bueno, para que ellos sepan de todo (7:54).

Beste hezitzaile hauek ere, hausnartzen dute haurrak ikasten doazenaz norberaren egiteko era jakin bat kontatzen dutenean:

Pero que yo para mí, no les pinto las uñas a las niñas y a los niños no. Si algún día alguien me trae pintaúñas, pintamos las uñas todos, el que le apetece. Viene y si quiere pintarse las uñas, le pintamos. O sea, quiero decir. Los disfraces lo mismo. Tenemos disfraces que son para todos, o sea disfraces, gorros, telas, y nos apetece ponernos algún vestido, nos ponemos un vestido los chicos, las chicas...O sea, yo sí funciona así. Entonces espero estar transmitiendo eso también a ellos (1:72).

Sí. Porque por ejemplo yo por las mañanas me pongo las zapatillas también, así ellos saben que para mí es importante estar en las clases con zapatillas o cuando yo estoy comiendo, yo me siento también, ellos ya saben que cuando yo como, no puedo correr con el bocadillo en la clase, yo tengo que sentarme. Les enseño también las reglas a través de mi comportamiento (8:148).

Maisu-maistrek gustuko dituzten gauzez hitz egiten dute eta hurrei horiek erakustea, irakastea eta horiek ezagutzen laguntzea atsegin dutela azaltzen dute elkarrizketetan, gogoetak eginez horren inguruan.

Adibidez, niri euskal dantzak pilo gustetan dastez, orduan, beraiei irakastea euskal dantzak me chifla, eta ikustea beraiek euskal dantzak egiten, ba jo esaten duzu “jo, bi urteko umeak: Txulalai. Ba, super erreza da, baina bi urte dekoz”. Txulalai, buelta batera, bestera, ipurdiz... bere modura egiten dute, baina ikasi dute. Eta bai, bai. Zuk gustoko dekozun edozein gauza berehala ikasten dute eta super ondo transmititzen duzu. Ez dago dudarik be ez (3:435).

Gero, gela barruan norberak bere erak edo bere moduak erabiltzen ditu bere gela aurrera eramateko, baina bai minimo batzuk edo bete behar dituzula. Orduan, ba bueno, gure unitate didaktikoak jarraitzen ditugu eta Matida gure gelako lagune, eta horren inguruan lantzen dugu dena. Orduan, badaude ipuinak, baina ipuinekin, adibidez, izan daiteke baten batek ekartzea etxetik, edo korroan gaudela, ba, suertatzea batek komentatzea eta zuk gonbidatzea hurrengo egunean ekartzea eta a ver, arazorik ez kontatzeko. Edo, agian igual irtetzen da gai bat eta... niri ipuinak pila bat gustatzen zaizkit eta etxien nire bilduma deket, eta izen leike nire etxetik ekartzea harira datorren ipuin bat edo... (4:35).

Bai, niri beti gustatu zaizkit eta beti gustatu zait haiei kontatzea ere, bai, bai. Nik uste dut Haur Hezkuntzako irakasle batek ipuinak maite behar dituela eta saiatu behar dela ipuin asko kontatzen umeei (9:51).

22. Taula: Ezagutzekiko datuen analisisian azaleratutako berariazko gaiak.

Lehenengo ikerketa galdera	Azaleratutako berariazko gaiak
Zeintzuk dira Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak eta nolako ezaugarriak dituzte?	Hezitzailearen esku-hartzearen bidez, haurrari inguratzen duen munduaren ezagutzan lagundu Bi urteko haurrei, ezagutzen lagundu (ezagutzak zabaldu) edo irakatsi? Hezitzailearen egiteko era propioa mundua ezagutzen laguntzerakoan

Honenbestez, aztertutako 11 elkarrizketetan ageri da maisu-maistrek haurrei inguratzen duten mundua ezagutzen laguntzen dietela eta ezagutzekiko irudikapen sozial ezberdinak dituztela. Lehenengo ikerketa galderari lotuta azaleratzen diren ezagutzekiko berariazko gaiak 22. taulan ikus daitezke.

Datu kualitatiboen analisisian azaltzen da maisu-maistrek bidea ematen diotela bi urteko haurren enkulturazio prozesuari eta, horrez gain, gizarte-eragile bezala dituzten usteak ageri dira. Haur Hezkuntzako gunean, bi urteko haurrak beren maisu-maistren bitartez soziokulturalki hezten daudenaren ebidentziak azaleratu dira: elkarbizitzarako ezagutza orokorrak, balioztatzen diren edota gaitzesten diren jokabide-ereduak, ezarritako mugak edota aukerak, egunerokotasunean sortzen diren egoera, gai edo arazoen aurrean izaten diren ikuspegiak, edota gogo aldarreak, ohiturak edo errutinak eta arauak. Alegia, enkulturazio prozesuan, bera inguratzen duen kulturari dagozkion edukien ikaskuntza multzoa eraikiko du haurrak.

3.2. II. FASEA. Ikerketa kuantitatiboaren zehaztasun metodologikoak

Ikerketa misto honen bigarren fasearen ibilbidea adierazten da ondoren. Galdera kuantitatiboari erantzuna ematen zaie, alegia, *zeintzuk faktorek osatzen duten Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak konstruktua eta zer ezberdintasun dagoen aldagai soziodemografikoen eta aldagai akademiko-profesionalen arabera Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialetan*. Ikuspegi kuantitatiboari dagokionez, beraz, hauek dira planteatu diren helburuak, arestian esan bezala:

3. HELBURUA: Bizkaiko Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak **konstruktua osatzen duten faktoreak identifikatzea**.

4. HELBURUA: Bizkaiko Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten **irudikapen sozialetan ezberdintasunak identifikatzea aldagai soziodemografikoen** (generoa eta adina) arabera.

5. HELBURUA: Bizkaiko Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten **irudikapen sozialetan ezberdintasunak identifikatzea aldagai akademiko-profesionalen arabera** (burututako ikasketak, hezkuntzan esperientzia, Haur Hezkuntzan esperientzia, azken 5 urteetako formazioa, haur-irakasle ratioa, eskola-sarea, eskolaren ildo metodologikoa).

Helburu horiei lotuta planteatu dira hurrengo hipotesiak:

H1. Espero da mantentzea ohiturak, arauak eta mugak, balioak, jokabide-ereduak, jarrerak eta ezagutzak maisu-maistren haurren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialetan.

H2. Espero da ezberdintasunak identifikatzea aldagai soziodemografikoen eta aldagai akademiko-profesionalen arabera haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialetan.

3.2.1. Populazioa eta lagina

Ikerketaren populazioa osatzen dute Bizkaiko hezkuntza-sarearen eskola publiko, itunpeko eta pribatuetako Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek. Populazioari dagoz-

kion inferentziak egiteko lagin adierazgarria aukeratu da, hau da, populazioaren ezaugarri orokor berberak dituen, eta horretarako aintzat hartu dira haren diseinua eta tamaina (Albert, 2007; Etxeberria, 2004; Flick, 2015; Giddens eta Sutton, 2013; Vera eta Villalón, 2005).

3.2.1.1. Laginaren tamaina eta laginketaren diseinua

Laginaren tamaina egokia hainbat faktoreren arabera da, alegia, ikerketa-mota espezifikoaren arabera, populazioaren tamainaren arabera eta datuen azterketa azpitaldeen arabera den ala ez (Cardona, 2002). Laginaren tamainak bermatu behar du adierazgarritasuna, eta alde horretatik, aintzat hartu dira autore ezberdinek (González-Rivera, 2019; Hernández-Sampieri, Fernández, eta Baptista, 2014; Krejcie eta Morgan, 1970) laginaren tamainari dagokionez adierazitako orientabideak. Kontuan hartu da, besteak beste:

- a) %30eko printzipioaren arabera, populazioa zenbat eta txikiagoa izan, lagina handiagoa izan behar dela (lagin zehatza izateko), hori baita lagin txikiaren kategorian ez erortzeko gomendatzen den gutxienekoa.
- b) laginaren tamaina 500 ingurukoa bada, haren %50a hartu beharko litzatekeela.
- c) formula estatistikoaren bidez gutxieneko tamaina kalkulatu bada, %5eko errore-marginarekin eta %95eko konfiantza mailarekin, ikerketaren lagina osatu beharko luketela 224 maisu-maistrek.

Ikerketaren fase kuantitatibo honetan, 532 maisu-maistrari ikerketan parte hartzeko eskaera egin zaie (populazioa) eta 256 maisu-maistra izan dira parte-hartzaileak. Beraz, laginaren tamainak bermatzen du adierazitako adierazgarritasun hori.

Laginaren diseinuari dagokionez, hautaketa egin den epean 267koa izan da Bizkaiko hezkuntza-sarea osatzen duen eskola publiko, itunpeko eta pribatuen kopurua (www.euskadi.eus) eta eskola bakoitzarekin kontaktuan jarri da Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistren kopurua osotasunean jasotzeko. 23. taulan adierazten da eskualde bakoitzeko eskola ezberdinekin kontaktuan jarri den data, momentu horretan aktibo dauden bi urteko haurren maisu-maistren kopurua osotasunean jasotzea ahalbidetu duelarik.

Beraz, eskola bakoitzarekin kontaktuan jartzeak posible egin du populazioa osatzen duten elementu guztien zerrenda izatea: 532 maisu-maistra. Horien guztien talde naturala edo konglomeratua osotasunean oinarri hartuta, laginketa ez probabilitario akzidentalaren (komententziazkoa) bidez, ikerketan parte hartzeko prest dauden parte-hartzaileak bildu dira

23. Taula: Aktibo dauden 2 urteko haurren maisu-maistren kopurua kontaktu-dataren arabera (eskualdeka).

Eskualdea	Euskadi.eus-en sailkapena	Kontaktu-data	Maisu-maistra kopurua
Lea-Artibai	Markina-Ondarroa	2019/03/29	19
Durangaldea	Durangaldea	2019/04/03	60
Busturialdea	Gernika-Bermeo	2019/04/05	28
Uribekosta-Mungialdea	Plentzia-Mungia	2019/04/05	31
Nerbioi-Ibaizabal	Arratia-Nerbioi	2019/05/03	20
Enkartzioak	Enkartzioak	2019/05/03	19
Bilbo Handia	Bilbo Handia	2019/05/10-2019/05/28	355
			532

laginean; 532tik 256 maisu-maistra. Hortaz, laginketa probabilitikoaren eta ez probabilitikoaren nahasketa eman da lagina eratzerakoan (Juaristi, 2003).

3.2.2. Aztergai diren aldagaiak

Aldagaien zehaztapenak lotura estua du ikerketaren xedearekin. Aldagaitzat hartzen da balio desberdinak onartzeko gai den errealitatearen edozein ezaugarri, eta bere jardutea, mendeko edo aske gisa, ikerketaren helburuen eta diseinuaren arabera izaten da (Carballo eta Guelmes, 2016; Espinoza, 2018; Sabariego, 2009). Literaturan aurki daitezkeen aldagaien sailkapen desberdinen artean, funtzioaren edo harremanaren irizpidearen arabera (Carballo eta Guelmes, 2016) aldagaiak izan daitezke askeak, mendekoak, bitartekoak eta arrotzak. Ikerketa kuantitatiboan ezberdindu dira mendeko aldagaiaren aldaketak sortzen eta azaltzen dituzten 9 aldagai aske, eta 6 mendeko, alegia, aldagai askearen eraginez aldatzen direnak (Kerlinger eta Lee, 2002). Aldagaiok aurkezten dira 24. taulan, hiru taldetan banatuta; alde batetik, aldagai askeak, soziodemografikoak eta akademiko-profesionalak, eta, bestetik, aztergai den konstruktuari lotutako mendeko aldagaiak.

24. taulan ikus daitezkeen bezala, aldagai askeen artean biltzen dira bi aldagai soziodemografiko:

- **Generoa.** Aldagai kualitatibo hau hiru kategoriarekin aurkezten da: emakumea, gizona eta beste bat.
- **Adina.** Balio diskretu gisa jasotako aldagai kuantitatiboa, ondoren, tarteka birkodetua.

24. Taula: Ikerketa kuantitatiboan aztergai diren aldagaiak

Aldagai askeak		Mendeko aldagaiak
Soziodemografikoak	Akademiko-profesionalak	Konstruktuari lotutako aldagaiak
Generoa	Burututako ikasketak	Ohiturak
Adina	Hezkuntzan esperientzia	Arauk eta mugak
	Haur hezkuntzan esperientzia	Balioen hezkuntza
	Azken 5 urteetako Formazioa	Jokabide-ereduak
	Haur-irakasle ratioa	Jarrerak
	Eskola-sarea	Ezagutzak
	Eskolaren ildo metodologikoa	

Aurkezten diren beste aldagai askeak dira akademiko-profesionalak. Zazpi aldagai biltzen dira hemen:

- **Burututako ikasketak.** Aldagai honi dagokionez, kategoria hauek aurkezten dira: Haur Hezkuntzako gradua, Haur Hezkuntzako diplomatura, Haur Hezkuntzako goi mailako teknikaria, Lehen Hezkuntzako gradua, Lehen Hezkuntzako diplomatura eta beste ikasketa batzuk.
- **Hezkuntzan esperientzia.** Aldagai kuantitatibo honek (jarraitua) biltzen du maisu-maistrek hezkuntzan daramatzaten urteak, edozein delarik irakaskuntzan aritutako maila. Aldagai hau tarteka birkodetu da analisi-fasean.
- **Haur Hezkuntzan esperientzia.** Aldagai kuantitatibo honek (jarraitua) biltzen du maisu-maistrek Haur Hezkuntzan daramatzaten urteak beren hezkuntza ibilbidea kontuan hartuta. Aldagai hau tarteka birkodetu da analisi-fasean.
- **Azken bost urteetako formazioa.** Erreferentzia egiten dio azken bost urteetako garapen profesionalerako formakuntzari eta formakuntza horri dagokion ordu kopuruari. Analisi-fasean birkodetua (asko, nahiko, gutxi).
- **Haur-irakasle ratioa.** Balio diskretu gisa jasotako aldagai kuantitatiboa. Maisu-maistra bakoitzaren haur kopurua biltzen du.
- **Eskola-sarea.** Aldagai kualitatibo hau ondorengo kategoriatan aurkezten da: Publikoa, Itunpeko-Kristau eskola, Itunpeko-Ikastola, Itunpeko-Beste batzuk eta Privatua.

- **Eskolaren ildo metodologikoa.** Aldagai kualitatibo hau ondorengo kategoriatan aurkezten da: Amara Berri, Montessori, Konfiantzaren Pedagogia, Waldorf, Adimen aniztunak, Pikler-Lóczy, Baso Eskola, Pedagogia aktiboa eta beste batzuk.

Azkenik, mendeko aldagaiak dira ikerketaren aztergaiari buruzkoak, alegia, Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialei lotutakoak. Literatura idatzian egindako azterketak eta atal kualitatiboak ahalbidetu dute konstruktuaaren analisirako sei dimentsio edo kategoria definitzea:

- **Ohiturak, errutinak edo eguneroko erritualak.** Haur Hezkuntzako eremuan itsatsita dauden jokabide errepikakorren multzoak eta horien praktika.
- **Arauk eta mugak.** Haur Hezkuntzako eguneroko praxian ezarrita dagoen araudi sozialari dagokio.
- **Balioak.** Haur Hezkuntzako testuinguruan sustatzen diren eta haurrari erreferentziatzat balio diezaioketen baloreak.
- **Jokabide-ereduak.** Haur Hezkuntzako eremuan ematen diren portaerak.
- **Jarrerak.** Jokabideen aurretikoak, jokaera jakinak dakartzatenak (Haur Hezkuntzako testuinguruan).
- **Ezagutzak.** Haur Hezkuntzako haurra inguratzen duen munduari dagozkion jakintzen edo ezagueren multzoa.

3.2.3. Informazio-bilketarako tresna. Diseinua eta prozedura

Ikerketaren fase kuantitatiboan aukeratutako informazio-bilketarako tresna galdeketa izan da. Galdeketarekin jasotzen den informazioa ez da fase kualitatiboan elkarrizketarekin jasoa daitekeen bezain sakona, baina aukera ematen du eremu zabalago batean aplikatu eta informazioa azkar eta erruz biltzeko (Giddens eta Sutton, 2013). Galdetegiak, beraz, informazioa biltzea ahalbidetzen du neurtu beharreko aldagai bati edo gehiagori buruz parte hartzaileak erantzun beharreko ahozko edo idatzizko galderen bidez, eta bat etorri behar du arazoaren planteamenduarekin eta hipotesiekin (Albert, 2007; González-Rivera, 2019; Hernández-Sampieri et al., 2014).

3.2.3.1. Informazio bilketarako tresnaren diseinua

Diseinuari dagokionez, galdeketaren egitura osatzen dute hiru atal nagusik (4. eranskina):

1. *Aurkezpenaren atala*: atal honek biltzen ditu ikerketaren xede eta helburu nagusien deskribapena, izaera pertsonaleko datuen babes-araubideari erreferentzia eta galdeketa betetzeko jarraibideak.
2. *Identifikazio-datuen atala*: *Maisu-maistrak ezagutzen* deitua. Atal honetan jasotzen da aldagai soziodemografiko eta akademiko-profesionalei lotutako datuen bilketa. Hamaika eremu daude inkestatuen informazioa jasotzeko.
3. *Enkulturazio-prozesuari lotutako itemen balorazio atala*: *Maisu-maistren irudikapen sozialak* deitua. Atal honetan biltzen dira datu kualitatiboan eratorritako (eta adituek aztertu eta balioetsitako) enkulturazio prozesuaren dimentsioekiko item bateria, hau da, aztertu nahi diren subjektuen erantzuna lortzeko itemak. Dimentsioak horiek dira *Ohiturak, errutinak - Arauak eta mugak - Balioen hezkuntza - Jokabide-ereduak - Jarrerak - Ezagutzen/ikaskuntzen eskuratzea*. Sei dimentsio horietako bakoitzak biltzen ditu 5-7 item bitartean, guztira 30 item biltzen dira.

Item horiek *Likert eskalarekin* aurkezten dira. *Likert eskalak* item bakoitzarekiko akordio-gradua eskaintzen du, beraz, erantzun duten maisu-maistrek adierazi dute zenbateraino dauden ados edo bat ez datozen itemekin, erantzun posible bakoitzari aldeko edo kontrako puntuazioa emanez (Hernández-Sampieri et al., 2014; Namakforoosh, 2005). Nahiz eta Likert eskalen formatu optimoari dagokionez akordiorik ez egon (Adelson eta McCoach, 2010; Matas, 2018) eta aukera kopuru hoberena zein den argi ez egon, badira bost eta zazpi erantzun-aukera artean izan beharko lituzketela azpimarratzen duten ikerketak, edo zazpi izatea azpimarratzen dutenak, bereziki, internet bidez kudeatzen diren galdeketetan gehiegizko interpolazioa saihesteko (Dawes, 2008; Finstad, 2010). Hori kontuan izanda, atal honetako itemetan zazpi erantzun-aukera aurkeztu dira (1. *Gutziz kontra*, 2. *Oso kontra*, 3. *Kontra*, 4. *Ez konforme, ez kontra*, 5. *Konforme*, 6. *Oso konforme*, 7. *Gutziz konforme*). Galdeketa eraikitzekeko prozedurari dagokionez, ondorengoa izan da jarraitutako ibilbidea:

3.2.3.2. Informazio-bilketarako tresnaren eraikuntzarako prozedura

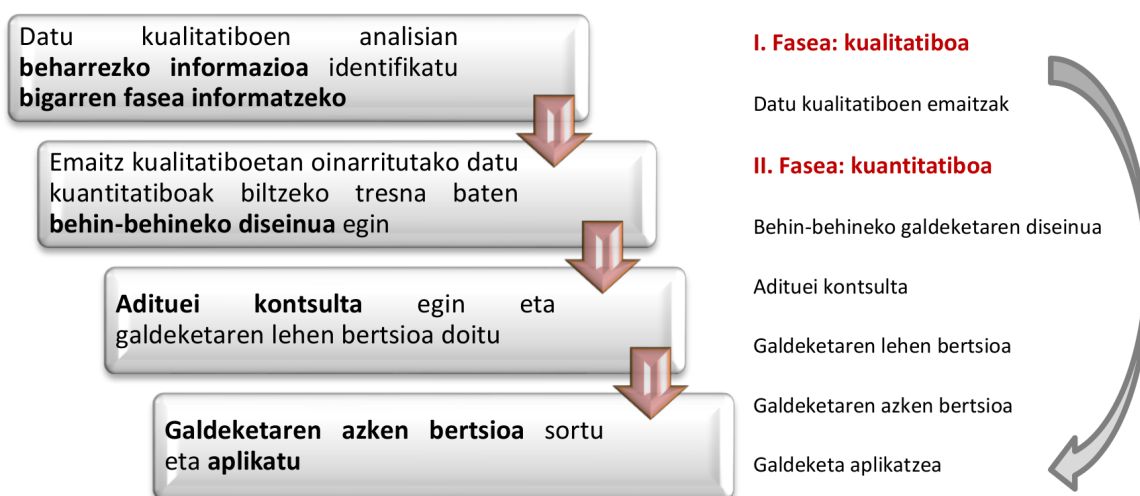
Informazio-bilketarako tresnaren eraikuntzarako jarraitu den prozedura aurkezten da ondoren:

3.2.3.2.1. Analisi kualitatibotik eratorritako faktoreen garapena eta behin-behineko itemen proposamena

Metodo mistoan oinarritutako ikerketa izanik, ikuspegi kualitatiboko datuen analisisan lortutako emaitzetan oinarrituz eraiki da ikuspegi kuantitatiboko tresna. Hortaz, autore ezberdi-

nek adierazitako inkesta bidezko ikerketaren faseak (galdeketa sortzeko prozedura) kontuan hartuko balira (Bisquerra et al., 2009; Cohen, Manion, eta Morrison, 2000; De Lara eta Ballesteros, 2007; Díaz de Rada, 2009), hauek lirateke jarraitu beharreko aldi nagusiak: 1) fase kuantitatiboaren helburuen definizioa, 2) aldagaien zehaztapena, 3) literaturaren errebisioa, 4) galdeketa leheneren bertsioa egitea, 5) adituei kontsulta, 6) galdeketa leheneren bertsioaren doitzeta, 7) proba pilotoa aurrera eramatea, 8) galdeketa azken bertsioa sortzea eta 9) galdeketa aplikatzea.

Baina ikerketa honetan metodo mistoan oinarritutako ibilbidea jarraitu denez, datu kualitatiboaren emaitzetan lortutako enkulturazio prozesuaren dimentsioekiko berriazko gaitetik sortu da behin-behineko galdeketa leheneren bertsioa eta aldagaia ezagutzen duten adituekin kontsultatu da zehatza den ikusteko. Behin-behineko itemei dagokion informazioa jaso da adituengandik, eta horrela sortu da galdeketa leheneren bertsio betiko bertsioa. Azkenik, aplikatu egin da galdeketa. Hortaz, inkesta bidezko ikerketaren faseak beste era batera eraman dira ikerketa misto honetan, galdeketa leheneren bertsioa emaitza kualitatiboetatik eratorri baita, 31. irudian ikus daitezkeen bezala:



31. Irudia: Ikerketa mistoa. Fase kualitatiboan oinarrituta, fase kuantitiboan galdeketa sortzeko prozedura-abiaketa.

Metodo mistoetan, bi fasetako diseinu esplotario sekuentzialaren helburu nagusia da lehen fluxu metodologiko kualitatiboaren emaitzak bigarren metodo kuantitiboa garatzen edo informatzen laguntzea. 31. irudian ikus daitezkeen bezala, datu kualitatiboaren analisian beharrezko informazioa identifikatu da bigarren fase informatzeko; hau da, ikuspegi kualitatiboaren lagina osatzen duten hamaika elkarrizketen azterketatik eratorritako emaitzen bidez iru-

25. Taula: Esplorazio-fase kualitatiboaren eta fase kuantitatiboaren integrazioa (metodo mailan).

Dimentsioak	Ikuspegi kualitatiboan berariazko gaiak	Garatutako faktoreak	Sortutako behin-behineko itemak
	Ohiturretan/errutinetan maisu-maistraren esku-hartze nabaria	Maisu-maistra ohituren/errutinen eragile eskola-gunean	Eguneroko errutinak eta ohiturak aurrera eramaten ditudanean, bi urteko haurrei bizi garen gizarteko kultura ezagutzen laguntzen diet Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizarteko ohiturak ezagutzen laguntzen diet
OHITURAK/ ERRUTINAK			
	Ohiturak/errutinek, haurrei segurtasuna ematen dietenaren ustea	Ohiturak/errutinek, haurrei segurtasuna ematen dietenaren ustea	Bi urteko haurrei ohiturek eta eguneroko errutinek segurtasuna ematen diete Bi urteko haurrentzat ez da beharrezkoa egunero errutina guztiak aurrera eramatea Egunean zehar ez baditugu errutina guztiak egiten, ez da ezer gertatzen Bi urteko haurrak hobeto sentitzen dira egunero gauza berdinak egiten badituzte
	Arauetan/mugetan, maisu-maistraren esku-hartze nabaria	Eskolaren egiteko moduak Maisu-maistra arauen/mugen eragile	Eskola bereko maisu-maistrek ohiturak edota errutinak modu berdinean eramaten dituzte aurrera Arauen edota mugen bidez, bizi garen gizartearen kultura ez ezagutzen laguntzen diet bi urteko haurrei
ARAUAK EDOTA MUGAK	Arauekiko/mugekiko irudikapen sozialak nabari	Arauen/mugen errepikapenaren garrantzia Maisu-maistrak, arau- kiko/mugekiko malgu- tasuna haur hezkuntzan	Bi urteko haurrek, arauak eta mugak errespetatu ditzaten, horiek etengabe errepikatzea beharrezkoa da Maisu/maistra arau- kiko eta muga horiek Eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...) bi urteko haurrentzat arauak eta mugak beharrezkoak dira Arauekiko/mugekiko irudikapen sozialak nabari Bi urteko haurrek arauak eta mugak errespetatu ditzaten, hobe da jolasak, ipuinak, kantak... erabiliz egitea Bi urteko haurrekin ez dira beharrezkoak arau eta mugak eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...)

25. Taula: Jar.

Dimentsioak	Ikuspegi kualitatiboan berariazko gaiak	Garatutako faktoreak	Sortutako behin-behineko itemak
	Balioen sustapen nabaria bi urteko haurren maisu-maistraren esku-hartzean	Maisu-maistra balioen sustapenaren eragile	Maisu/maistra bezala, bi urteko haurrak balioetan hezten ari naiz
BALIOEN HEZKUNTZA		Maisu-maistraren formakuntza garrantzia balioen lanketarako	Hezitzailearen etengabeko formakuntzak bi urteko haurrak balioetan hobeto hezten laguntzen du
	Balioekiko irudikapen sozialak nabari	Balioetan heztearen kontzientzia une oro izatearen zailtasuna bi urteko haurrekin	Maisu/maistrok era inkontziente batean sustatzen ditugu balioak eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...) Bi urteko haurrak ez dira konturatzeko oraindik balioak zeintzuk diren
			Denbora guztian naiz kontziente eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...) balioak lantzen ari naizela bi urteko haurrekin
			Bi urteko haurren hezitzaileok, haurrekin lantzen ditugun balioei buruzko hausnarketarik ez dugu egin behar
			Hezitzailearen balio-eskak bi urteko haurren balioen hezkuntza baldintzatu dezake

25. Taula: Jar.

Dimentsioak	Ikuspegi kualitatiboan berariazko gaiak	Garatutako faktoreak	Sortutako itemak
JOKABIDE-EREDUAK	Maisu-maistraren esku-hartzean jokabide-ereduen azaleratzea	Maisu-maistra <i>lagun-garriak</i> eta <i>lagungarriak</i> ez diren jokabide-ereduen eragile	Bi urteko haurren maisu/maistra bezala, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz
			Bi urteko haurren maisu/maistra bezala, eredugarriak ez diren jokabideen imitazio-eredu naiz
			Kontziente naiz desegokiak diren jokabideak izaten ditudala batzuetan haurren aurrean
			Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jokabide eta jarretan
	Jokabide-ereduekiko irudikapen sozialak nabari	Maisu-maistra jokatutako eredu denaren kontziente	Bi urteko haurrak hezitzailearen jokabideez konturatzen dira Eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...) gehienetan presente daukat jokabide eredugarriak izan behar ditudala haurrekin
		Bi urteko haurrekin, ez da beharrezkoa hezitzaileok gure jokabideen kontzientzia izatea denbora guztian	
JARRERAK	Maisu-maistraren esku-hartzean jarrera ezberdinen azaleratzea	Maisu-maistra <i>aldekoak</i> eta <i>aldefekoak</i> ez diren jarreraren eragile	Eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...) maisu/maistrek jarrera baikorrak (hurbila, segurtasuna ematen duena, irekia...) izaten dituzte bi urteko haurrekin Eskola gunean (gela, jangela, jolastokia...) maisu/maistrek batzuetan jarrera ezkorrak (mugatzailea, sarkorra, pazientzia gutxikoa...) izaten dituzte bi urteko haurrekin
	Jarreretikiko irudikapen sozialak nabari	Bi urteko haurren gunean, maisu-maistra pozik adieraztearen garrantzia	Maisu-maistra bi urteko haurren aurrean pozik agertu behar da
		Maisu-maistraren jarrerak haurraren eragiten dutenaren ustea	Bi urteko haurrak gehienetan ez dira konturatzen maisu-maistren jarrerez Maisu-maistra umore txarrez dagoenean, haurrei negatibotasuna transmititzen die Maisu-maistra gogo-aldarte onarekin agertzen bada haurren aurrean, eragin positiboa dauka haurraren

25. Taula: Jar.

Dimentsioak	Ikuspegi kualitatiboan berariazko gaiak	Garatutako faktoreak	Sortutako itemak
	Maisu-maistraren esku-hartzean haurrei ingurartzen duten munduaren ezagutzan lagundu	Maisu-maistra, haurrak inguratuta dauden munduaren ezagutzaren eragile	Maisu/maistra bezala, bi urteko haurrei bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet
			Bi urteko haurren eskola asistentziakoa da gehienbat
EZAGUTZEN/IKASKUNTZEN/ESKURATZEA	Ezagutzekiko inudikapen sozialak nabari	Ezagutzak zabaldu/ irakatsi haur hezkuntzan	Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ikaskuntzak eskuratzea eskolan
			Bi urteko haurrentzat garrantzitsuagoa da beren oinarritzko beharrezkoak asetzea beren gizarte ikaskuntzak asetzea baino
		Maisu-maistraren kulturarekiko preferentziak, gustuek, lan egiteko era propioek... eragina daukate haurrengan	Maisu-maistraren kulturarekiko preferentziak, gustuek, lan egiteko era propioek... eragina daukate haurrengan
		Maisu-maistraren gustatzen zaizkien abestiak, ipuinak, dantzak... haurrek atsegin handiagoz jasotzen dituzte	Maisu/maistrari gustatzen zaizkien abestiak, ipuinak, dantzak... haurrek atsegin handiagoz jasotzen dituzte
		Bi urteko haurrek, bizi garen gizarteko kulturarekiko ezagutza nagusiak, batez ere, familian jasotzen dituzte	Bi urteko haurrek, bizi garen gizarteko kulturarekiko ezagutza nagusiak, batez ere, familian jasotzen dituzte

dikatu dira galdeketa osatuko duten behin-behineko itemak. Alde horretatik, azpimarratzen da ikerketaren momentu honetan ematen den integrazioaren irudikapena diagramen bidez egin daitekeela (Creswell, 2015; Creswell eta Plano Clark, 2011) eta diagrama horiek kokatzen dituzte emaitzak taula edo grafiko batean. Beraz, 25. taulak ilustratzen laguntzen du esplorazio-fase kualitatiboaren eta neurri kuantitatiboa duen fasearen mailako integrazioa. Esplorazio-emaitza kualitatiboak aurkezten dira lehen eta bigarren zutabeetan, garatutako faktoreak hirugarren zutabeetan eta sortutako behin-behineko item kuantitatiboak azken zutabeetan.

3.2.3.2.2. Aditu taldeari kontsulta eta galdeketa lehen bertsioaren eraikuntza

Ikuspegi kualitatibotik zein kuantitatibotik, neurketak, oro har, zenbait baldintza kontuan hartzea eskatzen du, ebaluazio horrek sinesgarritasun- eta eraginkortasun-indize nahikoak izan ditzan; horien artean aintzat hartu behar dira *fidagarritasuna* eta *baliozkotasuna* (Albert, 2007; González-Rivera, 2019; Haertel, 2006). Hau da, konstruktua neurtzeko tresnek frogatu behar dute laginean dituzten puntuazioek baliozkotasun eta fidagarritasun propietate psikometrikoak dituztela. Beraz, erreferentzia egin behar zaio galdeketa *edukiaren baliozkotasunari* (Denzin eta Lincoln, 2012; Ding eta Hershberger, 2002; Prat eta Doval, 2003), funtsezkoa baita egiaztatzea tresna batek neurtu nahi duena neurtzen duen, ondo neurtzen duen eta neurtu nahi duena bakarrik neurtzen duen (González-Rivera, 2019). Hortaz, galdeketa *edukiaren baliozkotasuna* ahalbidetzeko, itemen hautaketa gidatzen duen teoria hartu da oinarritzat (ikerketa honetan, literaturatik eta fase kualitatiboko hamaika maisu-maistren elkarriketen analisitik eratorritakoa) eta beste estrategia bat ere gehitu da: adituei kontsulta. Hau da, edukiaren baliozkotasun-prozesuan, adituek argudiatutako iritzi batzuek baliatu daitezke, eta, aho bateko akordiorik ez badago ere, tresnaren ahuleziak eta indarguneak identifikatu daitezke. Horri esker, ikertzaileak azterketa sakona egin dezake, zer aldatu, integratu edo ezabatu erabakitzeko (Galicia, Balderrama, eta Edel, 2017). Esan behar da adituen taldea osatzen duten pertsonak beste batzuek aditu kualifikatu gisa onartzen dituztela gaian, eta informazioa, ebidentzia, iritziak eta balorazioak eman ditzaketela (Barraza, 2007; Briones, 2003; Gregory, 2006; Kerlinger eta Lee, 2002; Mendoza eta Garza, 2009; Prieto eta Delgado, 2010; Utkin, 2006).

Beraz, adituei egindako kontsulta erabili da zehazteko tresnaren itemek neurtu nahi den konstruktua behar bezala adierazten duten. Konstruktuari buruzko ezagutza aditua jaso asmoz, hauxe izan da jarraitutako prozedura:

1. Adituen panela irizpide jakinak kontuan hartuta osatu da: ezagutza eremuan duten konpetentzia eta Euskadiko zein estatuko unibertsitate ezberdinetan lan egitea.

Hamar adituri bidali zaio eskutitza ikerketaren xede nagusia eta helburuak adieraziz, eta bertan parte hartzeko gonbidapena eginez (5. eranskina). Parte hartu duten adituak ($N = 8$) ikerketa metodoei, zehazki soziologiari ($N = 2$), eta Haur Hezkuntzako arloei, zehazki psikologiari eta pedagogiari ($N = 6$), atxikita dauden doktoreak dira eta unibertsitate ezberdinetan lan egiten dute; Bizkaia eta Gipuzkoako Euskal Herriko Unibertsitateetan, Madrilgo Unibertsitate Autonomoan, Deustun, Huhezín, Begoñako Andra Marin eta Kordobako unibertsitateetan, hain zuzen (6. eranskina).

2. Adituen parte-hartzearen konfirmazioa jaso denean, posta elektronikoz bidali zaie beren ekarpenak gehitzeko eraikitako tresna, hau da, excel formatuan sortutako taula edo txantiloia (7. eranskina). Taulak biltzen ditu ikerketaren lehen fasean maisu-maistra laginari egindako sakoneko elkarriketen analisiaren emaitzak; bertan adierazten dira ikuspegi kualitatiboan azaltzen diren enkulturazio prozesuaren dimentsioak, horietatik eratorritako berariazko gaiak, garatutako faktoreak eta galdetegia osatzen duten behin-behineko itemak. Aditu bakoitzak banaka egin du ebaluazioa.
3. Aditu bakoitzaren ekarpenak jaso asmoz, taulari dagozkion argibide zehatzak eman zaizkie:
 - (a) Dimentsioen, berariazko gaien eta faktoreen arteko egokitasuna adieraztea.
 - (b) Item bakoitzaren balorazioa egitea 0tik 10rako eskalan.
 - (c) Itemen formulazioan adieraztea doikuntzen beharra edo ez.
 - (d) Aldaketa gomendatzen den itementzat, birformulaziorako iradokizunak egitea.

Aditu bakoitzaren txantiloiak beteta jaso dira eta itemen zenbakizko balioei dagokienez, 0tik 10rako eskalan item bakoitzari emandako puntuazioen batezbestekoak behatu dira eta eta aintzat hartu dira autore ezberdinen ekarpenak, hala nola, batezbestekoa 1.5 baino txikiagoa bada, itema ezabatzea (Barraza, 2007) edota adituen %80 item baten baliozkotasunarekin ados egon bada, item hori tresnan sartzea (Escobar-Pérez eta Cuervo-Martínez, 2008; Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner, eta Oksa, 2003). Horrela egiaztatu nahi izan da ea itemen aukeraketan konstruktuen alderdi batzuei eskatzen zaien garrantzia eman zaien, eta ea ez diren aipatu garrantzitsuak izan daitezkeen beste batzuk.

Dimentsioaren arabera, 26. taulan ikus daitezke adituek sei dimentsioetako bakoitzari dagozkion itemei egindako balorazioan batezbesteko puntuazioak.

26. Taula: Dimentsioaren arabera itemen batezbesteko puntuazioa.

Dimentsioak	Batezbestekoa
Ohiturak/errutinak	8,25
Arauk/mugak	8,33
Balioak	8,68
Jokabide-ereduak	8,78
Jarrerak	8,78
Ezagutzak/ikaskuntzak	8,73

Eta 27. taulan azaltzen da sei dimentsioetako bakoitzari dagozkion itemekiko egokitasunarekin ados dauden adituen ehunekoa. Dimentsioek, adituen %75eko gutxieneko adostasuna jaso dute eta mantendu egin dira:

27. Taula: Itemen egokitasunarekin (dimentsioaren arabera) ados dauden adituen ehunekoa.

Dimentsioak	Egokitasunarekin adituen adostasuna (%)
Ohiturak/errutinak	% 77,6
Arauk/mugak	% 75,5
Balioak	% 97,9
Jokabide-ereduak	% 97,9
Jarrerak	% 94,4
Ezagutzak/ikaskuntzak	% 97,9

Adituek egin dituzten balorazio kuantitatiboak eta kualitatiboak aintzat hartuta, doikuntzak egin dira galdeketan dimentsioen, berariazko gaien eta faktoreen egokitasunari dagokionez, eta itemak birformulatu eta ezabatu egin dira. Ondorioz, galdeketa 41 item izatetik, 30 item izatera pasatu da (8. eranskina).

3.2.3.2.3. Galdeketaren behin-betiko itemen zehazpena eta azken bertsioaren eraikuntza

Ikuspegi kuantitatiboari lotutako ikerketa galderari erantzunez, hirugarren helburua da *Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak* konstruktua osatzen duten faktoreak identifikatzea. Galdeketaren edukiaren baliozkotasunaz gain, haren *barne-egituraren oinarritutako baliozkotasuna* ere kontuan hartu da (Prieto eta Delgado, 2010). Galdeketaren barne-egituraren analisiak egiaztatzen du

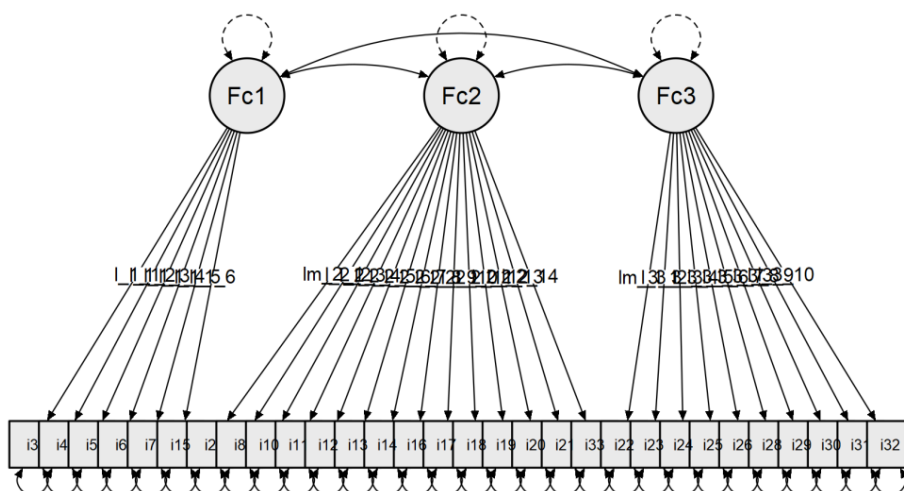
ea itemak bat datozen probako eraikitzaileak aurreikusitako dimentsioekin, eta horretarako egin da faktore-analisia. Faktore-analisiak irudikatzen ditu aldagai multzo baten arteko erlazioak eta planteatzen du aldagaien arteko erlazioak zenbait faktoreen bidez azal daitezkeela, eta faktoreen kopurua aldagaien kopurua baino nabarmen txikiagoa dela (Ferrando eta Anguiano-Carrasco, 2010). Beraz, faktore-analisiaren helburua da behatutako aldagai kuantitatibo multzo batean aurki daitezkeen erlazio ugariak eta konplexuak sinplifikatzea, faktoreak identifikatuz (De Vicente eta Manera, 2005).

Berrespenezko faktore-analisan ikertzailea gai da datuen egitura aurreratzeko -ahal dela, ondo ezarritako teoria baten arabera-, eta egitura hori enpirikoki ere lor daitekeela baieztatzea baino ez du behar (Herrero, 2010). Ikertzaileak nahikoa ezagutza duenean adierazleen eta dimentsio ezkutuen arteko erlazioari buruzko hipotesi zehatzak formulatzeko, bere interesa hipotesi horiek kontrastatzean zentratzen da. Beraz, faktore-analisi konfirmatorioa edo berrespenezkoa erabili da alde aurretik ezarritako kontzeptuzko egitura enpirikoki berresteko eta elementu bakoitzak egitura horren multzo orokorrean duen eginkizuna ezagutzeko. Aztertutako aldagaiei buruzko ideia argi bat dagoenean, faktore-analisi konfirmatorioaren erabilerak aukera ematen du egitura hipotetizatua probatzeko, eredu hipotetizatua datuei egoki egokitzen zaien frogatuz (Batista-Foguet, Coenders, eta Alonso, 2004; Ferrando eta Anguiano-Carrasco, 2010; Herrero, 2010; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, eta Tomás-Marco, 2014; Romero-Galisteo, Gálvez-Ruiz, Morales-Sánchez, eta Hernández-Mendo, 2015a; Romero-Galisteo, Morales-Sánchez, eta Hernández-Mendo, 2015b).

Lehenbizi, beraz, analisi estatistiko parametrikoko askoren suposizio gisa erabiltzen den *Aldagai Anitzeko banaketa Normala* eraman da aurrera (Álvarez-García, Dobarro, eta Núñez, 2015; Ferrando eta Anguiano-Carrasco, 2010; Moreta-Herrera, López-Calle, Ramos-Ramírez, eta López-Castro, 2018). Garrantzitsua da suposizio hori betetzen dela egiaztatzea, aipatutako metodoekin lortutako emaitzek baliozkotasuna izan dezaten (Porras, 2016). Aldagai bakarreko eta aldagai anitzeko banaketa normalaren kasuak betetzen ez direnez, MLR (*maximum likelihood estimation with robust standard errors*) estimazio metodoa erabili da. Jarraian, teorikoki aurkeztutako faktore-proposamenaren sinesgarritasuna egiaztatzeko, eta egindako datu kualitatiboen azterketarekin, berrespenezko-faktore-analisiaren bidez, 32. irudian adierazten da 30 itemi emandako erantzunetarako proposatutako eredu. Erreferentzia gisa erabili den eredu teorikoaren arabera, 3., 4., 5., 6., 7. eta 15. itemek "Errutinak" faktorea osatu behar dute. 2., 8., 10., 11., 12., 13., 14., 16., 17., 18., 19, 20, 21 eta 33. itemek "Zer transmititu" faktorea osatu behar dute; berriz, 22., 23., 24., 25., 26., 28., 29., 30., 31. eta 32. itemek "Nola transmititu" faktorea osatu behar dute. Adierazitako faktoreek honakoari erreferentzia egiten diote:

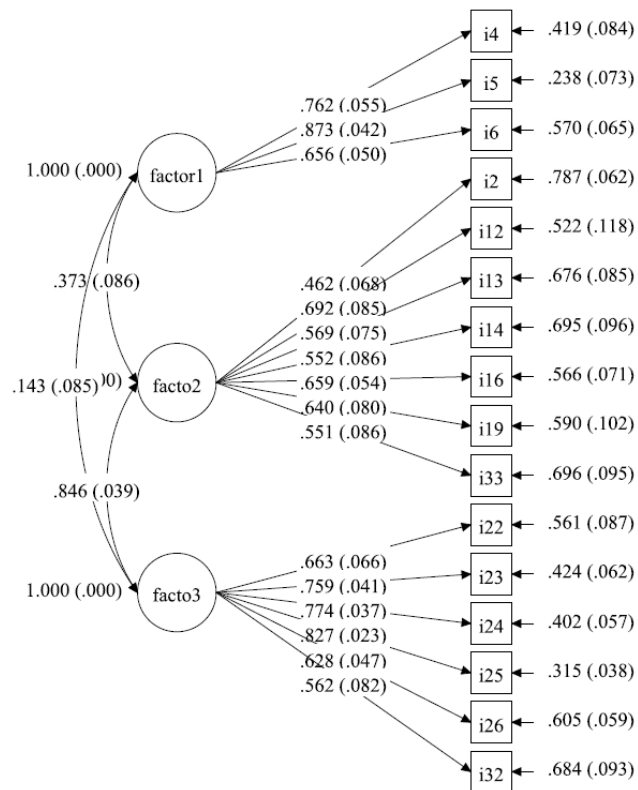
1. FAKTOREA: Errutinak. Haurren eguneroko erritualak, zerbait ohikoa edota bezkoa bezala onartzearen, ikastearen garrantzia. Ikasitakoa normalizat, ontzat, hartzea. Haurrek segurtasunetik "izan" behar dute, eta egunerokoa aurreikusteak indartu egiten du beren "izatearen" garapen hori. Ohiturak eta errutinak bizitzen, eta denboran zehar mantentzen direnean, gauza bera errepikatuz, horiei buruz pentsatu beharrik ez izatearen funtsa.
2. FAKTOREA: Zer transmititu. Maisu-maistraren hausnarketa hezkuntza praktika-
rekiko enkulturazio prozesuan, ZER transmititzen ari denari buruzko irudikapena, alegia; eskolan haurrek maisu-maistraren bidez ikasten dituzte ohitura, balio, jokabide-eredu, jarrerak... eta horien bitartez ikasten dute beren buruaz eta inguruneaz.
3. FAKTOREA. Nola transmititu. Maisu-maistraren hausnarketa hezkuntza praktika-
rekiko enkulturazio prozesuan. NOLA transmititzen ari denari buruzko hausnarketa; maisu-maistrak haurrari eraikuntza sozial, kultural eta indibidualerako egiten dion "ekarpenaren forma".

32. irudian ikusten da item bakoitza adierazten dela karratu edo koadroetan (aldagai behagarriak), konstruktua edo faktorea obaloetan (zuzenean behagarriak ez diren aldagaiak) eta aldagaien arteko erlazioak gezien bidez. Konstruktua ezkutuko aldagai bat izanik, itemei emandako erantzunetatik inferitzen da.



32. Irudia: Proposatutako ereduaren errepresentazioa.

MLR balioztapenak ez du subjektuen lagin handirik behar, eta zuzenketak gehitzen ditu χ^2 kalkuluan eta estimazio-errore tipikoen kalkuluetan (Satorra eta Bentler, 1994). Doikuntza-ontasunaren adierazle hauek erabili dira: (1) CFI (comparative fit index); (2) TLI (Tucker-Lewis Index); (3) SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) eta (4) RMSEA (root mean square error of approximation). 0.90etik gorako TLI balioek doikuntza ona adierazten dutela jotzen da (Schumacher eta Lomax, 1996). 0.90 eta 0.95 baino CFIrako erreferentzia-balio handiagoak doikuntza onargarria eta doikuntza bikaina adierazten dute, hurrenez hurren (Hu eta Bentler, 1999). SRMRren kasuan, 0.08 baino balio txikiagoek doikuntza ona adierazten dute (Hu eta Bentler, 1999); RMSEAREN kasuan, berriz, 0.05 eta 0.08 baino balio txikiagoek doikuntza ona eta doikuntza onargarria adierazten dute, hurrenez hurren (Browne eta Cudeck, 1993).



33. Irudia: Berrespenezko faktore-analisiaren ondorioz sortutako eredia.

Berrespenezko faktore analisisan proposatutako ereduak doikuntza-adierazle desegokiak aurkeztu ditu, $\chi^2[402, n = 256] = 1112.015, p = .0001$; CFI = .721; TLI = .698; RMSEA [CI%90] = .083 [.077; .089]; SRMR = 0.091. Beraz, eredia berriz zehaztu da. Lehenik eta behin, .40tik beherako faktore-karga duten item guztiak ezabatu dira. Hala ere, MPLUS 7.4 pro-

gramak eskaintzen dituen aldaketa-indizeen balioetan oinarrituta, item desegokiak ezabatu dira aukeratzeko eredurik zuhurrena, zentzu kontzeptuala duena eta doikuntza-ontasun bikainekoa. Azkenik, 3 faktoretan multzokatutako 16 itemez osatutako proposamen bat lortu da (ikus 33. irudia): *Errutinak faktorea* (3 item), *Zer transmititu faktorea* (7 item) eta *Nola transmititu faktorea* (6 item), $\chi^2[101, n = 256] = 164.895, p = .0001$; CFI = .934; TLI = .922; RMSEA[CI%90] = .050[.036;.063]; SRMR = 0.048. Faktore-karga guztiak estatistikoki zeroz bestelakoak izan dira (*Sig.* < .0001) eta .40tik gorakoak (.46 eta .87 arteko balioak). Halaber, doikuntza-adierazleak onargarriak izan dira. 33. irudian ikus daitekeen bezala, konstruktua-ren eta itemaren arteko erlazioa lineala da eta faktore-kargak kuantifikatzen du.

28. taulan agertzen dira tresnaren dimentsioak, horiek osatzen dituzten itemak eta faktore-karga estandarizatuak:

28. Taula: Tresnaren dimentsioak, horiek osatzen dituzten itemak eta faktore-karga estandarizatuak.

Itemak	1. faktorea	2. faktorea	3. faktorea
1. Faktorea. ERRUTINAK			
4. Bi urteko haurtzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	.762		
5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzen dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	.873		
6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	.656		
2. Faktorea. ZER TRANSMITITU			
2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet		.462	
12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak		.692	
13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko		.569	
14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak		.552	
16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela		.659	
19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz		.640	
33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei		.551	

28. Taula: Jar.

Itemak	1. faktorea	2. faktorea	3. faktorea
3. Faktorea. NOLA TRANSMITITU			
22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan			.663
23. Bi urteko haurrak jabetzen dira hezitzailearen jokabideez			.759
24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela			.774
25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da hezitzaileok gure jokabideei erreparatzea			.827
26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin			.628
32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die haurrei			.562

Azkenik, galdeketaren *fidagarritasuna* aztertu da barne-sendotasunari dagokionez (Prat eta Doval, 2003; Revelle eta Zinbarg, 2009), garrantzitsua baita item guztiek konstruktua berarenean neurtzea, eta, beraz, barne-sendotasun hori izatea. Ikerketa honetan, kontuan hartuta erantzun-eskala ordinala dela, *Cronbachen alfaren* ordez, *McDonalden omega* koefizientearen bidez egin da (Dunn, Baguley, eta Brunnsden, 2013; Zumbo, Gadermann, eta Zeisser, 2007). 29. taulan ikus daitezkeen bezala, 1. faktorerako .81eko McDonalden omega lortu da, 2. Faktorerako .79ko omega eta 3. faktorerako .87koa. Galdeketak, beraz, fidagarritasun-maila onargarriak erakutsi ditu.

29. Taula: Faktoreen McDonalden omega fidagarritasuna.

1. faktorea	McDonald fidagarritasuna: 0.81
2. faktorea	McDonald fidagarritasuna: 0.79
3. faktorea	McDonald fidagarritasuna: 0.87

3.2.4. Ikerketaren datu kuantitatiboan emaitzak**3.2.4.1. Laginaren deskribapena**

Galdetegia Bizkaiko 267 eskoletako Haur Hekuntzako 256 maisu-maistrek bete dute (243 emakume eta 13 gizon) (M adina= 42.25, DT = 9.78). Laginaren hautaketa akzidenta-

la (komenientziazkoa) izan den arren, orekatua izan dadin saiatu da, adin-taldeari, parte-hartzaileen hezkuntza-esperientziari, ikastetxearen titulartasunari, haur-irakasle ratioari eta metodologia- eta prestakuntza-aniztasunari dagokienez. Parte-hartzea borondatezkoa izan da, eta parte-hartzaile guztiek baimen informaturako onarpena eman dute ikerketan parte hartu aurretik.

30. Taula: Aldagai kualitatiboak (soziodemografikoak eta akademiko-profesionalak). Laginaren datuak.

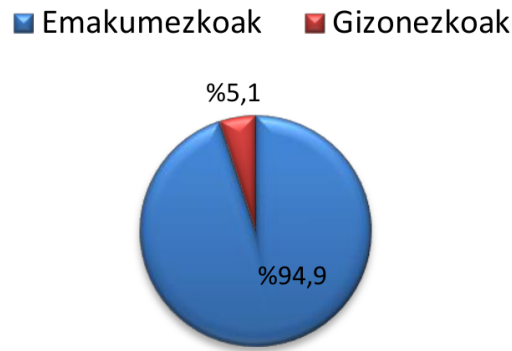
Aldagai kualitatiboak				
Aldagaia	Erantzundakoen kopurua	Kategoria	N	Ehunekoak (baliozkoa)
GENEROA	256	Emakumezkoa	243	%94,9
		Gizonezkoa	13	%5,1
ADINA	252	22-32	40	%15,9
		33-42	96	%38,1
		43-52	60	%23,8
		53-62	56	%22,2
BURUTUTAKO IKASKETAK (Titulazioa)	251	HH	196	%78,1
		GMT	55	%21,9
HEZKUNTZAN ESPERIENTZIA	251	1-5	38	%15,1
		6-15	95	%37,8
		16-25	70	%27,9
		25	48	%19,1
HAUR HEZKUNTZAN ESPERIENTZIA	254	1-5	47	%18,5
		6-15	111	%43,7
		16-25	60	%23,6
		25	36	%14,2
AZKEN 5 URTEETAKO FORMAZIOA	256	Ez dauka	83	%32,4
		Gutxi	33	%12,9
		Nahikoa	71	%27,7
		Asko	69	%27,0
ESKOLA-SAREA	248	Publikoa	140	%56,5
		Kristau eskola	48	%19,4
		Ikastolak	36	%14,5
		Itunpekoa	20	%8,1
		Pribatua	4	%1,6
ESKOLAREN ILDO METODOLOGIKOA	256	Ez	151	%59,0
		Bai	105	%41,0

Oharra: Maisu-maistrek burututako ikasketak taldekatu dira Haur Hezkuntzako gradua eta diplomatura (HH) eta Haur Hezkuntzako goi mailako teknikaria (GMT) bezala. Horrez gain, azken 5 urteetan maisu-maistrek egindako formazioa kodifikatu da (formaziorik ez izatearen arabera, gutxi, nahiko edo formazio asko izatearen arabera).

30. eta 31. taulek laburbiltzen dituzte lagina osatzen duten aldagai kualitatibo zein kuantitatiboei (soziodemografikoak eta akademiko-profesionalak) dagozkien datuak. Lehenbizi, aldagai kualitatiboei dagokienez, ikerketan parte hartu duten maisu-maistren laginaren datuak ikus daitezke 30. taulan.

Generoa

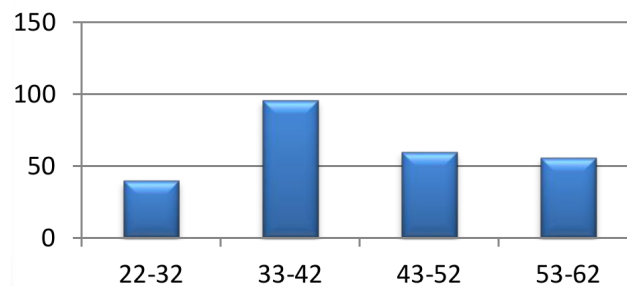
34. irudian ikus daiteke laginaren banaketa generoaren arabera. Arestian esan bezala, 243 emakumek eta 13 gizonen osatzen dute lagina, beraz, emakumezkoek osatzen dute laginaren gehiengoa, %94,9, eta gizonzkoek %5,1.



34. Irudia: Laginaren banaketa generoaren arabera.

Adina

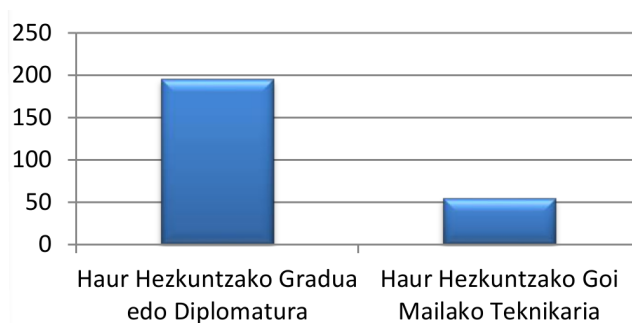
Adinari dagokionez, 22 eta 62 urte bitartean dago laginaren maisu-maistren adina (ikus 35. irudia). 33-42 adin tartean kokatzen da gehiengoa (%38,1), ($\bar{x} = 42,25$; $DT = 9,78$). Ondoren, 43-52 adin tartean (%23,8) eta 53-62 adin tartean (%22,2) osatzen dute maisu-maistren kopuru altuena, eta azkenik, 22-32 adin tartean %15,9 osatzen du.



35. Irudia: Laginaren banaketa adin tartearen arabera.

Burututako ikasketak (Titulazioa)

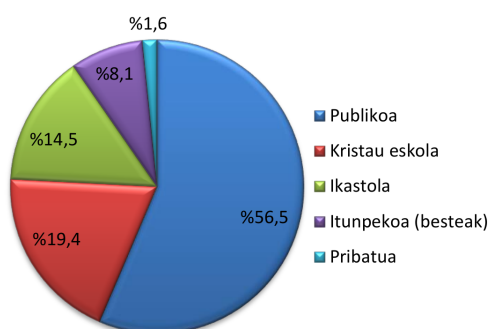
36. irudian ikus daiteke laginaren banaketa maisu-maistrek burututako ikasketen arabera. Maisu-maistren gehiengoak (%78,1) dauka Haur Hezkuntzako Gradua edo Diplomatura, eta %21,9 dira Haur Hezkuntzako Goi Mailako teknikariak.



36. Irudia: Laginaren banaketa titulazioaren arabera.

Eskola-sarea

Eskola-sareari dagokionez, 37. irudian ikus daiteke laginaren banaketa. Sare publikoak osatzen du laginaren erdia baino gehiago, %56,5, eta publikoak ez direnak beste %43,6, era honetan banatuta: itunpeko kristau eskolek %19,4, itunpeko ikastolek %14,5, itunpekoak diren beste eskolek %8,1 eta, azkenik, pribatuak %1,6.



37. Irudia: Laginaren banaketa eskola-sarearen arabera.

Aldagai kuantitatiboak dagokienez, ikerketan parte hartu duten maisu-maistren laginaren datuak ikus daitezke 31. taulan. Lagina osatzen duten maisu-maistren hezkuntza-esperientzia kontuan hartzen bada, 6 eta 15 urte bitarteko eskarmentua nagusitzen da parte-hartzaileen

artean (%37,8), batezbesteko esperientzia 16,71 urtekoa izanik ($BB = 16,71$; $DT = 9,73$). Haur Hezkuntzan duten esperientziari dagokionez ere, 6 eta 15 urte bitarteko eskarmentua nagusitzen da (%43,7) maisu-maistren artean. Batezbesteko esperientzia 14,33 urtekoa da, erantzunak oso sakabanatuta daudelarik ($BB = 14,33$; $DT = 9,04$). Haur-irakasle ratioari dagokionez, maisu-maistra bakoitzeko batezbesteko haur ratioa 15,79koa da ($BB = 15,79$; $DT = 3,49$).

31. Taula: Aldagai kuantitatiboak (soziodemografikoak eta akademiko-profesionalak).
Laginaren datuak.

Aldagai kualitatiboak					
Aldagaia	N	Minimoa	Maximoa	Batezbestekoa (BB)	Desbideratze tipikoa (DT)
ADINA	252	22	62	42,25	9,78
HEZKUNTZAN ESPERIENTZIA OROKORRA	251	1	39	16,71	9,73
HAUR HEZKUNTZAN ESPERIENTZIA	249	1	39	14,33	9,04
HAUR-IRAKASLE RATIOA	252	5	25	15,79	3,49

3.2.4.2. Emaitzak

Ikuspegi kuantitatiboari lotutako ikerketa galderari erantzunez, laugarren eta bosgarren helburuekin lortu nahi da ezberdintasunak identifikatzea, aldagai soziodemografikoen eta akademiko-profesionalen arabera, Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialetan. Horretarako egin da hiru faktoreen aldagaien kategoria desberdinen artean maiztasunak nola banatzen diren aztertzeko emaitzen kontrastea (proba binomiala). Beraz, honela dikotomizatu dira galdetegia osatzen duten aldagai kuantitatiboak: "Kontra" edo "Desados" (1-4 puntuazioak) eta "Konforme" edo "Ados" (5-7 puntuazioak).

1. FAKTOREA: *Errutinak*

Arestian adierazi den bezala, faktore honek erreferentzia egiten dio eguneroko ohiturei, erritualei, hau da, horiek zerbait ohikoa edo berezkoa bezala onartzearen, ikastearen garrantziari egiten dio erreferentzia; norberak eta kide gehienek partekatzen duten gizarte eta eskola kulturarekiko ikasten dena ontzat hartzea. Haurrek ziurtasunetik “izan” behar duten horretan oinarrituta, beren “izatearen” garapenaren sendotzeari egiten dio erreferentzia. Erritual edota ohitura horiek definitzen dute haurrek jarduten duten testuingurua; eta aztura horiek bizi egiten dituzte, denboran zehar mantentzen dira, gauza bera errepikatuz, horretaz pentsatu behar ez duten arte.

32. Taula: 1. Faktorea. Azpigai kualitatiboak eta aldagai kuantitatiboak

Azpigai kualitatiboak	Aldagai kuantitatiboak
Ohiturek, errutinek, erritualek, haurrei segurtasuna ematen dietenaren ustea	i4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea i5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzen dira egunero gauza berdinak egiten badituzte
Ohiturekiko, errutinekiko, eskolaren egiteko moduak	i6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten

Lehenengo faktorea kontuan hartzen bada, 33. taulan ikus daiteke maisu-maistrak konforme daudela bi urteko haurrek egunero errutinak egitearen beharrezkotasunari dagokionez, adostasun maila altuarekin ($BB = 5,20$; $DT = 1,41$). Eskola bereko maisu-maistrek errutinak modu berean egiten saiatu beharko luketenari dagokionez ere konforme adierazten dira ($BB = 4,91$; $DT = 1,44$), hemen ere adostasun maila handiarekin. Horrez gain, ados daude haurrek egunero gauza berdinak egitearekin, hobeto sentiarazten dituztela azpimarratuz ($BB = 4,82$; $DT = 1,43$).

Proba binomialak (34. taula) agerian jarri du haurrek errutina guztiak egunero egitea beharrezkoa dutela adierazten duten Bizkaiko maisu-maistren ($N = 256$) proportzioa, espero zitekeena baino handiagoa dela (% 72, $p < .0001$), eta ados ez daudenena txikiagoa (% 28, $p < .0001$). Bi urteko haurrak egunero gauza berdinak egiteak hobeto sentiarazten dituenaren alde dauden maisu-maistren proportzioa handiagoa da (% 62, $p < .0001$), eta espero zitekeena baino nabarmen txikiagoa, berriz, haurrek egunero gauza berdinak egiteak hobeto sentiarazten dituztela uste ez dutenena (% 38, $p < .0001$). Azkenik, eskola bereko maisu-maistrek errutinak modu berean egiten saiatu beharko luketenarekin ados dauden proportzioa es-

33. Taula: 1. Faktoreari dagozkion aldagaiekiko maisu-maistren balorazioa.

Estatistika deskribatzaileak					
1. Faktoreari dagozkion aldagaiak	N	Minimoa	Maximoa	Batezbestekoa (BB)	Desbideratze tipikoa (DT)
i4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	256	1	7	5.20	1.416
i5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzen dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	256	1	7	4.82	1.436
i6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	256	1	7	4.91	1.445

34. Taula: 1. Faktorea. Proba binomiala

Proba binomiala .50					
1. Faktoreari dagozkion aldagaiak	Kategoria	N	Proporzioa	N	P sig bilateral
i4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	≤4	72	%28	256	.0001
	>4	184	%72		
i5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzen dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	≤4	97	%38	256	.0001
	>4	159	%62		
i6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	≤4	89	%35	256	.0001
	>4	167	%65		

pero zitekeena baino handiagoa da (% 65, $p < .0001$) eta txikiagoa aldiz, desadostasuna dutenena (% 35, $p < .0001$).

2. FAKTOREA: *Zer transmititu*

Faktore honek erreferentzia egiten dio maisu-maistraren hezkuntza praktikarekiko hausnarketari enkulturazio prozesuan. Zehazki adierazten du enkulturazio-eragile bezala, “zer transmititzen” ari denari buruzko maisu-maistraren irudikapena enkulturazio prozesuan. Erreferentzia egiten dio, haurrek, maisu-maistraren bitartez, bizi diren gizarteko kide gehienek partekatzen duten kulturarekiko eskuratzen dutenari (maisumaistrak garapen kulturala eta soziala arautu eta indartuko baitu haurraren).

35. Taula: 2. Faktorea. Azpigai kualitatiboak eta aldagai kuantitatiboak.

Azpigai kualitatiboa	Aldagai kuantitatiboa
Maisu-maistra ohituren, jai, tradizioen eragile eskola-gunean	i2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet
Maisu-maistra haurren balioen sustapenaren eragile	i12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak
Maisu-maistraren formakuntzaren garrantzia balioen transmisioan	i13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko
Balioetan heztearen kontzientzia izatea bi urteko haurrekin	i14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak i16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela
Maisu-maistraren kontzientzia (jokabideen imitazio-eredu izatearena)	i19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredarrien imitazio-eredu naiz
Maisu-maistra, haurra inguratzen duen munduaren ezagutzaren eragile	i33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei

Bigarren faktorea kontuan hartzen bada, 36. taulan ikus daiteke maisu-maistrak oso konforme azaltzen direla haurrak balioetan hezten ari direnari dagokionez, adostasun maila altuarekin ($BB = 6,38$; $DT = 0,90$). Oso konforme agertzen dira baita jokabide eredarrien imitazio-eredu direnari dagokionez ($BB = 6,20$; $DT = 0,92$). Horrekin batera, uste dute jai edota tradizioei lotutako ekintzak ospatzen dituztenean, haurrei laguntzen dietela bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen, erantzunen artean desbideratze-maila gutxi adierazten delarik hemen ere ($BB = 6,08$; $DT = 0,94$). Maisu-maistrak oso ados agertzen dira balioak sustatzen dituztenari dagokionez (intentziorik gabe ere) erantzunen dispertsio maila altuagoarekin ($BB = 6,04$; $DT = 1,14$) eta oso konforme daude baita bi urteko haurren balioak lantzen ari direnari dagokionez, hori etengabe gogoan dutela adieraziz ($BB = 5,94$; $DT = 1,02$). Bestalde, uste dute maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria dela bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko, erantzunen artean desbideratze-maila altuena agertzen delarik ($BB = 5,83$; $DT = 1,19$). Azkenik, maisu-maistrak diren aldetik, bi urteko haurrei bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen dietela adierazten dute ($BB = 5,81$; $DT = 0,94$) eta adostasun maila altua agertzen da erantzunen artean.

Proba binomialak (37. taula) agerian jarri du jai eta tradizioei lotutako ekintzak ospatzen direnean, maisu-maistrak bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen dietenaren alde dauden Bizkaiko maisu-maistren ($N = 256$) proportzioa espero zitekeena

36. Taula: 2. Faktoreari dagozkion aldagaiekiko maisu-maistren balorazioa.

2. Faktoreari dagozkion aldagaiak	Estatistika deskribatzaileak				
	N	Minimoa	Maximoa	Batezbestekoa (BB)	Desbideratze tipikoa (DT)
i2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet	256	1	7	6,08	,948
i12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak	256	1	7	6,38	,908
i13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko	256	1	7	5,83	1,194
i14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak	256	1	7	6,04	1,144
i16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela	256	2	7	5,94	1,027
i19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz	256	3	7	6,20	,923
i33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	256	2	7	5,81	,945

baino handiagoa dela (% 98, $p < .0001$) ados ez daudenen proportzioa baino (% 2, $p < .0001$). 37. taulan ikus daitekeen bezala, maisu-maistrek bi urteko haurrak balioetan hezten ari direnaren alde daudenen proportzioa ere handiagoa da (% 98, $p < .0001$), eta espero zitekeena baino nabarmen txikiagoa, berriz, maisu-maistrek bi urteko haurrak balioetan hezten ari direnaren kontra daudenena (% 2, $p < .0001$).

Horrez gain, maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko lagungarria dela uste duten maisu-maistren proportzioa espero zitekeena baino handiagoa da (% 88, $p < .0001$) eta txikiagoa aldiz, desadostasuna dutenena (% 12, $p < .0001$). Eskolan maisu-maistrek intentziorik gabe ere balioak sustatzen dituenarekin konforme adie-

37. Taula: 2. Faktorea. Proba binomiala.

Proba binomiala .50					
1. Faktoreari dagozkion aldagaiak	Kategoria	N	Proportzioa	N	P sig bilaterala
i2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet	≤4	5	%2	256	<.0001
	>4	251	%98		
i12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak	≤4	4	%2	256	<.0001
	>4	252	%98		
i13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko	≤4	31	%12	256	<.0001
	>4	225	%88		
i14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak	≤4	15	%6	256	<.0001
	>4	241	%94		
i16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela	≤4	19	%7	256	<.0001
	>4	237	%93		
i19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz	≤4	10	%4	256	<.0001
	>4	246	%96		
i33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	≤4	13	%5	256	<.0001
	>4	243	%95		

razten diren maisu-maistren proportzioa espero zitekeena baino handiagoa da (% 94, $p < .0001$) kontra daudenena baino (% 6, $p < .0001$).

Gainera, maisu-maistrek haurren balioak lantzen ari direla etengabe gogoan dutela adierazten dute, izan ere item honekin ados dauden maisu-maistren proportzioa espero zitekeena baino handiagoa baita (% 93, $p < .0001$) desados daudenen proportzioa baino (% 7, $p < .0001$). Aipatzekoa da, halaber, maisu-maistrak jokabide eredugarrien imitazio-eredu direnaren alde azaltzen direla, ados daudenen proportzioa espero zitekeena baino handiagoa

baita (% 96, $p < .0001$) eta txikiagoa aldiz, desadostasuna dutenena (% 4, $p < .0001$). Azkenik, maisu-maistrak bi urteko haurrei bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen dietenaren alde dauden maisu-maistraren proportzioa espero zitekeena baino handiagoa da (% 95, $p < .0001$), eta ados ez daudenena txikiagoa (% 5, $p < .0001$).

3. FAKTOREA: *Nola transmititu*

Hirugarren faktoreak erreferentzia egiten dio maisu-maistraren hezkuntza praktikarekiko hausnarketari enkulturazio prozesuan. Zehazki adierazten du enkulturazio prozesua “nola transmititzen” ari denari buruzko maisu-maistraren irudikapena. Enkulturazio prozesuak biltzen duen transmisio moduari, formari, kultura komunikatzeko erari egiten dio erreferentzia, baina maisu-maistraren ikuspegitik (38. taula).

38. Taula: 3. Faktorea. Azpigai kualitatiboak eta aldagai kuantitatiboak.

Azpigai kualitatiboa	Aldagai kuantitatiboa
Maisu-maistra jokabide-eredu denaren kontziente eta bere jarrerek eragiten dutenaren ustea	i22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarretan eta jokabideetan i23. Bi urteko haurrak jabetzen dira hezitzailearen jokabideez
Maisu-maistra jokabideen imitazio-eredu denaren kontziente	i24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela i25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da hezitzaileok gure jokabideei erreparatzea
Maisu-maistraren jarrerek eragiten dutenaren ustea	i26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin
Bi urteko haurren gunean, maisu-maistra pozik adieraztearen garrantzia	i32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die haurrei

Hirugarren faktorea kontuan hartzen bada, 39. taulan ikus daiteke maisu-maistrak oso konforme azaltzen direla bi urteko haurrekin izan beharko luketen jarrera sentikorrari dagokionez ($BB = 6,38$; $DT = 0,91$). Uste dute bi urteko haurrekin beharrezkoa dela beren jokabideei erreparatzea, erantzunen artean adostasun maila altuena agertuz ($BB = 6,34$; $DT = 0,85$). Oso konforme agertzen dira baita gogo-aldarte onez daudenean haurrei transmititzen dieten positibotasunari dagokionez ($BB = 6,14$; $DT = 0,97$). Garrantzia handia ematen diete haurren aurrean dituzten jokabideei, oso ados agertzen baitira beren jokabideak eredugarri izan behar dutela gehienetan gogoan izateaz ($BB = 6,08$; $DT = 0,94$). Horrez gain, oso konforme

daude bi urteko haurrak maisu-maistraren jokabideez jabetzen direnari dagokionez ($BB = 6,04$; $DT = 0,93$). Azkenik, beren jokabideek haurren jarreretan eta jokabideetan zuzenean eragiten dutenarekin ere konforme agertzen dira ($BB = 5,95$; $DT = 0,91$).

39. Taula: 3. Faktoreari dagozkion aldagaiekiko maisu-maistren balorazioa.

Estatistika deskribatzaileak					
2. Faktoreari dagozkion aldagaiak	N	Minimoa	Maximoa	Batezbestekoa (BB)	Desbideratze (tipikoa DT)
i22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	256	3	7	5,95	,914
i23. Bi urteko haurrak jabetzen dira hezitzailearen jokabideez	256	1	7	6,04	,930
i24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	256	3	7	6,08	,944
i25. Bi urteko hurrekin, beharrezkoa da hezitzaileok gure jokabideei erreparatzea	256	1	7	6,34	,858
i26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko hurrekin	256	3	7	6,38	,912
i32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die hurrei	256	1	7	6,14	,975

Bizkaiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren kohortean ($N = 256$), proba binomialak (40. taula) agerian jarri du haurren jarreretan eta jokabideetan maisu-maistraren jokabideek zuzenean eragiten dutenarekin ados dauden maisu-maistren proportzioa espero zitekeena baino handiagoa dela (% 96, $p < .0001$) desados dauden proportzioa baino (% 4, $p < .0001$). Bi urteko haurrak maisu-maistraren jokabideez jabetzen direnaren alde dauden proportzioa ere handiagoa da (% 98, $p < .0001$), eta espero zitekeena baino nabarmen txikiagoa berriz, bi urteko haurrak maisu-maistraren jokabideez jabetzen direnaren kontra daudenena (% 2, $p < .0001$).

Horrez gain, bi urteko haurren aurrean maisu-maistraren jokabideek eredugarri izan behar dutela gehienetan gogoan izatearen garrantziaz ados dauden maisu-maistren proportzioa espero zitekeena baino handiagoa da (% 96, $p < .0001$) eta txikiagoa aldiz, desadostasuna dutenena (% 4, $p < .0001$). Bi urteko hurrekin maisu-maistrek beren jokabideei errepara-

40. Taula: 3. Faktorea. Proba binomiala

Proba binomiala .50					
3. Faktoreari dagozkion aldagaiak	Kategoria	N	Proporztioa	N	P sig bilateral
i22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	≤4	9	%4	256	<.0001
	>4	247	%96		
i23. Bi urteko haurrak jabetzen dira hezitzailearen jokabideez	≤4	5	%2	256	<.0001
	>4	251	%98		
i24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	≤4	11	%4	256	<.0001
	>4	245	%96		
i25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da hezitzaileok gure jokabideei erreparatzea	≤4	2	%1	256	<.0001
	>4	254	%99		
i26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin	≤4	8	%3	256	<.0001
	>4	248	%97		
i32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die haurrei	≤4	8	%3	256	<.0001
	>4	248	%97		

tzearen beharrezkotasunari dagokionez konforme adierazten diren maisu-maistren proporztioa espero zitekeena baino handiagoa da (% 99, $p < .0001$) kontra daudenena baino (% 1, $p < .0001$).

Gainera, maisu-maistrek adierazten dute jarrera sentikorra izan beharko luketela bi urteko haurrekin, izan ere item honekin ados dauden maisu-maistren proporztioa espero zitekeena baino handiagoa baita (% 97, $p < .0001$) desados daudenaren proporztioa baino (% 3, $p < .0001$). Azkenik, maisu-maistrak gogo-aldarte onez daudenean bi urteko haurrei positibotasuna transmititzen dietenaren alde dauden maisu-maistren proporztioa espero zitekeena baino handiagoa da (% 97, $p < .0001$), eta ados ez daudenena txikiagoa (% 3, $p < .0001$).

3.2.4.2.1. Burututako ikasketen arabera

Unibertsitate-titulua duten Haur Hezkuntzako maisu-maistren eta unibertsitateaz kanpoko titulua dutenen artean enkulturazio-eragile rolari dagokionez alderik dagoen jakiteko, lagin independenteetarako *Student-en t* proba egin da. 41. taulan aurkezten dira batezbesteko puntuazioak, desbideratze tipikoak, desbideratzearen errore tipikoa, *Student-en t* probaren

emaitza eta unibertsitate-titulua duten edo ez duten maisu-maistren taldeen efektuaren tamaina *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* dimentsioetan.

41. Taula: Batezbestekoen diferentziak titulazioaren (burututako ikasketen) arabera.

Faktorea	Taldea	N	BB	DT	SE	T	df	p	Cohenen d
1.faktorea	HH	196	15,07	3,72	,27	0.834	249	.405	0.13
	GMT	55	14,60	3,47	,47				
2.faktorea	HH	196	42,43	4,66	,33	0.706	249	.481	0.11
	GMT	55	41,93	4,86	,66				
3.faktorea	HH	196	37,04	4,14	,30	0.376	249	.707	0.06
	GMT	55	36,80	4,39	,59				

Oharra: HH-k adierazten du Haur Hezkuntzako gradua edo diplomatura; GMT-k adierazten du Haur Hezkuntzako goi mailako teknikaria.

41. taulan ikus daitekeen bezala, unibertsitate-titulua duten maisu-maitrek puntuazio altuagoa badute ere, ezin da hipotesi nulua baztertu eta ondorioztatu unibertsitate-titulua duten Haur Hezkuntzako maisu-maistren *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* faktoreetako batezbestekoa handiagoa dela lanbide-heziketako titulua duten maisu-maistrena baino. Halaber, batezbestekoen diferentziei lotutako efektuaren tamainak txikiak dira.

3.2.4.2.2. Generoaren arabera

Enkulturazio-eragile rolari dagokionez maisu-maistren artean alderik dagoen jakiteko, Mann-Whitneyren *U* proba ez-parametrikoa egin da; izan ere, irakasleen maiztasuna txikia denez, ez baitira betetzen proba parametrikoko aplikatzeko kasuak. 42. taulan aurkezten dira batezbesteko puntuazioak, desbideratze tipikoak, desbideratzearen errore tipikoa, Mann-Whitneyren *U* probaren emaitza eta maisu-maistren efektuaren tamaina *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* dimentsioetan.

42. taulan ikus daitekeen bezala, maistrek, maisuek baino batezbesteko puntuazio altuagoa dute, halere, proba ez-parametrikoa egitean ezin da hipotesi nulua baztertu eta ondorioztatu *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* faktoreetako Haur Hezkuntzako maistren batezbestekoa maisuena baino handiagoa dela. Mann-Whitneyren *U* probak agerian jarri du *Errutinak* faktorean ez dagoela alderik maistren ($Mdn_{maistrak} = 15$) eta maisuen ($Mdn_{maisuk} = 13$) artean, $U=1802$, $p = 0.392$. Era berean, *Zer transmititu* faktorean ere ez dago alderik ($Mdn_{maistrak} = 42$; $Mdn_{maisuk} = 40$), $U=1650$, $p = 0.787$, ezta *Nola transmititu* fak-

torean ere ($Mdn_{maestras} = 37$; $Mdn_{maestros} = 36$), $U=1758.5$, $p = 0.490$. Halaber, korrelazio biserial puntualeko koefizienteak (r_B) magnitude txikikoak izan dira.

42. Taula: Batezbestekoen diferentziak generoaren arabera.

Faktorea	Taldea	N	BB	DT	SE	U	p	rB
1.faktorea	Emakumezkoa	243	15.01	3.54	0.23	1802	0.392	0.141
	Gizonezkoa	13	13.69	5.22	1.44			
2.faktorea	Emakumezkoa	243	42.36	4.53	0.29	1650	0.787	0.045
	Gizonezkoa	13	40.85	7.26	2.01			
3.faktorea	Emakumezkoa	243	36.98	4.16	0.27	1758.5	0.490	0.113
	Gizonezkoa	13	35.92	4.99	1.38			

3.2.4.2.3. Eskola-sarearen arabera

Eskola publikoetan irakasten duten Haur Hezkuntzako maisu-maistren eta publikoak ez diren eskoletan (itunpeko eta pribatuetan) irakasten dutenen artean enkulturazio-eragile rolari dagokionez alderik dagoen aztertzeko, lagin independenteetarako *Student-en t* proba egin da. Estatistikoki ez da alde nabarmenik aurkitu hiru faktoreetako batean ere ($t(246) = 1.086$; $p = 0.279$), ($t(246) = -0.150$; $p = 0.881$), ($t(246) = 0.688$; $p = 0.492$), hurrenez hurren, hiru faktoreetarako. Eraitza horren arabera, batezbestekoen diferentzietan lotutako efektuaren tamainak balio eskasa lortu du (Cohenen $d = 0.14$, -0.02 eta 0.09). 43. taulan ikus daiteke adierazitakoa:

43. Taula: Batezbestekoen diferentziak eskola-sarearen arabera.

Faktorea	Taldea	N	BB	DT	SE	T	df	p	Cohenen d
1.faktorea	Publikoa	108	15,20	3,50	0,34	1.086	246	.279	0.14
	Publ ez	140	14,69	3,80	0,32				
2.faktorea	Publikoa	108	42,29	4,96	0,48	-0.150	246	.881	-0.02
	Publ ez	140	42,38	4,60	0,39				
3.faktorea	Publikoa	108	37,20	4,39	0,42	0.688	246	.492	0.09
	Publ ez	140	36,84	4,00	0,34				

3.2.4.2.4. Adinaren arabera

Adinaren arabera Haur Hezkuntzako maisu-maistren artean enkulturazio-eragile rolari dagokionez alderik dagoen aztertu da. 44. taulan, batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak ikus daitezke hiru dimentsio edo faktoreetan, adin-taldearen arabera.

Adinak enkulturazio-eragile rolari dagokionez eraginik duen aztertzeko, bariantzaren aldagai bakarreko azterketa bat egin da. Bertan, adina hartu da aldagai aurreale gisa eta enkulturazio-rolaren hiru dimentsio edo faktoreak irizpide-aldagai gisa. Emaitezke agerian jarri dute adinak estatistikoki eragin esanguratsua duela, bai f2 dimentsioan, $F(3,248) = 2.826$; $p = 0,039$, $\omega^2 = 0.021$ lortutako puntuazioetan, bai f3 dimentsioan, $F(3,248) = 4.305$; $p = 0,006$, $\omega^2 = 0.038$ lortutakoetan ere. *Tukeyren* probaren bidez egindako konparazio anitzen probek erakutsi dute enkulturazio prozesuan *Zer transmititu* faktorearen kasuan (f2) estatistikoki esanguratsuak diren aldeak daudela 22-32 urteko adin-taldeko maisu-maistren eta 33-42 urteko adin-taldeko maisu-maistren artean ($p = 0,028$; $d = 0.51$).

44. Taula: Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, maisu-maistren adin-taldearen arabera.

Faktorea	Adin taldea	N	BB	DT	f	df	p	ω^2
1.faktorea	22-32	40	15.65	3.85	2.055	(3,248)	.107	0.012
	33-42	96	14.24	4.03				
	43-52	60	15.30	3.39				
	53-62	56	15.29	2.97				
2.faktorea	22-32	40	43.93	3.92	2.826	(3,248)	.039	0.021
	33-42	96	41.47	5.09				
	43-52	60	42.23	4.63				
	53-62	56	42.77	4.39				
3.faktorea	22-32	40	39.00	3.00	4.305	(3,248)	.006	0.038
	33-42	96	36.93	4.22				
	43-52	60	36.23	4.49				
	53-62	56	36.38	4.12				

Era berean, *Nola transmititu* faktorean (f3) estatistikoki esanguratsuak diren aldeak haute-man dira 22-32 urteko maisu-maistren artean, bai 33-42 urte bitarteko maisu-maistrekin ($p = 0,039$; $d = 0.53$), bai 43-52 adin-taldearekin ($p = 0,006$; $d = 0.70$) eta baita 53-62 urteko adin-taldearekin ere ($p = 0,012$; $d = 0.71$). Hala ere, ez da estatistikoki adierazgarriak

diren alderik aurkitu f_1 dimentsioan, $F(3,248) = 2.055$; $p = 0,107$, $\omega^2 = 0.012$. Era berean, Tukeyren probaren bidez ondoren aurrera eramandako konparazio anizkunek erakutsi dute ez dagoela diferentzia estatistikoki esanguratsurik eta batezbestekoen diferentzia horiei lotutako efektuaren tamainak magnitude txikikoak izan direla konparazio guztietan.

3.2.4.2.5. Hezkuntza-esperientziaren arabera

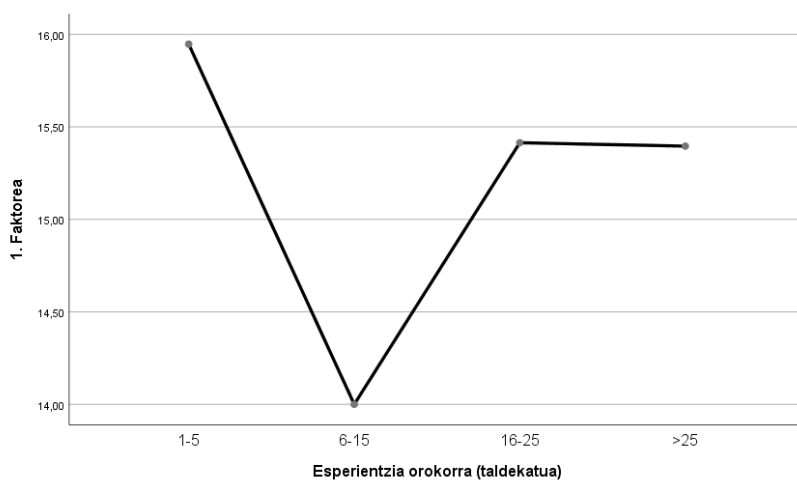
45. taulan, batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak ikus daitezke enkulturazio-eragile rolari dagokionez hiru dimentsio edo faktoreetan, hezkuntza-esperientziaren arabera.

45. Taula: Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren arabera.

Faktorea	Adin taldea	N	BB	DT	f	df	p	ω^2
1.faktorea	1-5	38	15.95	3.83	3.793	(3,247)	.011	0.021
	6-15	95	14.00	3.92				
	16-25	70	15.41	3.50				
	>25	48	15.40	2.86				
2.faktorea	1-5	38	43.26	4.84	0.800	(3,247)	.495	0.0001
	6-15	95	41.88	4.81				
	16-25	70	42.47	4.78				
	>25	48	42.38	4.32				
3.faktorea	1-5	38	38.32	4,02	2.047	(3,247)	.108	0.012
	6-15	95	37.12	4,07				
	16-25	70	36.61	4,29				
	>25	48	36.28	4,22				

Hezkuntza-esperientziaren eta enkulturazio-eragile rolaren artean loturarik dagoen aztertze-ko, ANOVA bat egin da. Bertan, hezkuntza-esperientzia hartu da aldagai aurreale gisa, eta enkulturazio-eragile rolari dagokionez, *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* dimentsio edo faktoreak (f_1 , f_2 eta f_3) irizpide-aldagai gisa. *Errutinak* faktoreari dagokionez (f_1) estatistikoki esanguratsua den erlazio bat dagoela ikusi da, $F(3,247) = 3.793$; $p = 0.011$, $\omega^2 = 0.021$. Tukeyren probaren bidez egindako ondorengo konparazio anitzek erakutsi dute estatistikoki esanguratsuak diren aldeak daudela 1-5 urteko hezkuntza-esperientzia-taldeko maisu-maistren eta 6-15 urteko hezkuntza-esperientzia-taldeko maisu-maistren artean ($p = 0.027$; $d = 0.50$). Gainera, 6-15 urteko hezkuntza-esperientzia-taldeko maisu-maistren eta 16-25 urte eta 25 urte baino esperientzia gehiago dutenen arteko konparazioari dagokionez,

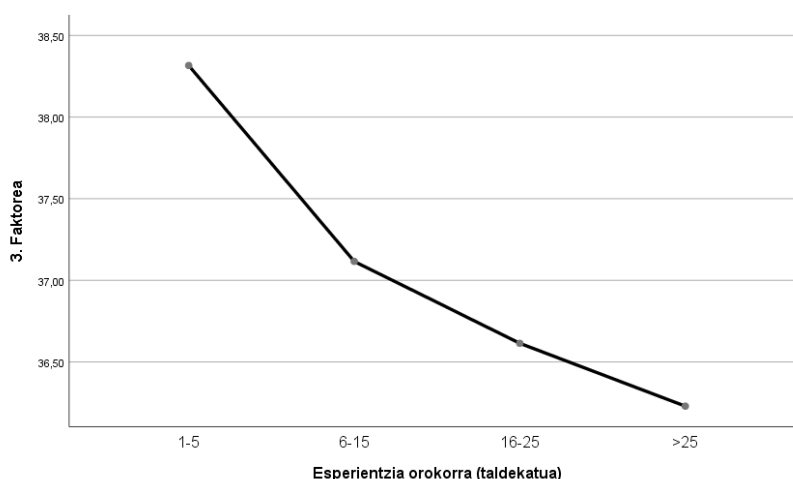
lotutako maila kritikoa 0.05etik gorakoa den arren, batezbestekoen aldeei lotutako efektuaren tamaina neurrizkoa edo moderatua da ($d = 0.38$ eta 0.39 , hurrenez hurren). Emaitza horietatik ondorioztatzen da 6-15 urteko hezkuntza-esperientzia duten maisu-maistrek, batez ere 33 eta 42 urte bitarteko maisu-maistrek, gainerako adin-taldeekin alderatuta, garrantzi gutxiago ematen dietela errutinei, enkulturazio-bide gisa, beste hezkuntza-esperientzia-taldeetako maisu-maistrek baino (ikus 38. irudia). Ez da alderik ikusi gainerako hezkuntza-esperientzia-taldeen artean.



38. Irudia: Maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren eta *Errutinak* faktorearen arteko erlazioa.

Zer transmititu faktorean (f_2) ez da ikusi diferentzia estatistikoki esanguratsurik, $F(3,247) = 0.800$; $p = 0.495$, $\omega^2 = 0.0001$. Era berean, Tukeyren probaren bidez aurrera eramandako ondorengo konparazio anizkunek erakutsi dute ez dagoela diferentzia estatistikoki esanguratsurik eta batezbestekoen diferentzia horiei lotutako efektuaren tamainak oso txikiak izan direla konparazio guztietan.

Azkenik, *Nola transmititu* faktoreari dagokionez (f_3), ez da estatistikoki adierazgarriak diren alderik aurkitu, $F(3,247) = 2.047$; $p = 0.108$, $\omega^2 = 0.012$. Hala ere, nahiz eta Tukeyren probaren bidez egindako ondorengo konparazio anitzetan estatistikoki alde nabarmenik ez egon, 1-5 urte bitarteko esperientzia profesionala duten maisu-maistren eta 16-25 urte arteko esperientzia ($d = 0.41$) dutenen arteko konparazioari lotutako efektuaren tamaina, eta, hala nola, 1-5 urteko esperientzia profesionala duten maisu-maistren eta 25 urtetik gorako esperientzia dutenen ($d = 0.51$ urte) arteko batezbestekoen konparazioa moderatua izan da. Beraz, esan daiteke esperientzia gutxiagoko maisu-maistrek garrantzi handiagoa ematen diotela eskolan enkulturazio-eragile gisa jarduten duten moduari (ikus 39. irudia).



39. Irudia: Maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren eta *Nola transmititu* faktorearen arteko erlazioa.

3.2.4.2.6. Haur Hezkuntzako esperientziaren arabera

46. taulan, batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak ikus daitezke enkulturazio-rolaren hiru dimentsio edo faktoreetan, Haur Hezkuntzan duten esperientziaren arabera.

46. Taula: Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, maisu-maistren hezkuntza-esperientziaren arabera.

Faktorea	Hezkuntza esperientzia	N	BB	DT	<i>f</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	ω^2
1.faktorea	1-5	47	15,26	4,01	1.960	(3,250)	.120	0.011
	6-15	111	14,49	3,81				
	16-25	60	15,80	3,38				
	>25	36	14,56	2,77				
2.faktorea	1-5	47	43,26	4,53	1.099	(3,250)	.350	0.0011
	6-15	111	41,81	4,79				
	16-25	60	42,53	5,12				
	>25	36	42,22	3,84				
3.faktorea	1-5	47	38,06	3,75	2.091	(3,250)	.102	0.0127
	6-15	111	37,05	4,26				
	16-25	60	36,57	4,35				
	>25	36	35,89	4,07				

46. taulan ikus daitekeen bezala, *Errutinak* faktorean (*f*₁) ez da ikusi diferentzia estatistikoki esanguratsurik, $F(3,250) = 1.960$; $p = 0.120$, $\omega^2 = 0.011$. Era berean, *Zer transmititu* fakto-

rean (f_2), $F(3,250) = 1.099$; $p = 0.350$, $\omega^2 = 0.0011$ eta *Nola transmititu* (f_3) faktoreetan ere $F(3,250) = 2.091$; $p = 0.102$, $\omega^2 = 0.0127$ ez da estatistikoki adierazgarriak diren alderik aurkitu. Tukeyren probaren bidez aurrera eramandako ondorengo konparazio anizkunek erakutsi dute ez dagoela diferentzia estatistikoki esanguratsurik eta batezbestekoen diferentzia horiei lotutako efektuaren tamainak oso txikiak izan direla konparazio guztietan.

3.2.4.2.7. Garapen profesionalerako formakuntzaren arabera (azken 5 urte)

Azken bost urteetan jasotako garapen profesionalerako formakuntzak eta haren kalitateak (gutxi, nahiko, asko bezala kodifikatu da Haur Hezkuntzari begirako prestakuntza oinarri hartuta) Haur Hezkuntzako maisu-maistraren enkulturazio-eragile rolari dagokionez eragirik duen aztertze, bariantzaren aldagai bakarreko azterketa egin da. Emaitzek agerian jarri dute estatistikoki ez dagoela diferentzia esanguratsurik, eta mailen arteko konparazioen batezbestekoen diferentziei lotutako efektuaren tamainak txikiak izan dira.

47. eta 48. taulatan aurkezten dira batezbesteko puntuazioak, desbideratze tipikoak, probaren emaitza eta garapen profesionalerako prestakuntza jaso duten maisu-maistren taldeen tamaina *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* dimentsioetan (f_1 , f_2 eta f_3):

47. Taula: Batezbestekoen arteko aldeak garapen profesionalerako prestakuntza (azken bost urteetan) jaso duten maisu-maistren eta prestakuntzarik jaso ez dutenen artean.

Faktorea	Formakuntza	N	BB	DT	f	df	p	ω^2
1.faktorea	Bai	214	14.91	3.72	0.020	(1,248)	0.888	0.001
	Ez	36	15.00	3.30				
2.faktorea	Bai	214	42.54	4.68	2.636	(1,248)	0.106	0.007
	Ez	36	41.17	4.91				
3.faktorea	Bai	214	37.07	4.16	0.506	(1,248)	0.478	0.001
	Ez	36	36.53	4.42				

48. taulan ikus daitekeen bezala, ezin da hipotesi nulua baztertu eta ondorioztatu Haur Hezkuntzako maisu-maistren garapen profesionalerako formakuntzaren arabera (gutxi, nahiko eta asko) *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* faktoreetako (f_1 , f_2 eta f_3) batezbestekoa desberdina dela. Halaber, batezbestekoen diferentziei lotutako efektuaren tamainak txikiak dira.

48. Taula: Batezbestekoen arteko aldeak azken bost urteetan maisu-maistrek jasotako garapen profesionalerako prestakuntzaren kalitatearen arabera.

Faktorea	Formakuntza balorazioa	N	BB	DT	<i>f</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	ω^2
1.faktorea	Gutxi	33	15.00	3.90	0.060	(2,170)	0.942	0.001
	Nahiko	71	15.17	3.32				
	Asko	69	14.96	4.07				
2.faktorea	Gutxi	33	42.64	4.72	0.342	(2,170)	0.711	0.001
	Nahiko	71	37.64	4.55				
	Asko	69	36.62	5.19				
3.faktorea	Gutxi	33	37.29	4.23	0.773	(2,170)	0.463	0.001
	Nahiko	71		4.57				
	Asko	69	36.53	3.99				

3.2.4.2.8. Eskolaren ildo metodologikoaren arabera

Lagin independenteetarako *Student-en t* proba egin da jakiteko enkulturazio-eragile rolari dagokionez alderik dagoen ildo metodologiko jakin bat duten, eta ildo metodologiko jakin bat ez duten eskoletako Haur Hezkuntzako maisu-maistren artean. 49. taulan aurkezten dira batezbesteko puntuazioak, desbideratze tipikoak, desbideratzearen errore tipikoa, *Student-en t* probaren emaitza eta taldeen efektuaren tamaina *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* dimentsioetan (F1, F2 eta F3, hurrenez hurren).

49. Taula: Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsioetan, ildo metodologikoaren arabera.

Faktorea	Ildo metodologikoa	N	BB	DT	SE	T	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohenen <i>d</i>
1.faktorea	EZ	100	14,85	3,64	0.27	-0.139	242	0.405	-0.02
	BAI	144	14,92	3,72	0.47				
2.faktorea	EZ	100	42,71	4,64	0.33	1.163	242	0.481	0.15
	BAI	144	41,99	4,80	0.66				
3.faktorea	EZ	100	37,00	4,00	0.30	0.342	242	0.707	0.05
	BAI	144	36,81	4,35	0.59				

49. taulan ikus daitekeen bezala, ezin da hipotesi nulua baztertu eta ondorioztatu ildo metodologiko jakin bateko Haur Hezkuntzako maisu-maistren *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola*

transmititu faktoreetako (f1, f2 eta f3) batezbestekoa desberdina dela ildo metodologiko definitua ez duten maisu-maistrek alderatuta. Halaber, batezbestekoen diferentziei lotutako efektuaren tamainak txikiak dira.

3.2.4.2.9. Haur-irakasle ratioaren arabera

Haur-irakasle ratioak enkulturazio-eragile rolari dagokionez duen eragina aztertzeko, erregresio linealaren analisi bat egin da. Analisi horretan, haur-irakasle ratioa hartu da aldagai aurreale gisa, eta enkulturazio-eragile rolaren hiru dimentsio edo faktoreak, alegia, *Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* (f1, f2 eta f3) irizpide-aldagai gisa. Zenbat eta haur-irakasle ratioa handiagoa izan, orduan eta txikiagoa da enkulturazio-eragile rola maisu-maistren artean, baina emaitzek erakutsi dute haur-irakasle ratioak ez duela enkulturazio-eragile rola iragartzen (1. faktorearen kasuan, $\beta = -0.090$, $t = -1.364$, $p = 0.174$; 2. faktorearen kasuan, $\beta = -0.064$, $t = -0.747$, $p = 0.456$ eta 3. faktorearen kasuan, $\beta = -0.048$, $t = -0.628$, $p = 0.528$). Hala ere, ereduaren gradu akademikoa, generoa, adina, esperientzia profesionala, ildo metodologikoa eta ikastetxearen sarea barne hartzen direnean, ikusten da maisu-maistrek, ratioa handitzen den heinean, *Errutinen* faktorean puntuazio txikiagoa izatearekin lotzen dutela ($\beta = -0.251$, $t = -2.947$, $p = 0.007$). Ez da alderik ikusi enkulturazio-prozesuan *Zer transmititu* eta *Nola transmititu* dimentsioetan (f1 eta f2).

50. taulan ikus daitekeenez, gainerako aldagaiak kontrolatuz, maisu-maistrek zenbat eta titulu-kopuru handiagoa izan, orduan eta puntuazio handiagoa dago *Errutinen* faktorean ($\beta = 2.664$, $t = 2.047$, $p = 0.042$). Beraz, titulazio batzuk beste batzuekin (Haur Hezkuntzako goi mailako teknikaria eta Haur Hezkuntzako gradua edo diplomatura, adibidez) osatzeko preskakuntza zabalagoa jaso izanak aurreikusten du enkulturazio-prozesua garatzeko *Errutinak* ezartzeari garrantzi handiagoa ematea. Hala ere, Haur Hezkuntzako goi mailako teknikaria eta Haur Hezkuntzako gradua edo diplomatura duten maisu-maistren artean ez da alde estatistikoki esanguratsurik ikusi. Bestalde, hezkuntzan lan-esperientzia handiagoa izateak errutinek garrantzi handiagoa izatea iragartzen du ($\beta = 0.232$, $t = 2.450$, $p = 0.015$).

50. Taula: Batezbesteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak enkulturazio-eragile rolaen hiru dimentsioetan, ildo metodologikoaren arabera.

Eredua	B	Errore tipikoa	Beta	T	Sig	Zero ordena	Partziala	Erdipartziala
(Konstantea)	17,675	4,632		3,816	,000			
Titulazio kopurua	2,664	1,301	,375	2,047	,042	,059	,164	,153
Titulazioa	-,605	,323	-,349	-1,874	,063	,015	-,150	-,140
Generoa	-,458	1,298	-,028	-,353	,725	-,106	-,029	-,026
Adina	-,076	,062	-,204	-1,219	,225	,002	-,098	-,091
Hezkuntzan esperientzia	,232	,095	,596	2,450	,015	,074	,195	,183
Haur Hezkuntzan esperientzia	-,089	,087	-,206	-1,026	,306	,046	-,083	-,077
Formakuntzarik gabe	2,101	3,702	,043	,568	,571	,041	,046	,042
Formakuntza (gutxi, nahiko edo asko)	,169	,399	,033	,422	,673	,003	,034	,032
Haur-irakasle ratioa	-,251	,085	-,247	-2,947	,004	-,145	-,233	-,220
Eskola-sarea	-2,116	,728	-,280	-2,907	,004	-,086	-,229	-,217
Metodologia	,687	,529	,166	1,300	,196	-,029	,105	,097
Metodologia zehatza	-2,304	,948	-,305	-2,430	,016	-,131	-,193	-,182

3.3. III: FASEA. Ikerketa kualitatiboaren eta kuantitatiboaren integrazioa txostenaren aurkezpen mailan

3.3.1. Aurkikuntza kualitatiboaren eta kuantitatiboaren integrazioa eta bistaratze bateratua

Ikerketaren fase honetan erantzuna ematen zaio ikuspegi mistoan oinarritutako ikerketa galderari eta azaltzen da emaitza kuantitatiboek zenbateraino berresten dituzten emaitza kualitatiboak; hau da, erakusten da zer emaitza lortzen diren alderatzean maisu-maistren irudikapen sozialei dagozkien esplorazio-datu kualitatiboak, galdeketaren bidez neurtutako emaitzen datu kuantitatiboekin (Creswell eta Plano Clark, 2018). Metodologia atalean adierazi den bezala, ikerketa hau oinarritu da Fetters, Curry eta Creswellek (2013) azpimarratzen duten integrazioan, hau da, ikuspegi kuantitatiboaren eta kualitatiboaren hiru mailatako integrazioan. Beraz, atal honetan aurkezten da *txostenaren interpretazio eta aurkezpen mailako integrazioa*.

Aurkikuntza kuantitatiboak eta kualitatiboak aurkezten dira eta bi datu-iturriek ikertutako fenomenoaren ezagutzak zabaltzen dituzte, alderdi osagarriak deskribatuz (Carr, 2000; Fetters et al., 2013; Flick, 2014; Hamilton et al., 2013). Datu kuantitatiboek elkarteten edo asoziazioen indarrari egiten diote erreferentzia, eta datu kualitatiboak, berriz, elkarte horien izaerari. Integrazio hori bistaratze bateratuarekin aurkezten da, aurkikuntzak emaitzen matrize integratu batean antolatuz. Emaitza kualitatiboak eta emaitza kuantitatiboak elkarren ondoan jarri dira konparazio paraleloak egin ahal izateko, eta metainferentziak eta gaiari buruzko ezagutza berriak ateratzeko. Azken finean, bistaratze bateratuak baliabide bisualak dira, metodo mistoen emaitzak integartzeko, irudikatzeko eta inferentzia berriak sortzeko erabiltzen direnak. Beraz, baterako bistaratzeari esker, datu kuantitatibo eta kualitatibo integratuen interpretazioa hobetu (Guetterman et al., 2015b; Plano Clark eta Sanders, 2015) eta ekarpena egin da. 51. taulan aurkezten dira elkarrizketen azterketatik sortutako azpigai kualitatiboak eta horien korrespondentzia galdetegiaren azterketaren emaitzekin:

51. Taula: Eraitzen matrize integratua (bistaratze bateratua).

Azpigai kualitatiboa	Eraitza kualitatiboak	Galdetegiko itemak	Eraitza kuantitatiboak	Faktorea
Ohiturek, erritualek, errutinek, segurtasuna haurrei	(10:28): (...) umeak sentitzen direz askoz ziurra, badakite zer dan egingo doguna. (...) Egunerokotasunak emoten dotsie eureri jakituri bat, eta jakituri horrek emote 'tsie ziurtasune. Orduen, errutinak horretan laguntzen dabe.	i4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 71,9 konforme (% 28,5), oso konforme (% 20,7) edo guztiz konforme (% 22,7) agertu dira baieztapen horrekin.	Errutinak enkultrazio prozesuan
		i5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzen dira egunero gauza berdina egiten badituzte.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 62,1 konforme (% 30,9), oso konforme (% 16,0) edo guztiz konforme (% 15,2) agertu dira baieztapen horrekin.	
Ohitura, erritual, errutinekiko eskola zehatzaren egiteko moduak	(8:56): Y después recogemos todos, siempre un niño toca la campana y dice que ahora vamos a recoger (...) tenemos un reloj de arena. Entonces, damos la vuelta a este reloj y decimos que en cinco minutos va a terminar el juego. Así los niños saben, ah, yo tengo que terminar mi dibujo o mi manualidad porque en cinco minutos recogemos. Y así notamos también que están más animados de recoger. Porque les hemos dicho que vamos a terminar pronto.	i6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu behar luke errutina modu berean egiten.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 65,2 konforme (% 31,6), oso konforme (% 16,4) edo guztiz konforme (% 17,2) agertu dira baieztapen horrekin.	

51. Taula: Jar.

Azpigai kualitatiboa	Eraitza kualitatiboa	Galdetegiko itemak	Eraitza kuantitatiboa	Faktorea
Maisu-maistra ohituraren, tradizioen, erritualen	(3:435): <i>O sea, adibidez euskal dantza izan dugunean, hori da kulturala. Orduan, edo atzo San Antontxuak izan zirela Mungien, "a, gaur San Antontxuak Mungien, taloa eta txorizo, eztaikit zer...". Txerria, San Martinak izan direz "txerria hil in behar da eztaikit zer...". Halakoak egin ditugu. Eta Sasimartxo egingo dugu ez dakit zer. Halako gauzak transmititzen dituzu bai edo bai.</i>	i2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 98,1 konforme (% 26,6), oso konforme (% 30,5) edo guztiz konforme (% 41,0) agertu dira baieztapen horrekin.	Zer transmititu enkulturazio prozesuan
Maisu-maistra balioen sustapenaren eragile denaren ustea eskola gunean.	(3:429): Bai. Elikadura balore hori, bai. Elikadura balore hori osasuntsu egon behar direla, bazkaldu behar dutela... hori bai. Hori transmititu diet, seguru nago.	i12. Maisu-maistra naizen aldeik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 98,4 konforme (% 15,2), oso konforme (% 24,6) edo guztiz konforme (% 58,6) agertu dira baieztapen horrekin.	
Hezitzailearen garapen profesionalerako formakuntzaren garrantzia balioen lanketarako.	(3:409): (...) lehen zan "ai, ze guapa etorri zaren" eta mutilei "jope, baina zer ekarri duzu..." Eta orain, denak etorri dira super guapos gelara. Adibidez, hor bai aldatu dudala. (...) Hezkidetzak ikastaro baten ikasi nuen hori eta... Eta egia da, bai, eta... Eta, ikastaro horretan atera ziren gaiak eta jo, egia da, ez gara konturatzen, baina zelan konturatuko gara guk holan ikasi badugu... oso zaila da.	i13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 87, konforme (% 24,6), oso konforme (% 25,4) edo guztiz konforme (% 37,9) agertu dira baieztapen horrekin.	

51. Taula: Jar.

Azpigai kualitatiboa	Emaitza kualitatiboak	Galdetegiko itemak	Emaitza kuantitatiboak	Faktorea
Balioetan heztearen kontzientzia	(11:230): Horregaitik, ipuinetan zer esaten dan eta, balioetan zabiz heziten "egun on" esaten dozun momentuen bertan. Egun on. Ze, eztaikit, nik uste dot hezkidetzaren berezkoa dekokogule, behintzet hortan sinistan dogunok, baia eskapetan jakuz batzutan geuze asko. Eta kanpotik ikustea erreza da, baia norberak ze akats iten dauzen... Erreflexioeneu in behar doguz...	14. Eskolan, maisu-gabe ere sustatzen ditugu balioak.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 94,1 konforme (% 24,6), oso konforme (% 23,4) edo guztiz konforme (% 46,1) agertu dira baieztaipen horrekin.	Zer transmititu enkulturazio prozesuan
	(11:226): Ba, ezinbestekoa da norberak errespetetea inguruko guztiak, eurek errespetuz tratetea. Eurek. Momentu oro. Eta nik pentsetan dot eztozule lortuten, eztozule lortuten... Orduen, hortxe gabiz ja gu salpiketari informazio negatiboa, ezta? Bai, ahaleginduten zara errespetuz. Ba, pertsona nausien artean iten dogun moduen, ezta? Gure dozu errespetuz, baia konturatu barik erantzun txar bat emon dotsezu, eztozu gure izen, baia eztaikit, doinuek... Lehen esan dogun gorputz adierazpenak... Danak. Danak deko hor esanahie. Orduen...	i16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela.	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 92,5 konforme (% 27,3), oso konforme (% 27,3) edo guztiz konforme (% 37,9) agertu dira baieztaipen horrekin.	
Jokabideen imitazio-eredu izatearen maisu-maistraren kontzientzia	(9:12): Bai, noski, bai, bai. Noski. Bai, irakaleek, ez dakit, rol garrantzitsua daukagu umeen heziketan, bai. Bai. Eta nik uste dot hor, gure jokabideetan kontu handiz ibili behar dela hizkuntza gauzekin eta a ver zuk zer esaten diezun umei. (...) Eta horregatik, nire ustez, erabiltzen den hizkuntza edo esaldiak edo erabiltzen direnak umeekin, garrantzi handia daukate eta batzuk ez dira konturatzen horrekin. Igual hitz egiten dute umeen aurrean gauza batzuei eta uste dute igual ez dutela ulertzen, baina umeak badoaz gauzak harrapatzen eta... O sea, lehenengo urteetatik oso garrantzitsua da hizkuntza kontuz erabiltzea. Bai, eta umeen aurrean zer esaten duzun, ba, kontuz ibili behar da horrekin. Bai.	i19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredu-garrien imitazio-eredu naiz	Galdetegiarri erantzun dioten maisu-maistren % 96,1 konforme (% 20,3), oso konforme (% 26,6) edo guztiz konforme (% 49,2) agertu dira baieztaipen horrekin.	

51. Taula: Jar.

Azpigai kualitatiboa	Emaitza kualitatiboak	Galdetegiko itemak	Emaitza kuantitatiboak	Faktorea
Maisu-maistraren inguratzen duen mundaaren ezagutzaren eragile	(1:111): Hoy hemos hecho mandarinas, para pelar mandarinas en clase, entonces han aparecido las mandarinas en clase, entonces a uno le dicho: si haces un agujerito con el dedo, luego se quita la piel. Entonces ha sido algo como fantástico, que él pudiera quitar la piel. Entonces todo el resto estaba mirando, intentando, hasta que han descubierto... (1:109) (...) Claro, pero los demás han cogido y han aprendido que si metes el dedo así, tiras y se puede quitar la piel y ha sido algo como la bomba.	i33. Maisu-maistra naitzen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 94,9 konforme (% 36,7), oso konforme (% 29,3) edo guztiz konforme (% 28,9) agertu dira baieztapen horrekin.	Zer transmititu enkulturazio prozesuan
Maisu-maistraren kontzientzia bere jokabide eta jarrekekiko	(10:66): Gero, egunien ziherraren momentu asko dekoz, momentu desberdinek, geuk be ba batzuten igo aulkire eta salto egiten dogu. Igual... Esan nahi dot, topeten direz analisis bat egiteran, gauza asko igual direla kontradiktorioak, ze umeekin gauz hori, luzero, eta egiten dogu ba hori, umea pozik egoteko, umea entretenitzeko, baina batzuetan bai zaindu behar doguz egiten doguzen gauzek eta esaten doguzenak.	i22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 96,5 konforme (% 31,6), oso konforme (% 30,9) edo guztiz konforme (% 34,0) agertu dira baieztapen horrekin.	Nola transmititu enkulturazio prozesuan
	(10:85): (...) ze, ganera, eurek dana kopiatzen dabe. Ikasten dabe, adin honetan dana da imitazioz. Eredua baten ispilu dire apur bat. Eskerrak ez garena eredu bakarra, ze bestela izengo litzeke...	i23. Bi urteko haurrek jabetzen dira hezitzailearen jokabideez	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 98,0 konforme (% 28,1), oso konforme (% 31,6) edo guztiz konforme (% 38,3) agertu dira baieztapen horrekin.	

51. Taula: Jar.

Azpigai kualitatiboa	Eraitza kualitatiboak	Galdetegiko itemak	Eraitza kuantitatiboak	Faktorea
Maisu-maistraren kontzientzia bere jokabide eta jarrerekiko	(6:392): Horretan pentsatu dut gainera, ze ni batzuetan jesartzen naiz mahaiaren gainean eta haien esatan diet ez igotzeko mahaiaren gainean. Eta orduan ez dauka zentzu handirik. Egia da	i24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 95,7 konforme (% 23,0), oso konforme (% 31,3) edo guztiz konforme (% 41,4) agertu dira baieztapen horrekin.	Nola transmititu enkulturazio prozesuan
	(6:221): A ver, igual pentsatzera bidaltzen baduzu ume bat eta gero ikusten duzu panpin bat hartzen duela eta ipintzen duela hor bazterrean, hor, "ala hor, a pensar". Eta orduan zuk ikusten duzu zeure burua: "ba horrela egiten dut nik". O sea... Baina bueno, sin mas, es que azkenean gurasoek badakite nola egiten dugun eta... Baina kuriozosa da. Ikusten duzunean horrela, kuriozosa da.	25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da hezitzaileok gure jokabideei erreparatzea	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 99,3 konforme (% 18,4), oso konforme (% 25,4) edo guztiz konforme (% 55,5) agertu dira baieztapen horrekin.	
	(2:74): Hasieran, "ezezagun hau nor da?" Ama bai, egon da adaptazioan edo jagolea dinot, erreferentziarako pertsona hori orain ez dago eta "nik nahi dut nire amatxorekin!" Eta nik esaten diet: "nik badakit amatxorekin egon nahi duzula eta amak edo aitak zurekin egon nahi du, baina orain lanean dago eta zu hemen zauden bitartean ni egongo naz eta ez zaizu ezer gertatuko eta nahi duzunean etorri".	i26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 96,8 konforme (% 15,6), oso konforme (% 20,3) edo guztiz konforme (% 60,9) agertu dira baieztapen horrekin.	
	Claro, porque si yo tengo un profesor motivado, con energía, con una sonrisa, eso me influye positivamente. Y yo creo que me motiva también a aprender (8:177). Ba, beitu, informazioa beti helduten jakie askoz hobeto pozik eta umore onez zauzanean, ezta? (11:119).	i32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrek positibotasuna transmititzen die haurrei	Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 96,8 konforme (% 27,3), oso konforme (% 21,1) edo guztiz konforme (% 48,4) agertu dira baieztapen horrekin.	

51. taulan ikus daitekeen bezala, bat datoz galdetegiko emaitzak azterketa kualitatiboan lortutako emaitzekin. *Errutinak* deituriko 1. faktoreari dagokionez, maisu-maistrek elkarrizketetan adierazi dute ohiturek, erritualek, errutinek edo gauza berdinak behin eta berriz egiteak haurrei segurtasuna ematen dietenaren ustea eta horiek sistematikoki errepikatzea, etengabean, urtean zehar, bi urteko haurrentzat ohitura-sare garrantzitsua bihurtzen dela, eta hobeto sentiarazten dituztela. Elkarrizketetan azaleratu dira baita maisu-maistraren eskola jakinaren egiteko moduak eta bakoitzak adierazi du ohitura-sare hori nola eramaten duen aurrera eskolan, egiteko jakinak azaleratuz.

Datu kualitatiboak bat datoz galdetegian azaleratutako emaitzekin. Galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 71,9 konforme agertu dira hurrek egunero errutina guztiak egitearekin. Horrez gain, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 62,1 konforme adierazi dira hurrek egunero gauza berdinak egiteak hobeto sentiarazten dituenarekin. Eta galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 65,2 konforme azaldu dira eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lutekela errutinak modu berean egitearekin. Galdetegiko beste itemen erantzunekin konparatuta, aipatu behar da baxuagoak direla azken bi item horien ehunekoak. Laburbilduz, *Errutinak* 1. faktoreari dagokionez, konforme agertzen diren maisu-maistrak, batez beste, %66,4 dira.

2. faktoreari erreferentzia eginez, *Zer transmititu* enkulturazio prozesuan, maisu-maistrek elkarrizketetan adierazi dute, eskola gunean, haurrak kide diren gizarteko ohituren, jaien eta tradizioen eragile direnaren ideia. Uste dute haurrei bizi diren gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eta balioak sustatzen, lantzen eta eskuratzen laguntzen dietela. Beraz, bi urteko haurren oinarrizko premiak edo beharrak betetzeaz bestalde, haurren ezagutzak aberasten dituztenaren iritzia daukate eta balioak transmititzen dituztela. Horrez gain, adierazi dute bi urteko haurren maisu-maistra gisa, jokabide eredugarrien imitazio-eredu direnaren ustea.

Datu kualitatiboak bat datoz galdetegian agertutako emaitzekin. *Zer transmititu* faktoreari dagokionez, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %98,1 konforme agertu dira haurrei bizi diren gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen dietenarekin, jai edota tradizioei lotutako ekintzak ospatzean. Horrez gain, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren % 98,4 konforme adierazi dira (maisum-maistra diren aldetik) bi urteko haurrak balioetan hezten ari direnarekin, eta, balio horiei erreferentzia eginez, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %87,9-ak adostasuna erakutsi dute haurrak balioetan hezteko hezkuntza-formakuntza lagungarria izan daitekeenarekin. Gainera, konforme adierazten dira, eskolan, maisu-maistrek, intentziorik gabe ere balioak sustatzen dutenarekin, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %94,1-ek adostasuna erakutsiz. Horrez gain, galdetegia erantzun duten maisu-maistren %92,5 konforme agertzen dira haurren balioak lantzen ari direnarekin, etengabe

gogoan dutela adieraziz. Jokabide eredugarrien imitazio-eredu direnarekin konforme agertu dira, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %96,1-ek adostasuna erakutsi baitute. Azkenik, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %94,9 konforme azaldu dira haurrei bizi garen gizartearen kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen dietenarekin. Beraz, 2. faktoreari dagokionez, *Zer transmititu* enkulturazio prozesuan, konforme agertzen diren maisu-maistrak, batez beste, %94,5 dira.

3. faktoreari dagokionez, *Nola transmititu* enkulturazio prozesuan, maisu-maistrek elkarrizketetan adierazi dute beren jokabideek haurren jarrera eta jokabideetan eragiten dutenaren ustea. Bi urteko haurrak maisu-maistraren jokabideez jabetzen direnaren iritzia daukate eta hori dela eta, gehienetan gogoan dute haurren aurrean beren jokabideek eredugarri izan behar dutela. Hortaz, maisu-maistrek garrantzia ematen diote beren jokabideei eta jokabide horiek gidatzen dituzten jarrereri erreparatzeari. Beren ustez, jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurren maisu-maistrek, maitasunezkoa, hurbila, errespetuzkoa, segurtasuna ematen duena. Uste dute, gogo-aldarte onez daudenean, maisu-maistrek haurrei positibotasuna transmititzen dietela eta garrantzitsutzat jotzen dute haurren aurrean baikor eta pozik adieraztea.

Datu kualitatiboak bat datoz galdetegian azaleratutako emaitzekin. *Nola transmititu* faktoreari dagokionez, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %96,5 konforme agertu dira beren jokabideek haurren jarreretan eta jokabideetan zuzenean eragiten dutenaren baieztapenarekin. Galdetegia erantzun duten maisu-maistren %98-k adostasuna erakutsi dute bi urteko haurrak maisu-maistraren jokabideez jabetzen direnarekin. Konforme adierazten dira baita, haurren aurrean gehienetan gogoan izateaz beren jokabideek eredugarri izan behar dutenarekin, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %95,7-ak adostasuna azalduz. Horrez gain, galdetegia erantzun duten maisu-maistren %99,3 konforme azaldu dira norberaren jokabideei erreparatzearen beharrezkotasunarekin. Jarrereri dagokienez, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %96,8 ados agertu da maisu-maistrek bi urteko haurrekin jarrera sentikorra izan beharko lukeenarekin. Azkenik, konforme adierazten dira maisu-maistrek, gogo-aldarte onez daudenean, haurrei positibotasuna transmititzearekin, galdetegiari erantzun dioten maisu-maistren %96,8-k adostasuna azalduz. Laburbilduz, *Nola transmititu* 3. faktoreari dagokionez, konforme agertzen diren maisu-maistrak, batez beste, %97,1 dira.

3.3.1.1. Hezkuntza-esperientziaren eragina

Maisu-maistren esperientzia hezkuntzan ezberdina da elkarrizketatuen artean eta beren irudikapenetan agertzen dira hezkuntza-esperientziari lotutako bizipenak eta, besteak beste, ikusmolde aldaketak beren ibilbidean. Hauxe adierazten dute elkarrizketatutako bi maistrek:

Entonces claro, como estamos en el corro y siéntate bien. Dios mío, ¿qué es sentarse bien?, o sea igual es algo que yo..., yo es algo que he hecho, quiero decir como los indios y todos y tal y no estires las piernas y dóblalas que alguien..., que no, que son niños de dos, o sea que ¡cómo siéntate bien, si está bien sentado, para él está bien! Con tal de que no se haga daño o no haga daño. (...) Venga la rutina media hora, ahí sentados como en el ejército. Yo reconozco que en ese sentido yo he tenido también mi recorrido personal (7:38).

Beste maistra honek zera adierazten du:

Es verdad que yo ahora, creo que tal norma no es norma. Sí que hay unas normas, porque en todas partes vas a tener toda la vida unas normas, unos límites que hemos hablado antes, pero hay una flexibilidad. O sea, yo creo que eso es muy importante. Porque yo ahora si quiero que estés aquí sentado, y vas a escuchar cuento porque tienes que escuchar el cuento, a mí me parece un atraso. Porque el niño va a estar diciendo, cuéntalo rápido por favor, que me quiero marchar a jugar en ese momento. Entonces me parece un sinsentido, ¿sabes? Sinsentidos (1: 140).

52. taulak item bakoitzerako galdetegiaren balioespenak erakusten ditu hezkuntza-esperientziaren arabera. Ikus daitekeen bezala, kasu guztietan, itemekiko konforme agertzen diren maisu-maistren proportzioa handiagoa da.

52. Taula: Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak hezkuntza-esperientziaren arabera.

Galdetegiko itema	Hezkuntza-esperientzia	1	2	3	4	5	6	7
	1-5	2.6		7.9	7.9	28.9	13.2	39.5
i4. Bi urteko haurtzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	6-15	3.2	2.1	13.7	24.2	23.2	15.8	17.9
	16-25		1.4	11.4	10.0	27.1	28.6	21.4
	>25			6.3	6.3	41.7	22.9	22.9
i5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzea dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	1-5	2.6		13.2	21.1	26.3	15.8	21.1
	6-15	4.2	3.2	24.2	14.7	26.3	14.7	12.6
	16-25			17.1	15.7	27.1	22.9	17.1
	>25			12.5	16.7	47.9	8.3	14.6

52. Taula: Jar.

Galdetegiko itema	Hezkuntza- esperientzia	1	2	3	4	5	6	7
i6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	1-5		2.6	7.9	13.2	31.6	15.8	28.9
	6-15	3.2	2.1	22.1	15.8	25.3	15.8	15.8
	16-25	1.4	1.4	15.7	11.4	32.9	21.4	15.7
	>25	2.1		10.4	18.8	41.7	12.5	14.6
i2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet	1-5			2.6		18.4	31.6	47.4
	6-15	1.1	1.1		2.1	27.4	35.8	32.6
	16-25					28.6	25.7	45.7
	>25					29.2	27.1	43.8
i12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak	1-5				2.6	10.5	18.4	68.4
	6-15	1.1			1.1	14.7	28.4	54.7
	16-25					20.0	24.3	55.7
	>25	2.1				8.3	22.9	66.7
i13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko	1-5		5.3	7.9	23.7	23.7	39.5	
	6-15	2.1	4.2	9.5	24.2	21.1	38.9	2.1
	16-25		2.9	4.3	27.1	27.1	38.6	
	>25		2.1	10.4	22.9	27.1	37.5	
i14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak	1-5	2.6		2.6	2.6	21.1	15.8	55.3
	6-15	1.1			3.2	26.3	26.3	43.2
	16-25			1.4	1.4	21.4	28.6	47.1
	>25	2.1		8.3	2.1	22.9	18.8	45.8
i16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela	1-5			5.3	26.3	13.2	55.3	
	6-15		1.1	2.1	5.3	25.3	31.6	34.7
	16-25			1.4	4.3	30.0	28.6	35.7
	>25				6.3	27.1	31.3	35.4
i19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz	1-5				2.6	7.9	21.1	68.4
	6-15			1.1	3.2	20.0	28.4	47.4
	16-25			1.4	2.9	27.1	21.4	47.1
	>25				2.1	16.7	35.4	45.8
i33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	1-5				5.3	36.8	23.7	34.2
	6-15		1.1	1.1	4.2	32.6	32.6	28.4
	16-25				7.1	37.1	25.7	30.0
	>25					43.8	29.2	27.1
i22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	1-5				5.3	21.1	23.7	50.0
	6-15				2.1	33.7	32.6	31.6
	16-25			2.9	1.4	31.4	27.1	37.1
	>25				2.1	35.4	39.6	22.9
i23. Bi urteko haurrak jabetzen dira maisu-maistren jokabideez	1-5					23.7	21.1	55.3
	6-15	1.1			1.1	24.2	33.7	40.0

52. Taula: Jar.

Galdetegiko itema	Hezkuntza- esperientzia	1	2	3	4	5	6	7
	16-25				31.4	31.4	37.1	
	>25			4.2	2.1	31.3	35.4	27.1
i24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	1-5				2.6	15.8	23.7	57.9
	6-15			1.1	1.1	22.1	31.6	44.2
	16-25			1.4	4.3	27.1	31.4	35.7
	>25			4.2	4.2	20.8	37.5	33.3
i25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da maisu-maistrek gure jokabideei erreparatzea	1-5				10.5	18.4	71.1	
	6-15	1.1		1.1	12.6	27.4	57.9	1.1
	16-25				20.0	30.0	50.0	
	>25				29.2	20.8	50.0	
i26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin	1-5				2.6	13.2	15.8	68.4
	6-15			2.1	1.1	12.6	21.1	63.2
	16-25			1.4	2.9	22.9	18.6	54.3
	>25			2.1		12.5	25.0	60.4
i32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisuu-maistrek positibotasuna transmititzen die haurrei	1-5				5.3	15.8	18.4	60.5
	6-15	1.1			3.2	24.2	23.2	48.4
	16-25				1.4	30.0	21.4	47.1
	>25					37.5	18.8	43.8

53. taulan ikus daitekeen bezala, *Chi karratu* proba ez da esanguratsua item guztietan, haurrek errutina guztiak egitearen beharrezkotasunari erreferentzia egiten dion i4 itemean izan ezik. Alegia, erantzunen ehunekoa antzekoa da hezkuntza-esperientzia talde ezberdinetan, i4 itemean salbu; izan ere, 6-15 urteko hezkuntza-esperientzia duten maisu-maistren taldean, % 56,8ko erantzuna hautematen da 4tik gorako arteen (konforme daudenen arteen), eta, ondoren, 16-25 (% 77,1), 1-5 (% 81,6) eta, azkenik, >25 (% 87,5) ($p < .001$).

53. Taula: Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak (>4%) hezkuntza-esperientziaren arabera.

Hezkuntza-esperientzia (>4 %)	1-5	6-15	16-25	>25	P Chi karratu
Galdetegiko itema					
i4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	81.6	56.8	77.1	87.5	<.001
i5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzea dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	63.2	53.7	67.1	70.8	.158

53. Taula: Jar.

Hezkuntza-esperientzia (>4 %)	1-5	6-15	16-25	>25	P Chi karratu
Galdetegiko itema					
i6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	76.3	56.8	70.0	68.8	.112
i2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet	87.4	95.8	100	100	.181
i12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak	97.4	97.9	100	97.9	.653
i13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko	86.8	84.2	92.9	87.5	.421
i14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak	92.1	95.8	97.1	87.5	.131
i16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela	94.7	91.6	94.3	93.8	.875
i19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz	97.4	95.8	95.7	97.9	.892
i33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	94.7	93.7	92.9	100	.331
i22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	94.7	97.7	95.7	97.9	.716
i23. Bi urteko haurrak jabetzen dira maisu-maistren jokabideez	100	97.9	100	93.8	.084
i24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	97.4	97.9	94.3	91.7	.316
i25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da maisu-maistrok gure jokabideei erreparatzea	100	97.9	100	100	.346
i26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin	97.4	96.8	95.7	97.9	.919
i32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die haurrei	94.7	95.8	98.6	100	.331

3.3.1.2. Adinaren eragina

Maisu-maistren adina ezberdina da elkarrizketatuen artean eta adinaren abantailak eta eragozpenak adierazi dituzte beren diskurtsoetan. Besteak beste, hona hemen maisu batek adierazitakoa:

Gaztetan oso galduta zaude, lehenengo urteetan. Gero hasten zara hobeto moldatzen eta ba hori, adintsua bazara, ba, adintsua izateak baditu bere abantailak. Gauza asko bizi duzula eta zure hutsetatik ere ikasi duzula, ezta? Baina bueno, horretarako ere buru zabala euki behar da zuk errekonozitzeko huts bat egin duzula eta saiatzeko etorkizunean berriro ez egiten, ezta? Eta bueno... Hori da egin behar dugun gauza bat, igual. Gurea ebaluatu ere eta hortik hobera egin, ezta?(9:43).

Nik uste dut hemen gure lana nekagarria bada, o sea, opor galantak ditugu eta ba hori, kanpokoek hori ikusten dute kanpotik, baina gero lana berez gogorra da eta nekagarria. Ez gogorra, baina bai urteekin nekatzen zarela, ezta?(9:44).

54. taulak item bakoitzerako galdetegiaren balioespenak erakusten ditu adinaren arabera. Ikus daitekeen bezala, kasu guztietan, itemekiko konforme agertzen diren maisu-maistren proportzioa handiagoa da.

54. Taula: Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak adinaren arabera.

Galdetegiko itema	Adina	1	2	3	4	5	6	7
4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	22-32			10 .0	12 .5	25 .0	15 .0	37 .5
	33-42	4 .2	2 .1	13 .5	19 .8	24 .0	15 .6	20 .8
	43-52		1 .7	10 .0	15 .0	28 .3	25 .0	20 .0
	53-62			7 .1	5 .4	41 .1	26 .8	19 .6
5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzea dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	22-32	2 .5	2 .5	12 .5	20 .0	25 .0	22 .5	15 .0
	33-42	4 .2	2 .1	21 .9	16 .7	25 .0	13 .5	16 .7
	43-52			20 .0	16 .7	30 .0	15 .0	18 .3
	53-62			16 .1	12 .5	44 .6	16 .1	10 .7
6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	22-32		5 .0	17 .5	5 .0	25 .0	22 .5	25 .0
	33-42	4 .2	1 .0	16 .7	19 .8	28 .1	14 .6	15 .6
	43-52		1 .7	15 .0	8 .3	38 .3	20 .0	16 .7
	53-62	1 .8		14 .3	19 .6	35 .7	12 .5	16 .1
2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet	22-32					22 .5	30 .0	47 .5
	33-42	1 .0	1 .0	1 .0	2 .1	30 .2	31 .3	33 .3
	43-52					25 .0	30 .0	45 .0
	53-62					26 .8	30 .4	42 .9
12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak	22-32					5 .0	22 .5	72 .5
	33-42	1 .0			2 .1	19 .8	27 .1	50 .0
	43-52	1 .7				15 .0	30 .0	53 .3
	53-62					10 .7	17 .9	71 .4

54. Taula: Jar.

Galdetegiko itema	Adina	1	2	3	4	5	6	7
13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko	22-32			2.5	5.0	22.5	22.5	47.5
	33-42	2.1		4.2	8.3	28.1	26.0	31.3
	43-52			3.3	8.3	23.3	25.0	40.0
	53-62			3.6	8.9	21.4	23.2	42.9
14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak	22-32	2.5			2.5	15.0	17.5	62.5
	33-42	1.0		1.0	3.1	26.0	31.3	37.5
	43-52			1.7	1.7	28.3	18.3	50.0
	53-62	1.8		7.1	1.8	21.4	21.4	46.4
16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela	22-32				5.0	20.0	15.0	60.0
	33-42		1.0	2.1	6.3	27.1	30.2	33.3
	43-52			1.7	5.0	33.3	26.7	33.3
	53-62				3.6	26.8	33.9	35.7
19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz	22-32					10.0	20.0	70.0
	33-42			2.1	4.2	18.8	25.0	50.0
	43-52				3.3	30.0	26.7	40.0
	53-62				1.8	17.9	33.9	46.4
33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	22-32		2.5		7.5	35.0	22.5	32.5
	33-42				5.2	37.5	30.2	27.1
	43-52			1.7	5.0	35.0	26.7	31.7
	53-62					39.3	32.1	28.6
22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	22-32				5.0	12.5	30.0	52.5
	33-42				2.1	36.5	28.1	33.3
	43-52			3.3	1.7	35.0	25.0	35.0
	53-62				1.8	33.9	42.9	21.4
23. Bi urteko haurrak jabetzen dira maisu-maistren jokabideez	22-32				2.5	15.0	22.5	60.0
	33-42	1.0				26.0	35.4	37.5
	43-52					36.7	28.3	35.0
	53-62			3.6	1.8	30.4	33.9	30.4
24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	22-32					10.0	27.5	62.5
	33-42			1.0	1.0	25.0	30.2	42.7
	43-52			1.7	6.7	30.0	26.7	35.0
	53-62			3.6	3.6	19.6	41.1	32.1
25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da maisu-maistrok gure jokabideei erreparatzea	22-32					2.5	15.0	82.5
	33-42	1.0			1.0	15.6	31.3	51.0
	43-52					23.3	23.3	53.3
	53-62					26.8	25.0	48.2
26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin	22-32				5.0	7.5	17.5	70.0
	33-42				2.1	16.7	20.8	60.4
	43-52			5.0		20.0	16.7	58.3
	53-62			1.8		14.3	25.0	58.9
32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die haurrei	22-32				5.0	10.0	20.0	65.0
	33-42				2.1	28.1	24.0	45.8
	43-52	1.7			3.3	33.3	15.0	46.7
	53-62					32.1	23.2	44.6

55. taulan ikus daitekeen bezala, *Chi karratu* proba ez da esanguratsua item guztietan, i4 eta i2 itemetan izan ezik. Eraitza horrek erakusten digu erantzunen ehunekoa antzekoa dela adin taldeetan, bi item horietan ezik. i4 itemerako, ikusten da 33-42 adin-taldean 4tik gorako (konforme daudenen) artean hautatutako erantzunen ehunekoa % 60.4koa dela; ondoren, 43-52 (% 73,3), 22-32 (% 77,5) eta, azkenik, 53-62 (% 87,5) ($p=.003$). 2. itemerako, ikusten da ehunekoen arteko aldeak, esanguratsuak izan arren, ez direla garrantzitsuak, % 94,8 4tik gorako erantzunekin, 33-42 adin-taldekoak, gainerako taldeen % 100aren aldean ($p = .040$).

55. Taula: Maisu-maistren galdetegiaren itemekiko balioespenak (>4%) adinaren arabera.

Adina (>4 %)	22-32	33-42	43-52	53-62	P Chi karratu
Galdetegiko itema					
4. Bi urteko haurrentzat beharrezkoa da egunero errutina guztiak egitea	77.5	60.4	73.3	87.5	.003
5. Bi urteko haurrak hobeto sentitzea dira egunero gauza berdinak egiten badituzte	62.5	55.2	63.3	71.4	.257
6. Eskola bereko maisu-maistrek saiatu beharko lukete errutinak modu berean egiten	72.5	58.3	75	64.3	.139
2. Jai/tradizioei lotutako ekintzak ospatzen ditugunean, bi urteko haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen diet	100	94.8	100	100	.040
12. Maisu-maistra naizen aldetik, balioetan hezten ari naiz bi urteko haurrak	100	96.9	98.3	100	.391
13. Maisu-maistraren hezkuntza-formakuntza lagungarria da bi urteko haurrak balioetan hobeto hezteko	92.5	85.4	88.3	87.5	.719
14. Eskolan, maisu-maistrok intentziorik gabe ere sustatzen ditugu balioak	95	94.8	96.7	89.3	.367
16. Etengabe dut gogoan bi urteko haurren balioak lantzen ari naizela	95	90.6	93.3	96.4	.543
19. Bi urteko haurren maisu-maistra naizen aldetik, jokabide eredugarrien imitazio-eredu naiz	100	93.8	96.7	98.2	.260
33. Maisu-maistra naizen aldetik, bizi garen gizarteko kulturari dagozkion ezagutzak eskuratzen laguntzen diet bi urteko haurrei	90	94.8	93.3	100	.155
22. Nire jokabideek zuzenean eragiten dute haurren jarreretan eta jokabideetan	95	97.9	95	98.2	.613

55. Taula: Jar.

Adina (>4 %)	22-32	33-42	43-52	53-62	P Chi karratu
Galdetegiko itema					
23. Bi urteko haurrak jabetzen dira maisu-maistren jokabideez	97.5	99	100	94.6	.173
24. Gehienetan gogoan izaten dut haurren aurrean nire jokabideek eredugarri izan behar dutela	100	97.9	91.7	92.9	.097
25. Bi urteko haurrekin, beharrezkoa da maisu-maistrok gure jokabideei erreparatzea	100	97.9	100	100	.351
26. Maisu-maistrek jarrera sentikorra izan beharko lukete bi urteko haurrekin	95	97.9	95	98.2	.613
32. Gogo-aldarte onez dagoenean, maisu-maistrak positibotasuna transmititzen die haurrei	95	97.9	95	100	.308

Laburbilduz, kapitulu honetan aurkeztu dira ikerketan lortu nahi diren helburuak eta planteatu diren hipotesiak. Horretarako, metodologia mistoan oinarritu da, ikuspegi kualitatiboa eta kuantitatiboa hiru mailatan integratuz: diseinu-mailan, diseinu esploratorio sekuentzialaren bidez; metodo-mailan, eraikuntzaren bidez, eta interpretazio-mailan, ondoz ondoko narratibaren bidez. Hori guztia hiru fasetan eraman da aurrera: ikerketaren lehen fasean bildu dira hamaika maisu-maistren elkarrizketen datuak eta eduki azterketaren bidez azaldu dira maisu-maistrek haurren enkulturazio-eragile gisa dituzten irudikapen sozialak eta horien ezaugarriak, galdetegirako behin-behineko item-bateria sortuz. Ikerketaren bigarren fasean, adituei kontsulta eginez eraiki da behin-betiko galdeketa eta lagin handiagora bidali da. Eraikitako tresnaren berrespenezko faktore-analisian oinarrituta adierazi da hiru faktore nagusi azaltzen dutela aztertutako konstruktua: Errutinak, Zer transmititu eta Nola transmititu faktoreak, eta fidagarritasun-maila onargarriak erakutsi dituen galdeketa dela egiaztatu da. Fase honetan azaldu dira aldagai soziodemografikoen eta akademiko-profesionalen araberrako emaitzak, hiru faktoreetan hezkuntza-espereintziaren eta adinaren araberrako ezberdintasunak esplikatur. Ikerketaren hirugarren fasean egin da datu kuantitatibo eta kualitatibo integratuen interpretazioa eta azpimarratu da bi datu-iturriek ikertutako fenomenoaren eza-gutzak zabaltzen dituztela, alderdi osagarriak deskribatur.

VI. KAPITULUA

EZTABAIDA

EZTABAIDA ETA ONDORIAOK

VI. KAPITULUA. EZTABAIDA

Ondorengo lerroetan eztabaidan jartzen dira ikerketaren oinarri teorikoa eta datuen analisisan lortutakoa. Lanaren xede nagusia izan da bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak ezagutzea eta aztertzea eta, hementik abiatuta, beren enkulturazio-eragile rolean hobetze-proposamenak egitea. Ikerketaren helburuak berrartu eta horietan oinarritutako eztabaida garatu beharrez, *Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak* konstruktua azaltzen duten hiru faktoreen inguruan antolatu da eztabaida: lehenengo faktorea *Errutinak* izendatua, bigarrena *Zer transmititu* izendatua eta hirugarrena *Nola transmititu* izendatua. Era horretan ematen zaie erantzuna metodologia mistoak biltzen dituen ikerketagaldere kualitatibo, kuantitatibo eta mistoari dagozkien helburuei, lortutako datuak adituek adierazitakoarekin alderatuz, eta hipotesiak egiaztatuz.

1. ERRUTINAK FAKTOREA

Maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak azaltzen duen dimentsio edo faktoreetako bat da *Errutinak* izendatu dena. Faktore honek erreferentzia egiten dio eguneroko ohiturei, erritualeari, eta horiek zerbait ohikoa eta berezkoa bezala onartzeari edota ikasteari; alegia, norberak eta kide gehienek partekatzen duten gizarte eta eskola kulturarekiko ikasten denari. Eskola gunean ontzat hartzen da errutina, erreferentziatzat. Haurrek ziurtasunetik “izan” behar duten horretan oinarrituta, beren “izatearen” garapenaren sendotzeari egiten dio erreferentzia. Erritual, errutina edo ohitura horiek definitzen dute haurrek jarduten duten testuingurua (Borafull eta Camps, 2019; Feliu eta Jiménez, 2015; Lévi-Strauss et al., 2010).

Emaitza kualitatiboek agerian jarri dute maisu-maistrek azpimarratzen dutela erritualen, ohituren, errutinen gauzatzea eta, beren ustez, haur eskolan garrantzitsuak direla behin eta berriz egiten diren erritualak, baita urtean zehar errepikatzen den ohitura-sarea ere. Bi urteko haurren maisu-maistrek nabarmendu dute horien presentzia bi urteko haurren gunean; hau da, besteak beste, egunerokotasunean ipuina kontatzea, gelatik irten eta sartzeko trenean ipintzea, korroa egitea, mokadutxoaren unea, sarrera eta agurra, irteera eta agurra, bainugelako momentua (Sainz de Vicuña, 2010) edota ikasturtean zehar ohikoak diren erritualak urtero errepikatzearen garrantzia aipatzen dute eta, era sistematikoan, horien gauzatzearen premia, errepikatzearen beharra. Beren irudikapen sozialetan azaltzen da errutinen garrantzia Haur Hezkuntzan; haurrentzat erreferentzia-eremu garrantzitsua osatzen dutenaren ustea daukate eta, beren iritziz, eguneroko (eta ikasturteko) errealitateari aurre egiteko ikaskuntza osatzen dute.

Beraz, ikuspegi kualitatiboan lortutako emaitzek berresten dute aldez aurreko ikerketetan balioetsi eta aintzat hartu den errutina, ohitura, aztura edota erritualaren garrantzia (Fiese eta Everhart, 2008; Sainz de Vicuña, 2009). Ikerketek arreta jarri dute Haur Hezkuntzako errutinetan eta horien garrantzia nabarmendu da ikuspegi ezberdinetatik, izan ere funtzio garrantzitsuak betetzen baitituzte familia eta hezkuntza-testuinguruaren konfigurazioan; besteak beste, azpimarratu da ohitura gisa duten garrantzia, nabarmendu da denboran zehar errepikatzearen garrantzia, errutinen esanahi sinbolikoak duen pisua edota Haur Hezkuntzako haurrarentzat errutina argiaren beharra (Kennedy, 2001; Sainz de Vicuña, 2010; Sytsma et al., 2001; Wildenger et al., 2008). Autore batzuek adierazi dute haurren bizitzako errutinak, garapen kognitibo, afektibo eta soziala lortzen laguntzeaz gain, besteak beste, emaitza positiboekin lotuta daudela (Fiese eta Everhart, 2008). Zehazki, literaturan azpimarratu da errutinak eskola kulturaren itsatsita daudela eta haurrak ohitura horiek barneratzen dituen heinean, kide den gizartearen kulturaren ikaskuntza errazten dela, eta bertan moldatzen laguntzen diotela. Nortasun kultural bat eraikitzea ahalbidetzen diote haurrari, talde bateko kide izatearen sententzia esperimendatuz eta gizarte edo talde sozial horren bereizgarri diren ezaugarri espiritual, material eta afektiboen multzoa jasotzen lagunduz (Tonda, 2001; Unesco, 2001). Maisu-maistrek elkarrizketetan azpimarratu duten bezala, etapa honetan esanguratsua da esperientziaren arrazionalizazioa, eguneroko esperientzia ulergarri bihurtzea, norberaren esperientzia sistematizatzea, eta hori guztia errutinen bidez emango da enkulturazio prozesuan.

Horren harira, emaitza kualitatiboetan maisu-maistrek adierazi dute errutinek segurtasuna ematen diotela haurrari; hau da, beren irudikapen sozialetan nabarmendu da errutinek haurrei konfiantza eta ziurtasuna ematen dietenaren ustea, haurrek errutina argia behar dutela adieraziz (Sytsma, 2003; Sytsma et al., 2001; Tonda, 2001). Erreferentzia egiten zaio, beraz, haurrek ziurtasunetik "izan" behar dutenari, beren "izatearen" garapenaren sendotzeari (Feliu eta Jiménez, 2015). Maisu-maistrek azpimarratu dute erritualak errepikatzen dituztela urtean zehar, sistematikoki, etengabe, haurrak hobeto sentitzen direla adieraziz, eta haurraren konfiantzarekin lotuta daudela nabarmenduz. Erreferentziatzat, ontzat, naturalizat jotzen dute errutina, eta ohikoa bihurtzen denez, jakituria ematen diola haurrari. Uste dute haurrak eroso sentiarazten dituztela, eta nolabait, jarduera bat nola egiten den ikasteko beharretik askatzen dituztela. Horrela adierazten du Zabalzak (2010) ere, bere ustez, errutinek definitzen dute segurtasun-testuinguru bat Haur Hezkuntzan, jarraibideak zainduz eta mantenduz, eta haurrei "egiteko jakintasuna" emanez.

Ikerketaren **ikuspegi kuantitatiboko emaitzek** zabaldu dute emaitza kualitatiboek azaleratutakoa. Maisu-maistren irudikapen sozialetan errutinen garrantzia azpimarratu da eta bi

urteko haurrek Haur Hezkuntzan errutinak egitearen beharraz konforme agertu dira. Bi urteko haurrak egunero gauza berdinak egiteak hobeto sentiarazten dituenaren alde azaldu dira eta eskola bereko maisu-maistrek errutinak modu berean egiten saiatu beharko luketenarekin ere oso konforme agertu direla erakusten dute emaitzek. Horri dagokionez, aintzat hartu daitekeen zerbait da proiektu komun bat eraikitzearen garrantzia. Gainera, emaitza kuantitatiboek azaleratu dute hezkuntza-esperientziak eragina duela maisu-maistren errutinekiko irudikapen sozialetan, batez ere aldeak azalduz 6-15 urte bitarteko esperientzia duten maisu-maistren eta 1-5 urte bitartekoa duten maisu-maistren artean. Ikusi da erantzunen ehunekoa antzekoa dela hezkuntza-esperientzia talde ezberdinetan, bi urteko haurrentzat beharrezkoa dela egunero errutina guztiak egitea adierazten duen baieztapenean ezik, jaitsi egin baita 6-15 urteko hezkuntza-esperientzia duten maisu-maistren taldean baieztapen horrekin konforme dauden erantzunen ehunekoa. Beraz, bigarren hipotesiari erreferentzia eginez, espero zen maisu-maistren irudikapen sozialetan ezberdintasunak identifikatzea aldagai soziodemografikoen eta akademiko-profesionalen arabera eta, hezkuntza-esperientziaren kasuan behintzat, espero zen bezala, maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialetan ezberdintasunak identifikatu dira.

Ikuspegi kualitatiboaren eta kuantitatiboaren emaitzak bat datozela berretsi da; maisu-maistren diskurtsoetan, irudikapen sozialetan azaleratu dira hezkuntza-esperientziaren eraginez errutinekiko izan dituzten aldaketak, urteekin eta hezkuntza ibilbidearen eraginez, ikuspegi desberdina dutela adieraziz, errutinekiko beste jokabide eta jarrera bat hartu dutela aditzera emanez. Horien diskurtsoetan azaldu da hezkuntzan izandako esperientziak erakutsi diela errutinak gauzatzen malgutasunez eta zentzuz, eta haurraren ere pentsatzen. Aipatu dute garrantzitsuak izan arren, urteekin ikasi dutela errutinak egokitzen eta moldatzen. Adierazi dute aurrera eramaten dituztela eta funtsezkoak direla baina hezkuntzan izandako esperientziarekin, beste ikuspegi batetik bideratzen dituztela, haurrak, beren erritmoak eta beren aukerak ere errespetatuz, eta errutina guztien derrigortasuna beste era batera ulertuz.

Ikerketaren emaitza horiek eskatzen dute aurreko ikerketa batzuetan planteatutako hausnarketa ezberdinetan gehiago sakontzea; alde batetik, adierazi da maisu-maistrek ez dutela errutinen zergatiari buruz pentsatzen edota geletan ezartzen dituztenean, ez dutela gogoetarik egiten zenbateraino eragiten duten haurren ikasteko aukeretan edo maisu-maistra-haur elkarreraginean (Degotardi, 2010; Emilson, 2007; Macy eta Bricker, 2007; Vásquez eta Martínez, 1996). Ikerketa honetako emaitzek erakutsi dute hezkuntza-esperientziaren eragina errutinei dagokienez eta kontuan hartu beharko litzateke hezkuntza esperientziarekin maisu-maistrek horiekiko egiten duten gogoeta. Bestetik, literaturan azpimarratu da Haur Hezkuntzako errutinek ez dutela inposizio-testuinguru bat definitu behar, ez direlako "ixteko

elementuak” eta adierazten da ez dela beharrezkoa zurruna edo inposatzailea izatea errutinekin, haurrei ohiko jardueraz jabetzen laguntzen zaielako, eta dinamika horretan, garrantzitsua delako jarraibideak malgutzera (Tonda, 2001; Zabalza, 2010). Emaitzek hezkuntza-eragilearen eragina erakutsi dute maisu-maistren errutinekiko irudikapen sozialetan, beren diskurtsoetan malgutasunez bideratzeaz ari baitira. Halere, azaldukoak eskatzen du azterketa sakonagoa egin behar izatea aldagai honen eragina hobeto azaltzeko. Aurrera begira, Haur Hezkuntzan gauzatzen diren errutinez hausnartzeko beharra ikusten da: horien bidez lortu nahi diren helburu, betetzen dituzten funtzio, biltzen duten esanahi edota haurren garapenean duten eraginari dagokionez. Hori guztia aintzat hartu beharko litzateke, bai oinarrizko prestakuntzan, bai eskoletan, bai bizitza osoan zeharreko ikaskuntzan eta baita maisu-maistraren garapen profesionalean ere.

2. ZER TRANSMITITU FAKTOREA

Ikerketaren hirugarren helburuari erantzunez, maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak azaltzen duen bigarren faktorea da *Zer transmititu* izendatu dena. Faktore hori maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialekiko adierazgarria dela ikusi da. Are gehiago, bat egiten du oinarri teorikoarekin, enkulturazio prozesuaren bidez transmititzen den edukiari egiten baitio erreferentzia, alegia, ohitura, jokabide, arau, balio edota ezagutzen transmisioari (Berger eta Luckman, 2003; Brigido, 2006; Cano et al., 2013; Fulghum, 2004; Giddens eta Sutton, 2013; Hakim-Larson eta Menna, 2016; Maccoby, 2007).

Emaitza kualitatiboek erakutsi dute maisu-maistrek bi urteko haurrei eskuratzen laguntzen dietela enkulturazio prozesuak biltzen dituen eduki soziokulturalak. Ohitura, balio, jokabide, arau edota ezagutzak transmititzen ari dineraren iritzia daukate. Beren ustez, jaiak eta ospakizunak aurrera eramaten dituztenean, bi urteko haurrei laguntzen diete partekatzen duten gizartearen kultura ezagutzen, Zabalzak (2010) kulturaren barne deitzen duen *inguruneko kultura*. Elkarriketetan aditzera eman dute jai eta tradizioei lotutako ekintzak burutzen dituztela eskolan: gabonak ospatzen dituzte, eskolan partekatzen duten kulturaren tradizioei lotutako ekintzak gauzatzen dituzte, herriko abestiak ikasi eta herriko jaiak ospatzen dituzte, eta, askotan, horien bitartez ikasten dute beste pertsoenez, rolez, beren buruaz edo beste herri batzuek (Reizabal, 2007). Beren diskurtsoetan maisu-maistrek agerian jarri dute, enkulturazio-eragile gisa, horrekin guztiarekin haurrei ezagutarazten dietela eskolan partekatzen duten (eta moldatu behar duten) gizartearen kultura.

Horrez gain, emaitzetan agertzen dira maisu-maistrak bi urteko haurrak balioetan hezten ari direnaren irudikapen sozialak. Beren iritziz, balioak sustatzen dituzte, batzuetan jakinaren

ganean, beste batzuetan intentziorik gabe. Eskolan egin ditzaketen balioespeneak haurren eragina izan dezaketela uste dute eta aditzera eman dute zaila dela balioetan hezten daudenaren kontzientzia uneoro izatea. Emaizetan azaleratu da nahita sustatzen dituzten balioen artean nabarmentzen den balio nagusia dela errespetua, ondoren partekatzea, berdintasuna eta kritikoa izatea (ezagueraz egiten dutela adierazi dute).

Ikuspegi kualitatiboko emaitzek agerian jarri dute balioen transmisioa enkulturazio prozesuan eta bat datoz literaturan jasotzen denarekin; balioez ari garenean, enkulturazioaz ari gara. Balioak kultura-identitatean errotuta daude, gizakiaren dimentsio guztiei eragiten diete eta ekintzaren arautzaile soziokulturalak eta bizitzaren orientatzaileak dira (Gervilla, 2006; Masnou eta Thió de Pol, 1999). Hori dela eta, ikerketetan arreta jarri da hezkuntza testuinguruetan, garrantzitsuak direlako haur eta gazteen balioen hezkuntzan, eta, zehazki, aintzat hartu dira horietan lan egiten duten profesionalak. Haur Hezkuntzan maisu-maistrak duen garrantzia azpimarratu da, aditzera emanez, balioen ikaskuntzak hurbileko eredu batekiko erreferentzia eskatzen duela eta maisu-maistraren balioek haurrari erreferentziazat balio izaten diotela (Cabrera et al., 2015; Johansson et al., 2018; Thornberg, 2016).

Ildo horretatik, Haur Hezkuntzan egin diren ikerketek bat egiten dute ikerlan honetako emaitza kualitatiboekin; maisu-maistrek onartzen dute balioen lanketa inplizitua eta inkontzientea egiten dutela (Lovat et al., 2011; Puroila et al., 2016; Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016; Sigurdardottir et al., 2019; Thornberg, 2016) baina funtsezkotzat jotzen da haur eskolan nahi gabe sustatzen dituzten balio horiekiko hausnarketa, ikerketetan ikusi baita zaila egiten zaiela balioekiko gogoeta hori, balioak hezitzaileen eguneroko praktiketan inplizituki uztartuta daudelako. Literaturan aditzera ematen den bezala, balioak ez dira soilik transmititzen maisu-maistrek uste dutenetik abiatuta; hau da, haurrei errespetua zer den esatea baino, garrantzitsuagoa da haurrak errespetatzea; ekintza beharrezkoa da, ez da nahikoa balioez hitz egitea (Feliu eta Jiménez, 2015). Eta ekintza hori oharkabean ere ematen dela azpimarratu da, maisu-maistren pentsamendu arrazionalaz gain, balioak bilduta daudelako, besteak beste, haien ekintzetan, emozioetan, komunikazio-moduetan, ahots-tonuan edota keinuetan (Puroila et al., 2016). Ildo horretatik, Puroila eta besteek (2016) azpimarratzen dute ideia hori bat datorrela Hansenek (2004) hezkuntzako balioen izaera holistikoiari eta gorpuztuari buruz dituen iritziekin; Hansenen (2004) arabera, ezin dira balioak eta moral-tasuna hezkuntza-lanaren alderdi kognitibo edo intelektual hutsetara murriztu: pertzepzio pedagogikoak pertzepzio morala biltzen duelako. Hortaz, autoreek aditzera ematen dutena garrantzitsua da; alegia, ikuspegi holistikoa bitarteko potentzial bat izan daitekeela ulertzeko nola eraikitzen diren balioak gizabanakoen eta testuinguru kulturalen arteko erlazioan (Hansen, 2004; Puroila et al., 2016). Emaitza kualitatiboetan azaleratu dena eta ikerketek

adierazitakoa kontuan hartuz, alegia, balioak maisu-maistren eguneroko jardunean inplizitu ki bilduta daudela eta maisu-maistrei zaila egiten zaiela balioekiko gogoeta, aurrera begira, garrantzitsutzat jotzen da haur eskolako testuinguruan balioen hezkuntzaren izaera holistikoan sakontzea.

Horren harira, ikerketa honen emaitza kualitatiboetan jaso da maisu-maistrek errespetua nahita, kontzienteki, lantzen dutela (norberarenganako errespetua, besteenganakoa, ba-koitzaren espazioarekikoa, besteen objektuekikoa, dibertsitatearekikoa, ingurumenarekikoa) baina batzuetan beren diskurtsoetan onartu dute, adibidez, ez dituztela errespetatzen haurren erritmoak edota haurrek jarduerak egiteko behar duten denbora. Haurrak murgilduta dauden sormen-prozesu bat mozten dutela adierazi dute, batzuetan, beste guztiek amaitu dutelako eta, beste batzuetan, beste jarduera bati ekin nahi diotelako. Ikerketetan adierazi den bezala, garrantzitsua da maisu-maistrek balioak identifikatzea eta haiekin egindako lana zalantzan jartzea (Puroila et al., 2016). Beharrezkoa da haurrek proposatutako jarduerak saihesteko maisu-maistrek nahi gabe erabiltzen dituzten estrategiei buruzko gogoeta egitea, garrantzitsutzat jotzen baita maisu-maistrek jarduera baten helburua ezagutaraztea haurrei, haien onarpena eta parte hartzeko nahia bilatuz (Tonda, 2001). Iradokitzen da beharrezkoa dela foroak sortzea, maisu-maistrek eguneroko jardunbideak eztabaidatzeko eta beren ekintzen balioen oinarriaz hobeto jabetzeko (eta praktikan oinarritutako eztabaida horiek lotu balioak hitzez adieraztearekin). Praktika gogoetatsua nabarmentzen da, praktika gogoetatsurako espazioen beharra azaleratzen da (Aragay, 2017; Cobanoglu et al., 2019; Morris, Usher, eta Chen, 2016), maisu-maistrek beren testuinguruan esperientziak izatea eta beren jardutea aztertzea eta hausnartzea (eguneratzeko eta hobetzeko helburuarekin).

Balioei dagokienez, elkarrizketetan azpimarratu den beste ideia bat izan da hezkuntza-formakuntza lagungarria dela haurrak balioetan hobeto hezteko. Maisu-maistrek irudikapen sozialak azaleratu dituzte jaso duten trebakuntzarekiko eta haren eragin positiboa nabarmendu dute haurren balioen hezkuntzan. Besteak beste, azaleratu dute hezkidetzari lotutako formakuntzak (adibidez ipuina kontatzerakoan) izan duen influentzia positiboa edota nabarmendu dute formakuntza jakin baten eragina haurra eta haurrari proposatzen zaizkion jardueretik balioespenean. Datu honek bat egiten du Haur Hezkuntzako maisu-maistren hasierako formazioak duen garrantziaz gain, etengabeko prestakuntzaren pisua nabarmendu duten ikerketekin (Dumitrana, 2009; Mir et al., 2012; Montemayor, 2013; Piqué et al., 2010; Tonda, 2001). Lan horietan beharrezkotzat jotzen da maisu-maistrek beren bizitza pertsonalean eta profesionalean sozializatuak izan diren balioen kontzientzia hartzea eta goraiatu da horretarako funtsezkoa dela formakuntza. Hortaz, Tondak (2001) proposatutakoa berresten da; garrantzitsua da Haur Hezkuntzako maisu-maistrek formakuntza izatea kide diren eta jar-

duten duten ingurune politiko eta sozioekonomikoarekiko, gaitasun kritikoa garatu eta haurrei transmititzen dizkieten ezkutuko balioen aurkikuntza egin dezaten, eta, ondorioz, beren hausnarketetan kritikoak izan eta gizartea hobetzeko praktika konprometitua sortu dezaten. Testuinguruan kokatutako prestakuntza, beraz, gako da haurren balioen lanketarako.

Bestalde, ikuspegi kualitatiboko emaitzek agerian jarri dute maisu-maistrek jokabide-ereduak transmititzen dituztela Haur Hezkuntzan eta azaleratu dira jokabideen imitazio-eredu direnaren irudikapen sozialak. Adostasuna dago literaturan jasotzen denarekin; gizabanakoak enkulturazio prozesuaren bidez ikasten ditu jokabideak, eta ikaskuntza hori egiten du ereduak imitatuz. Asko idatzi da maisu-maistraren rolaz, baita maisu-maistrak eskola-testuinguruan dituen jokabideez ere (Akar et al., 2010) eta nabarmendu da haurrak taldean jarduteko zenbait portaera ikasten dituela beraren bidez (Bandura, 2001; García-Rodríguez eta Lohora, 2010; Montemayor, 2013; Morrison, 2004). Haur Hezkuntzan bereziki azpimarratu da, maisu-maistra haurren jokabideen imitazio-eredu garrantzitsua bihurtzen dela eta hurrek identifikatzen dutela portaera-eredu gisa (Bandura, 2001; Cheung, 2019; Fadlillah, Wahab, eta Ayriza, 2020).

Hurrek imitaziorako berezko joera daukate, helduak imitatzen dituzte, bereziki, gurasoak eta irakasleak. Eredu horien jokabidea behatuz ikasten dute eta imitazioan beren adimena eta borondatea jartzen dituzte jokoan (Gudín de la Lama, 2015). Haur Hezkuntzako ikasleentzat oso garrantzitsua da maisu-maistrak enkulturazio eragile gisa duen eragina; erreferentziazko pertsona da eta bere eredu funtsezkoa da haurarentzat (Fadlillah et al., 2020; Ocaña eta Martín, 2011). Literaturan adierazitakoa azaleratu dute ikerketa honetako emaitza kualitatiboek. Bi urteko haurren maisu-maistrek jokabide-eredu ezberdinak dituzte haur eskolan eta beren irudikapen sozialetan azaldu da jokabide eredugarrien imitazio-eredu direnaren ustea. Baina horri dagokionez esan behar da, nahiz eta jokabide eredugarrien imitazio-eredu direnaren irudikapena izan, emaitzetan azaldu direla eredugarriak ez diren jokabideen ebidentziak; beren diskurtsoetan agertu diren jokabide eredugarrien eta eredugarriak ez diren artean ez dago ezberdintasun nabarmenik (kodifikazioan lagungarriak eta lagungarriak ez direnak izendatuak), alegia, emaitzetan azaleratu da eskola testuinguruan transmititzen dituzten portaerak eredugarriak eta ez-eredugarriak direla eta era berdintsuan azaldu dira diskurtsoen emaitzetan. Beraz, garrantzitsutzat hartzen da Haur Hezkuntzako maisu-maistra bere jokabideez eta jokabide horiek haurren enkulturazio prozesuan izan ditzaketen eraginez ohartaraztea eta, ondorioz, horiez hausnartzeko beharra azpimarratzen da. Hori guztia kontuan hartu beharko litzateke oinarrizko prestakuntzan eta maisu-maistraren garapen profesionalean.

lido beretik, emaitza kualitatiboetan egiaztatu da bi urteko haurrek identifikatzen dutela maisu-maistra jokabideen imitazio-eredu gisa. Diskurtsoetan agertu diren hainbat adibidek baieztatu dute jokabide edo portaeren imitazio hori, besteak beste, jolas sinbolikoari dagozkion adibideak jaso dira, haurrek maisu-maistren portaerak islatzen dituztenak, edota oharkabean izaten dituzten jokabideen (eredugarriak ez direnak) beste hainbat adibide bildu dira; mahai gainean jarri edo aulkira igotzea bezalako jokabideak, maisu-maistrak oharkabean egiten dituenak eta, ondoren, haurrek imitatzen dituztenak.

Haur Hezkuntzan norberaren jokabideen kontzientzia hartzearen garrantzia azpimarratu dute maisu-maistrek diskurtsoetan, beren burua identifikatzen dutelako haurren gidari, zaintzailer eta jokabide-eredu gisa (Biddle et al., 2014) eta uste dutelako maisu-maistraren eta haurraren arteko harremanak ikaskuntza askoren oinarri direla. Maisu-maistren jokabideekiko irudikapen sozial horiek berresten dute ikerketek adierazi dutena; alegia, ikasleek hezkuntza-testuinguruan eredu gisa identifikatzen dituzten maisu-maistrak garrantzi berezia izan dezaketela beren arrakastan (Cornelius-White, 2007; Davis, 2003; Pianta eta Stuhlman, 2004; Rivkin et al., 2005; Roorda et al., 2011) eta kontuan hartu behar direla beren portaerak eta portaera horiekiko beren usteak. Eskola, oro har, eta haur eskola, gizartearen mikrokosmos sozial gisa, funtsezkoa da haurren garapenean (Kidron eta Osher, 2012; Osher et al., 2014), beharrezkoak diren gaitasunak eskuratuko dituelako bertan, besteak beste, gizartearen aldeko diren jokabideak (Isaza, 2013). Etorkizunari begira, garrantzitsua izan daiteke hasierako formazioan, etengabekoan, garapen profesionalean zein pertsonalean, maisu-maistrei laguntzea norberaren jokabideen behaketa egiten, horien kontzientzia hartu, portaera ereduez ohartu eta lanketa propioa egin dezaten.

Enkultrazio prozesuaren bidez, ezagutzak ere jasotzen dira eskola testuinguruan. Emaitza kualitatiboek erakutsi dute maisu-maistrek bi urteko haurrei eskuratzen laguntzen dietela kide diren gizartearen kulturari dagozkion jakintzak, eta, literaturan jasotzen den bezala, azaltzen da hori guztia egiten dela harremanen testuinguruan, ezagutza elkarrekin eraikiz (Goldstein, 1999; Tharp et al., 2000; Yowell eta Smylie, 1999). Ikasteko denbora eta bizitzeko denbora ez dira bereizten, eta haurra hazten eta ikasten ari da uneoro, inguruan dituen pertsonen (maisum-maistrak, haurrak, beste heldu batzuk) hezkuntza-ekintzari eta testuinguru horretan dituen esperientziei esker (Bassedas et al., 2006). Maisu-maistrek elkarriketetan aditzera eman dute bi urteko haurren ezagutzak aberasten direla eskolan eta egunero zabaltzen dituztela bizi diren munduari dagozkion ezaupideak; oinarritzko beharrei lotutakoak aipatzen dituzte, hala nola, mandarinak zuritzen ikastea, fardelik gabe txiza egiten hastea edota beste ikaskuntza batzuk, alegia, hizkuntza, koloreak, objektuen formak, testura ezberdinak, hiztegia edo abestiak.

Maisu-maistren diskurtsoetan azaldu da Haur Hezkuntzaren asistentziazko ikuspegitik harago doan ikusmoldea. Hezitzaileek badituzte bi urteko haurrek eskolan ikasi behar dutenari buruzko irudikapen sozialak. Ikerketaren emaitza kualitatiboek agerian jarri dute haurrek garapen integralerako ezagutzak eskuratu behar dituztenaren maisu-maistren iritzia eta ikerketek adierazi dutena berresten da, alegia, irakasle gehienek nahi dutela Haur Hezkuntzako haurrek ezagutzak arlo askotan garatzea, beharrezkotzat jotzen baitute arlo ezberdinetan haurren ikaskuntza holistikorako baldintzak sortzea (Sheridan et al., 2011). Hau da, elkarriketen analisiaren emaitzetatik eratorri da maisu-maistrek ez dutela mugatzen zaintzara eta arretara Haur Hezkuntzako bi urteko haurren eskola gunea. Maisu-maistrek adierazten dira haurraren garapen integralaren alde; beren irudikapen sozialetan agertu baita haurrek ikasi behar dutenaren iritzia. Beren ustez, partekatzen ikasi behar dute, txanda itxaroten, ipuina kontatzean isilik egoten, bizikide izaten, jostailuak batzen, arauak onartzen, besteak entzuten, asteko egunak, besteei egun onak ematen, barkamenak eskatzen, salto egiten, zenbatzen... eta haurrek horiek guztiak maisu-maistrekin elkarrekintzan ikasten dutenaren ebidentziak jaso dira beren diskurtsoetan. Alde horretatik, azpimarratu behar da irakasle-haur elkarrekintza aberatsen garrantzia eta horrekiko maisu-maistren kontzientziazioa (Degotardi, 2010; Hatfield et al., 2016).

Beraz, emaitza kualitatiboak bat datoz Haur Hezkuntzako irakaskuntzaren inguruan ikertu duten ikerlanekin (Bennett, 2005; Pramling-Samuelsson eta Asplund-Carlsson, 2003; Sheridan et al., 2011); horietan aditzera ematen da, Haur Hezkuntzan, hizkuntza edo matematika bezalako arloetan ikastea baino beste ezagutza batzuei dagozkien ikaskuntzak jasotzea garrantzitsuagoa dela eta lehentasuna ematen zaio haurren garapen sozial eta etikoari. Eskolaurreko hezkuntzan orientazio soziopedagogikoak baloratzen dituzten maisu-maistrek balio handia ematen diote gizarte-gaitasunen bereganatzeari eta jolasari (matematika edota zientzien edukien aurretik) eta beharrezkotzat jotzen dute arlo ezberdinetan sortzea garapen eta ikaskuntza holistikorako baldintzak. Alegia, ikerlan batzuek argi adierazi dute Haur Hezkuntzako maisu-maistrek garrantzitsuagozat jotzen dituztela kompetentzia sozialak kompetentzia akademikoak baino Haur Hezkuntzako etapan (Juutinen eta Viljamaa, 2016; Puroila eta Haho, 2017; Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016; UNICEF, 2018; Williams et al., 2015). Elkarrizketatutako maisu-maistren diskurtsoetan gainera, hurrei munduaren ezagutzan laguntzerakoan transmititzen dizkieten eduki jakinei dagozkien ebidentziak jaso dira. Haurrek eskuratzen dituzte maisu-maistrek gustuko dituzten edukiekiko ikaskuntzak, beraiei gustatzen zaizkienak; besteak beste, euskal dantzak, Rihanna edo Shakiraren abestiak edo gustuko duten (eta etxean dituzten) ipuin bildumatik jasotako ipuinak. Maisu-maistrek eragina dute haurrak moldatu behar duen gizartearen ezaugarri kulturalen ezagueran (García-Ruiz, 2013; Lebrero eta Quicios, 2011), bera da haurren eta ezagutzaren artean bitartekari eta

gidari, eta horrek eskatzen du hausnarketa sakona haurrak maisu-maistren eskutik jasotzen dituen ezagutzekiko.

Ikerketaren **ikuspegi kuantitatiboko emaitzek** zabaldu eta osatzen dute **emaitza kualitatiboek** azaleratutakoa. Maisu-maistra gisa, hurrei balio, ohitura, jokabide-eredu eta ezagutzak eskuratzen laguntzen dietenaren alde azaltzen dira. Ikusi da *Zer transmititu* deituriko faktorea adierazgarria dela *Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak* konstruktua azaltzerakoan eta emaitza hori bat dator oinarri teorikoarekin eta faktoreak biltzen dituen azpidimentsioak (ohitura, balio, jokabide eta ezagutzak) aztertu dituzten ikerketek diotenarekin. Hirugarren helburuari erantzunez (konstruktua osatzen duten faktoreak identifikatzea), lehenengo hipotesia, modu orokorrean behintzat, bete egin dela esan daiteke, espero zen bezala, ohitura/erritual, jokabide-eredu, jarrera, ezagutza eta balioen dimentsioak mantendu baitira maisu-maistrek dituzten enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialetan. Beraz, oro har, planteamendu teorikoan adierazten dena baieztatu da. Dimentsio guztiak mantendu dira arauak/mugak dimentsioa izan ezik. Analisi kuantitatiboen emaitzek erakutsi dute dimentsio horri dagozkion aldagaiak alboratu egin direla eta dimentsioaren azterketan gehiago sakondu beharko litzatekeela. Zerikusia izan dezake literaturak aditzera eman duenarekin; hau da, arauak eta balioak barneratzen dira sozializazio edo enkulturazio prozesu eraginkor batean baina balioen bidez barneratzen dira arauak (arau sozialak), balioen hezkuntzarekin transmititzen baita talde jakin batekiko iritzia, positibotzat jotzen diren oinarrizko printzipioak, sozialki balioesten dena eta balioesten ez dena ezberdinduz eta, ondorioz, araei bide emanez (Aranda, 2016; Blanch, 2002; Delval, 2012). Haur Hezkuntzari lotutako literaturan nabarmentzen da arauak eta mugek biltzen dutela eguneroko bizitza eta jarraitu beharreko portaera taldean, birpentsatu beharrik gabe (Gudín de la Lama, 2015). Eskolan, oro har, eta haur eskolan, arau inplizituen zentzua galtzen dela aipatu dute ikerketek, eskolatzearen hasieran eskuratzen direlako eta eguneroko praxian inplizituki ematen direlako (Alpi et al., 2003; Markström, 2010). Gainera, Haur Hezkuntzan, hurrek arauen lanketan parte hartzea balioesten da, arauen balio hezigarria nabarmenagoa dela azpimarratuz (Wagner, 2006; Wagner eta Einarsdottir, 2008) eta arauen malgutasunari pisua emanez.

Horrez gain, emaitza kuantitatiboek azaldu dute adinak estatistikoki eragin esanguratsua duela maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialetan eta aldeak ikusi dira 22-32 adin taldeko maisu-maistren eta 33-42 adin taldeko maisu-maistren artean. Adinaren arabera ikusi da konforme agertzen diren maisu-maistren proportzioa handiagoa dela item guztietan, bi itemetan izan ezik. Erantzunen ehunekoa antzekoa da adin talde guztietan baina i4 itemean, hau da, bi urteko haurrentzat beharrezkoa dela egunero errutina guztiak egi-

tea adierazten duen baieztapenean, ikusten da 33-42 adin-taldean jaitsi egin dela baieztapen horrekin konforme dauden erantzunen ehunekoa. Halaber, i2 itemean, hau da, jai eta tradizioei lotutako ekintzak ospatzen direnean haurrei bizi garen gizartearen ohiturak ezagutzen laguntzen dietela adierazten duen baieztapenean, ikusten da 33-42 adin-taldean (6-15 urte bitarteko hezkunza-esperientzia duten maisu-maistrak), gainerako taldeekin konparatuz, jaitsi egin dela baieztapen horrekin konforme dauden erantzunen ehunekoa. Beraz, bigarren hipotesiari erreferentzia eginez, espero zen bezala, adinaren arabera ezberdintasunak identifikatu dira maisu-maistren irudikapen sozialetan. Aipatu bezala, ikuspegi kualitatiboaren eta kuantitatiboaren emaitzak bat datozela esan daiteke, maisu-maistrek diskurtsoetan adinari lotutako irudikapen sozialak azaldu baitituzte; adin gehiago izateak esperientzia eta bizipen gehiago izatea dakarrela azpimarratu dute eta lanerako onuragarria dela, hutsegiteetatik ikasten laguntzen duelako. Beharbada, urteekin, maisu-maistrek errekurtsio gehiago eskuratzen dituzte eta horrek eragin dezake ikuspegia aldatzea, besteak beste, haurrei transmititzen ari diren edukiei dagokienez. Halere, ikerketaren emaitzek eskatzen dituzte analisi sakonagoak, identifikatu ahal izateko adin tarte horretako maisu-maistren puntuzkoen arrazoiak emaitza kuantitatiboetan, baita analisi zehatzago bat hobeto aztertzeko adinak (oro har) izan dezakeen eragina haurren enkulturazio prozesuarekiko maisu-maistren irudikapen sozialetan.

3. NOLA TRANSMITITU FAKTOREA

Ikerketaren hirugarren helburuari erantzunez, Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak azaltzen duen hirugarren faktorea da *Nola transmititu* izendatu dena. Faktore hori ere *Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak* konstruktuari dagokionez adierazgarria dela ikusi da, erreferentzia egiten baitio enkulturazio prozesuan edukia komunikatzen edo transmititzen den moduari edo formari (Cano et al., 2013). Beraz, hirugarren faktore honek biltzen ditu maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak *egiten ari diren erari* dagokionez, eta beren esku-hartzean dituzten jokabide-eredu eta jarrerari buruz ari dira.

Literaturan zein ikerketetan, nabarmen sakondu da prozesuzko kalitatearen inguruan eta horrek biltzen duen irakasle-haur arteko elkarreraginean. Besteak beste, maisu-maistren jokabideak kudeatzeko estrategietan jarri da arreta (Janta et al., 2016; Thomason eta La Paro, 2009) eta kalitatezko praktiken eta jokabide espezifikoaren arteko lotura azpimarratu da (Bowman et al., 2001; Shonkoff eta Phillips, 2000) agerian utziz maisu-maistraren lanaren eta elkarrekintza aberatsak sustatzearen garrantzia (Manning et al., 2019; Wysłowska eta Slot,

2020). Literaturan adierazten den bezala, maisu-maistrak, egiten duenarekin eta egiteari uzten dionarekin hitz egiten du bere buruaz (Díez-Navarro, 2013). Maisu-maistren jokabidea, beren jakintza baino gehiago, haurrek egunean ordu askotan begiratzen duten ispilua da. Haur-hezkuntzako profesionalak, askotan, portaera-ereduak dira haurrentzat eta, ondorioz, azpimarratzen da haurrak arduratsuak, onak, tolerantak eta sentiberak izatea nahi baldin bada, helduek horrela jokatu beharko luketela haurren bizitzan. Alegia, Haur-Hezkuntzako maisu-maistrak berak besteak ondo tratatzea beharrezkoa da, arauak betetzea, gizartekoa izatea, ikaskuntzaren zati handi bat haurrek imitazioz egiten baitute (Gudín de la Lama, 2015; Morrison, 2004). Ikerketaren emaitza kualitatiboek aditzera eman dute maisu-maistrek enkulturazio eragile direnaren ustea daukatela eta edukia transmititzeko moduari dagozkion irudikapen sozialak azaleratu dituzte. Enkulturazio prozesuan, garrantzia ematen diote kultura komunikatzeko (eta haurrari eskuragarri egiteko) moduari eta, ikerlan batzuetan adierazi den bezala (Sigurdardottir eta Einarsdottir, 2016), funtsezkoa da beren jokabideen kontzientzia izatea, imitazio-eredu direnaren jakitun direlako eta uste dutelako beren jokabideek zuzenean eragin dezaketela bi urteko haurren jarrera eta jokabideetan. Azken finean, jokabideen kontzientzia garrantzitsua da, kontzienteki, dakiguna irakasten baitugu eta inkontzienteki, nor garen irakasten baitugu (Hamachek, 1999). Alde horretatik, arestian adierazi den bezala, garrantzitsua izan daiteke hasierako formazioan, etengabekoan, garapen profesionalean zein pertsonalean, maisu-maistrei laguntzea norberaren jokabideen behaketa egiten, horien kontzientzia hartu, portaera ereduez ohartu eta lanketa propioa egin dezaten. Alegia, praktika gogoetatsua azpimarratu beharko litzateke, norberaren rola hausnarketarekin.

Ohitura, erritual, errutinei dagokienez, **emaitza kualitatiboetan** azpimarratu da maisu-maistraren jokabidearen garrantzia, ikusi baita, batez ere, maisu-maistrek zuzenduak direla eta beren partetik ematen dela errutinen “kontrola”. Emaitza horiek berretsi dute Haur Hezkuntzari dagozkion ikerketetan adierazi dena (Davidsson, 2002; Emilson, 2007; Emilson eta Folkesson, 2006; Fuligni et al., 2012; Haglund, 2005), alegia, errutina eskuarki maisu-maistrek zuzentzen dutela, haurrek, aurrez finkatutako aukeren artean egiten dituztela hautaketak, eta praktikan, irakasle-haur elkarreraginean, haurren parte hartzea eta aurrea hartzea mugatzen direla. Ikerketa horietan aipatu da, errutinei dagokienez, garrantzitsua dela maisu-maistrek modu permisibo eta ludikoz jokatzeko eta harmen sentikorra izatea, horrela benetan ahaleginduko delako haurraren ikuspegira eta bizi-mundura hurbiltzen. Horrez gain, aipatzekoa da emaitza kualitatiboetan azaldu diren maisu-maistren errutinen gauzatzeko modu jakinak; adibidez, bainugelarako momentuan, maisu-maistrek erritual bihurtu dute *pegatina jartzea* txiza komunean egiten duten hurrei, edota gelako jolas libreko momentuan, erritual bihurtu dute haurrek txandaka jartzea harezko erlojua, jolasak biltzeko denbora zehazteko. Horri dagokionez, ikerketetan eta literaturan garrantzitsutzat jotzen da kontuan hartzea maisu-

maistrek nola jokaten duten errutinen aurrean, beren egiteko modua aintzat hartzea eta jakitea nolakoa den egiten duten eguneroko errutinen egituraketa, ulertzen laguntzen duelako haurrentzat eskaintzen dituzten ikaskuntza-esperientzien ñabardurak. Hori dela eta, aintzat hartu beharko lirateke maisu-maistraren eta haurraren arteko interakzioak eta eguneroko errutinak antolatu ohi diren moduak, ikasteko aukera inplizituak eta esplizituak ematen baitizkiote haurrari (Cabrera et al., 2015; Fuligni et al., 2012).

Aurretiaz adierazi den bezala, elkarrizketen analisiaren emaitzek jokabide-eredu ezberdinak azaleratu dituzte maisu-maistren esku-hartzean. Beren diskurtsoetan azaleratu dira eredu-garriak (lagungarriak bezala kodetuak) eta eredugarriak ez diren (lagungarriak ez direnak bezala kodetuak) jokabideak eta nahiz eta emaitzetan jokabide eredugarri gehiago azaldu, ezberdintasuna ez da hain nabaria izan bi portaera-ereduen artean. Emaitzetan azaleratu da maisu-maistrek interes jakinekin jokaten dutela beren eguneroko esku-hartzean. Jokabide horiek helburu batzuekin ematen dira, besteak beste, haurrak egoera zehatzetan adi egotea edo arreta mantentzea, maisu-maistrari denbora aurrezteka ekarriko diolako. Jokabide mugatzaile, murriztaile edota sarkorrak ere badituzte beren esku-hartzean, bereziki haurren artean liskarrak eta haserrealdiak daudenean; besteak beste, diskurtsoetan jaso da maisu-maistrek era mugatzailean eta murriztailean jokaten dutela haurren borroken aurrean, izan ere haurrak aurrez-aurre jarri edo pentsatzera bidaltzen baitituzte horrelako egoeretan eta, beraz, sarkor jokaten dutela azaleratu da. Bestalde, eredugarriak diren jokabideen artean, entzuteko jokabidea, errespetuzkoa, enpatiazkoa edota gizartekoia azaldu dira maisu-maistren diskurtsoetan. Haurren beldurren aurrean lasaitasunez jokaten dutela azaleratu da, haurrei begirunea erakutsiz jokaten dutela, eta haurren beharizanen aurrean, enpatia edota jokabide bideratzaileak ere badituztela agertu da elkarrizketen analisisian.

Emaitza horiek adierazten dute, nahiz eta maisu-maistrek gogoan duten haurren aurrean beren jokabideek eredugarri izan behar dutela, beren esku-hartzean eredugarriak ez diren jokabideak azaltzen direla eta erakusten digute autore batzuek aurretiaz planteatutakoa; gerta daiteke bat ez etortzea maisu-maistrek jardunbide egokiei dagokienez dituzten irudikapen sozialak eta gelako praktika errealak (Biddle et al., 2014; Cheung, 2012; Korthagen, 2010). Gainera, nabarmendu da maisu-maistren benetako praktikak eragin askoren arabera izan daitezkeela, ez beren irudikapenen arabera bakarrik (Cheung, 2012). Beraz, enkulturazio eragile gisa, baieztatzen da maisu-maistren jokabide-ereduen (eta horiekiko irudikapen sozialen) azterketaren garrantzia eta analisi sakonagoen beharra, eta berresten da ikerketek aditzera eman dutena, alegia, maisu-maistrak ohartzea zer garrantzia duen irakasle-haur harremanak haurren emaitzetan eta haurren gaitasun sozialaren pertzepzioan (Hamre et al., 2013; Hatfield et al., 2016; O'Connor, 2010; Peisner-Feinberg et al., 2001;

Pianta et al., 2002). Alde horretatik, beharrezkotzat jotzen da elkarrekintza horiek sakonago aztertzea, irakasle-haur elkarrekintzak hobetzeko bideak arakatzea, alegia. Besteak beste, aukera bat izan daiteke maisu-maistren eta haurren arteko eguneroko elkarreraginekiko zuzeneko edo bideo-grabazioen behaketak eta horien gaineko gogoetak egitea (Degotardi, 2010).

Emaitza kualitatiboek erakutsi dute gainera, maisu-maistrek enkulturazio eragile gisa haurrei *mundua ezagutzen* laguntzen dietenean, eskuarki, jarrera irekiarekin, baikorrarekin eta aurkikuntzara bideratutako jarrerarekin egiten dutela. Ikerketek ere horixe azpimarratu dute, alegia, haurrek behar dituzten ezagutzak eskura ditzaten, garrantzitsua dela kontuan hartzea maisu-maistrek haurrei nola begiratzen dieten, nola entzuten dituzten, haiekin nola hitz egiten duten (Freire, 2005; Gallardo, 2015; Margenat et al., 2012). Garrantzitsua da, besteak beste, maisu-maistra "aktorea" izatea, Haur Hezkuntzako haurren hezkuntza-unera egokitutako mezuak helarazi ahal izateko, eta jardun behar da bere gogo-aldarteak alde batera utzita. Gainera, nabarmendu da Haur Hezkuntzako haurrek berehala ikasten dituztela emozioak interpretatzen beste aurpegi batzuetan (besteak pozik, triste, haserre edo kezkatuta badaude) (Gudín de la Lama, 2015). Emaitzak bat datoz literaturan nabarmentzen denarekin, izan ere beren irudikapen sozialetan agertu baita maisu-maistrek garrantzitsutzat jotzen dutela jarrera baikorra adieraztea haurren aurrean, pozik adierazteko ahalegina egitea, us-te baitute haurrak jabetzen direla maisu-maistren jokabideez. Elkarrizketetan alai egoten saiatzen direnaren ebidentziak jaso dira eta maisu-maistrek aditzera eman dute pozik eta umore onez edota gogotsu egoteak haurrengan eragina duela, haurrak seguruago sentiarazten dituela, eragin positiboa daukala eta ikaskuntzarako jarrera eta motibazioa eragiten duela. Halere, haurren aurrean modu horretara adieraztearen zailtasunak aipatu dituzte, bereziki gaixorik edo gogo aldarte txarrez daudenean. Alde horretatik, maisu-maistra nekatuta egoteak, lorik egin gabe, ondoezik... haurrengan eragiten duenaren ustea azaldu da elkarrizketetan, haurrek nabari egiten dutenaren ustea eta haurrei modu ezkorrean eragiten dietenaren iritzia. Beraz, azpimarratu behar da irakasleen ongizatearen garrantzia, eragina duelako haurrengan eta maisu-maistrarengan berarengan ere eta loturak adierazi direlako Haur Hezkuntzako maisu-maistren ongizatearen eta kalitate handiko hezkuntza eta arreta emateko maisu-maistrek duten gaitasunaren artean (Cumming, 2017; Jennings, 2015). Bereziki, aipatzekoa da haur eskoletako lehen zikloko irakasleen lan-baldintzak; besteak beste, beren soldata edo ikasgeletako ratioak, horiek lot baitaitezke beren ongizatearekin.

Ikerketaren **ikuspegi kuantitatiboko emaitzek** zabaldu eta osatu dute **emaitza kualitatiboek** azaleratutakoa. Galdeketan, maisu-maistrek jokabide eta jarreraren garrantzia nabarmendu dute. Adostasun maila altua erakutsi dute haurren aurrean dituzten jokabideei erre-

paratzeari dagokionez, oso konforme agertu dira beren jokabideak eredugarri izan behar dutela gogoan izateaz eta bat datoz beren jokabideek haurren jarrera eta jokabideetan eragiten dutenarekin. Gainera, oso konforme agertu dira bi urteko haurrek maisu-maistraren jokabideez duten jabetzaz. Haur Hezkuntzako hurrekin gogo-aldarte onez egotearen garrantzia nabarmendu dute eta jarrera sentikorra izatearen beharra. Beraz, emaitza kualitatibo zein kuantitatiboek berretsi dute maisu-maistren jarreraren garrantzia portaeren motibazio-indar bezala. Haur Hezkuntzari lotutako zenbait ikerlanek aditzera eman dute maisu-maistren jarreraren araberakoa izaten dela haurren parte-hartzea hezkuntza testuinguruan (Emilson eta Folkesson, 2006; Sheridan, 2001) eta hurrekiko adierazten dituzten jarrerek eragiten dutela maisu-maistraren beraren zein ikasleen jokabidean (Ladd et al., 1999). Gainera, haurtzaro goiztiarrari lotutako literaturan eta ikerlan ezberdinetan nabarmendu da maisu-maistraren jarrera positiboa eta ikuspegi emozionalki beroa izatearen garrantzia, haurrengan jokabide konstruktiboa eta prosoziala ekarri baitezake (Ferreira et al., 2016; Howes, 2000; Myers eta Morris, 2009; Pianta eta Stuhlman, 2004; Roorda et al., 2014; Spivak eta Howes, 2011). Ikerlan honetako emaitzetan bezala, beste zenbait ikerlanetan ere nabarmendu da maisu-maistren jarrera baikorraren eragina hurrekin elkarrekintzan (Diefendorff et al., 2005) eta maisu-maistrak eskainitako babes emozionala eta erantzun sentikorraren garrantzia (Hu et al., 2016; Leyva et al., 2015; Wysłowska eta Slot, 2020). Funtsezkotzat hartzen da maisu-maistraren erabakiek errespetatzea banakoaren ikaskuntza erritmoak eta haurtzaroaren ezaugarri afektibo eta emoziozko ezaugarriak kontuan dituzten jarrerak izatea (Brown et al., 2017b; de Kruif et al., 2000; Garner et al., 2013; Hamre, 2014). Lan honetako emaitzek eta ikerketa horietan azaleratzen denak garrantzia ematen dio enkulturazio prozesua gauzatzen den moduari. Haur Hezkuntzako maisu-maistrak, enkulturazio-eragile gisa, hurrei kultura eskuragarri egiten duen modua azpimarratu behar da, jokabidea arautzeko eta sozializazio-edukiak transmititzeko berak erabiltzen dituen estrategiak eta mekanismoak bereganatzen baititu haurrak. Hortaz, esan daiteke Haur Hezkuntzako esperientziaren kalitatearen baitan, prozesuzko ezaugarrien garrantzia berresten dela eta haurren enkulturazio prosezuan aintzat hartzea funtsezkoa dela.

Bigarren faktorean bezala, hirugarren faktorean ere emaitza kuantitatiboek erakutsi dute adinak eragina duela maisu-maistren irudikapen sozialetan. Emaitzen arabera, estatistikoki esanguratsuak diren aldeak ikusi dira 22-32 urteko maisu-maistren eta beste adin taldeetako (33-42, 43-52 eta 53-62) maisu-maistren artean. Ikuspegi kualitatiboaren eta kuantitatiboaren emaitzak bat datozela esan daiteke, maisu-maistrek diskurtsoetan adinari lotutako irudikapen sozialak azaldu baitituzte. Zehazki, adierazi dute adinak zerikusia duela Haur Hezkuntzan, zeregina nekagarria izaten delako eta azpimarratu dute, urte gehiagorekin, nabarmenagoa dela nekea haur txikiekin lana egiterakoan, alegia, gaztetan izaten den indarra

eta kemena gutxiagotzen direla eta, egoera jakinetan, adin txikikoekin lan egiteko modua ezberdina dela. Halere, ikerketaren emaitzek eskatzen dituzte analisi sakonagoak, identifikatu eta aztertu ahal izateko adin tarte ezberdinetako maisu-maistren puntuazioen arrazoiak.

Eztabaidarekin amaitzeko, ikerketa honetako emaitzek eta ikerketek erakutsi dutena gogora ekarri eta azpimarratu behar da; alegia, maisu-maistra irudikapen sozialen eraikitzailea dela eta horien ezagutza garrantzitsua dela, adierazten dutelako hurrekin duten harremanaren norabidea (Itoua et al., 2016; Peña et al., 2019; Selleri eta Carugati, 2013; Soto-Navarro eta Añaños-Bedriñana, 2017; Vecina eta Giró, 2018; Vecina et al., 2017). Halere, beharrezkoa da irudikapen sozialen inguruan literaturan nabarmentzen den ideia nagusia aintzat hartzea; hau da, irudikapen sozialaren prozesuan, pertsonak errealitatea interpretatzen dute eta ez da ahaztu behar irudikapenak uztartuta daudela talde kultural jakin baten lengoaiari eta praktika sozialei, ondorioz, kontuan izan behar da ez daudela soilik subjektibotasunean. Horrenbestez, aintzat hartu behar da talde bereko kideek gizarte-munduari buruz duten ulermen erkideari erreferentzia egiten diotela eta pertsonarteko komunikazioetan sortzen den kontzeptu, baieztapen eta azalpen multzoak direla (Cuevas eta Mireles, 2016; Deaux eta Philogène, 2001; Lorenzi-Cioldi eta Clémence, 2010; Markus eta Plaut, 2001; Mazzitelli eta Aparicio, 2010; Moreno-Acero et al., 2016; Rateau eta Lo Monaco, 2013; Raudsepp, 2005; Reizabal, 2007; Vergara, 2008; Wagner eta Hayes, 2005).

Ikerlan honetako emaitzek Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialei dagokienez aditzera eman dutena uztartu behar da ikerketek aditzera eman dutenarekin; alegia, haurtzaroa bera irudikapen soziala dela, kolektiboki partekatutako eta adostutako eraikuntza soziala eta horrek eragiten duela talde sozial jakin bateko kide gehienek garatzea eta partekatzea haurtzaroari dagozkion asoziazio mentalak, edota, besteak beste, jarrera multzoak (Cherrington eta Loveridge, 2014; García-Gutiérrez eta Aznar, 2017; Rincón et al., 2008). Maisu-maistren irudikapen sozialak kokatzen dira bizi diren ingurune soziokulturalekiko dituzten irudikapenen barne, ondorioz, ikerketek adierazten duten bezala (Brigido, 2006; Castorina, 2016; Peña et al., 2019), funtsezkoa da ulertzea beren esanahi-sistemaren barruan dagoena beren ekoizpena ulertu ahal izateko (Loughran eta Berry, 2005). Alde horretatik, beharbada gure ingurune soziokulturean haurtzaroaren garrantzia sendo aldarrikatzearen beharra azpimarra daiteke, haurtzaro osasuntsuaren ideia irudikapen sozial gisa erroto dadin eta maisu-maistrek adin goiztiarreko hurrekin duten harremanaren norabidean eragin dezan.

Laburbilduz, kapitulu honetan eztabaidan jarri dira ikerketaren oinarri teorikoa eta datuen analisisian lortutakoa. Eztabaida garatu da Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak konstruktua azaltzen duten hiru faktoreetan oinarrituta; Errutinak, Zer transmititu eta Nola transmititu faktoreak oinarri hartuta, alegia. Ikerketa mistoa izanik, erantzuna eman zaie iker-galdera kualitatibo, kuantitatibo eta mistoari eta horiei dagozkien helburuei, eta hipotesiak egiaztatu dira, adituek adierazitakoarekin alderatuz.

VII. KAPITULUA

**ONDORIOAK, MUGAK ETA
AURRERA BEGIRAKOAK**

EZTABAIDA ETA ONDORIAOK

VII. KAPITULUA. ONDORIOAK, MUGAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK

1. ONDORIOAK

Ikerketaren xede nagusia izan da Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak ezagutzea eta aztertzea eta, hemendik abiatuta, beren enkulturazio-eragile rolari dagokionez, hobetze-proposamenak egitea. Emaitzen, eta egindako azterketaren eta eztabaidaren arabera, ondorengo lerroetan adierazten dira ondorio nagusiak.

1.1. Maisu-maistra enkulturazio prozesuan eragile eta irudikapenen sortzaile

Bizkaiko bi urteko haurren maisu-maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak eta beren ezaugarriak aztertuta, ondorioztatu da garrantzitsua dela maisu-maistrak beren enkulturazio-eragile rolaz jabetzea eta haurren testuinguru sozialerako egokitzapenari begira, beharrezkoa dela hobetzea haurren enkulturazio prozesuarekiko beren jardutea.

Maisu-maistren irudikapen sozialek erakutsi dute Haur Hezkuntzako haurren gunean enkulturazio prozesua ematen dela eguneroko praktiken multzoan gauzatutako elkarrekintzen bidez. Ikerketaren emaitzen eta eztabaidaren arabera ondorioztatzen da bi urteko haurren gunean, maisu-maistrek jarduten dutela enkulturazio prozesuaren eragile gisa eta haurrari laguntzen diotela kide den eta moldatzen den gizartearen eskarrietara egokitzen. Maisu-maistra hezkuntza-aktore soziala eta kulturala da eta garrantzitsua da bere enkulturazio-eragile rolaz kontzientziaztea; bere jardunean ematen dizkio haurrari ikasteko aukera inplizituak eta esplizituak eta errealitate soziokulturalarekin haurrak duen harremanean, egoera konplexuagoei aurre egiteko baliabideak, baina bere enkulturazio-eragile jardutearekiko hausnarketan gehiegi sakondu gabe. Hurrengoa ondorioztatzen da:

- **Ohiturei** dagokienez, ikerketaren emaitzetan eta eztabaidan oinarrituta ondorioztatu da itsatsita daudela eskola-kulturan eta bi urteko haurra ohitura-sare jakin bat bereganatzen doala ikasturtean zehar. Maisu-maistren irudikapen sozialetan nabarmendu da haurrek errutinak, ohiturak edo erritualak gauzatzearen garrantzia, errutina irudikatzen baitute *segurtasun-testuinguru* bat bezala. Ondorioztatu da *Errutinak faktorea Bizkaiko bi urteko haurren maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak* konstruktua azaltzen duen faktore adierazgarri bat

dela. Gainera, ondorioztatu da hezkuntza-esperientziaren eragina maisu-maistren errutinekiko irudikapen sozialetan, estatistikoki esanguratsuak diren ezberdintasunak azaleratu baitira 6-15 urte bitarteko esperientzia duten maisu-maistren eta 1-5 urte bitarteko hezkuntza-esperientzia dutenen artean. Joera estatistiko hori osatu eta zabaldu dute maisu-maistren diskurtsoek, adierazi baitute hezkuntza-esperientzia gehiagorekin, errutinen gauzatzearen beharrekiko gogoeta egiten dutela eta horiek malgutasunez burutzea babesten dutela. Azkenik, beren irudikapen sozialetan azaleratu dira bi urteko haurrek, eskuarki, aurrez finkatutako aukeretan oinarrituta burutzen dituztela errutinak eta maisu-maistrek horiek gauzatzeko modu jakinak dituztela.

- **Balioei** dagokienez, maisu-maistren irudikapen sozialetan azaldu da oharkabean sustatu ditzaketen balioen identifikazioaren eta horiekiko hausnarketaren garrantzia, balioen lanketa esplizitua eta inplizitua onartzen baitute. Halere, irudikapen sozialek azaldu dute haurrak balioetan hezten ari direnaren kontzientzia hartzearen zailtasuna eta ondorioztatzen da garrantzitsua dela maisu-maistrak balioen hezkuntzan prestatzea eskola testuinguruan, beren balioak hurrei eredutzat balio diezaieketelako.
- **Jokabide-ereduen** inguruan azaleratu dira haurren imitazio-eredu direnaren maisu-maistren irudikapen sozialak. Maisu-maistren diskurtsoek azaleratu dute kontzienteki eta oharkabean aurrera daramatzaten jokabide eredugarriak eta eredugarriak ez direnak eta azaldu da gelako praktika errealak, batzuetan, ez datozela bat maisu-maistrek jardunbide egokiei dagokienez dituzten irudikapen sozialekin. Ondorioztatzen da beharrezkoa dela maisu-maistrak ohartzea eta gogoeta egitea, enkultrazio-eragile gisa, zer garrantzia duten beren jokabideek eta nola eragin dezaketen bi urteko haurren enkulturazio prozesuan.
- Maisu-maistrek hurrekiko azaltzen dituzten **jarrerei** dagokienez, irudikapen sozialetan azaldu da beren jarrerek eragina izan dezaketenaren ustea: irakaslearen beraren jokabidean, haurren jarrera eta jokabideetan eta baita hezkuntza testuinguruan haurrek izan dezaketen parte-hartzean ere. Horrez gain, maisu-maistren irudikapen sozialetan agertu da bi urteko haurren aurrean jarrera positiboa, emozionalki beroa eta sentikorra adieraztearen garrantzia. Ikerketaren emaitzetan eta eztabaidan oinarrituta ondorioztatzen da garrantzitsua dela maisu-maistrak beren jarrerez ohartaraztea eta jarrera horiek (aldekoak zein aldekoak ez direnak) gogoe-tara bideratzea izan dezaketen eraginagatik bi urteko haurren jarrera, jokabide eta hezkuntza parte-hartzean.

- Enkulturazio prozesuan haurrak bereganatzen dituen **ezagutzei** dagokienez, maisu-maistren irudikapen sozialetan nabarmendu da haurrak garapen integralerako ezagutzak eskuratzearen garrantzia eta haurrak moldatu behar duen gizartearen ezaguerri kulturalen ezagutzan bitartekaria denaren ustea, haurrari “munduaren ezagueran” lagunduz. Hortaz, ikerketaren emaitzetan eta eztabaidan oinarrituta ondorioztatzen da beharrezkoa dela maisu-maistrek gogoeta egitea haurrek beren bitartez -eta beren kulturarekiko aukeren bitartez- eskuratzen dituzten ezagutza jakinekiko.

Laburbilduz, garrantzitsutzat jotzen da enkulturazio-eragile gisa, maisu-maistrak haurraren mundua baldintzatzen duenaren kontzientzia hartzea eta bitarteko garrantzitsua dela ohar-tzea, haurrak, lehen urteetan, testuinguru sozialera egokitzeko eskuratzen dituen beharrezko ezagutzak, balioak, jokabide-ereduak, jarrerak edota ohiturak. Hortaz, haurrak gara daitezen enkulturazio prozesu esanguratsu baten, jomuga izan beharko litzateke maisu-maistrengan sendotzea enkulturazio eragile gisa haurren garapenean duten garrantziaren ideia eta sentiaraztea kritikoak izan behar dutela beren ekintza eta gogoetetan, eguneroko jarduna hobetzeko praktika konprometitua sortuz.

1.2. Formakuntzan enkulturazio-eragile kontzientzia eta haurraren garapena

Aipatutakoari jarraiki, ondorio nagusi bat da formakuntza eraginkorra izan daitekeela hobetzeko maisu-maistraren egitekoa haurren enkulturazio prozesuaren eragile gisa. Ikerketaren emaitzetan eta eztabaidan oinarrituta ondorioztatzen da maisu-maistrek beren enkulturazio-esperientzietatik abiatuta maisu-maistra izatearen gizarte-rola birsortu dezaketela eta lan-keta pertsonala eraginkorra izan daitekeela beren bizitza pertsonalean eta profesionalean sozializatuak izan diren balioen edota jokabideen kontzientzia hartzeko. Kontuan hartuta maisu-maistren formazioa dela eskola baten irakaskuntzaren kalitatea zehazten duen aldagaietako bat, xedea izan beharko litzateke Haur Hezkuntzako maisu-maistrek hasierako eta etengabeko prestakuntzan eta garapen profesionalean gaitasun kritikoa garatzea kide diren eta jarduten duten ingurune soziokulturalarekiko. Horrela aztertu eta bereizi ahal izango dituzte ikasgelako egoerak eta hartzen dituzten erabakiak, eta hausnartu ahal izango dute haurrei transmititu ahal dizkieten ezkutuko balio, jokabide-eredu, ohitura, ezagutza edota jarreraren inguruan, baita egiten dituzten jarduera-proposamenei dagokienez ere.

Horren harira, esan behar da ikerketaren lehenengo fasean parte hartu zuten maisu-maistrengan eragina izan zutela egindako elkarrizketek eta abiarazi zutela eguneroko egoera prakti-

koen hausnarketa kritikoa, ohartaraziz haurrekin egunerokotasunean eta ikasturtean gauzatzeko alderdi esanguratsuez, gogoeta eraginez beren erabaki, jokabide edota jarrenen garrantziarekiko eta egiaztatuz enkulturazio-eragile gisa duten zeregina. Elkarrizketak maisu-maistren pentsamenduetan eragin zuen eta, ondorioz, eragin dezake beren jardutean, beren ekintzan. Esandakoa aintzat hartuta, bi urteko haurren enkulturazio prozesuko eragile gisa, ondorioztatzen da hasierako, etengabeko eta garapen profesionaleko formakuntzan jomuga izan daitekeela bi alderditan gehiago sakontzea:

- Maisu-maistrari norberaren enkulturazio prozesuarekiko usteen kontzientzia hartzen lagundu.
- Haurraren garapen integralean eragin soziokulturalaren garrantzia aintzat hartzen lagundu.

Korthagenek (2010) adierazten du irakasle baten jokabidearen zati handi batek jatorri irrazional eta inkontzienteak dituela eta azpimarratzen du inbertsio handia egin behar dela maisu-maistren irakasleen garapen profesionalean. Hau da, arreta jartzen du maisu-maistren irakasleengan eta zehazten du horiek erakutsi beharko lieketela beren ikasleei irakasle gisa dituzten identitatez eta misio pertsonalez kontziente izatearen garrantzia, jabetzen laguntzeko identitate eta misio horiek benetako norberaren jokabide profesionalarekin duten loturaz (Korthagen, 2010). Beraz, irakaskuntzaren alderdi inkontzienteak kontziente bihurtu daitezkeen, unibertsitatean funtsezkoa dela adierazten da ikaskuntza gogoetatsua, erraztea ezagutza teorikoen eta esperientzia praktikoen lotura, baita norberaren usteen ulermenak bizitza profesionalaren erronkekin duen lotura ere (Bran, 2010; Cobanoglu et al., 2019; Esteve, 2013; Esteve, Melief, eta Alsina, 2010; González-Fernández et al., 2019; Korthagen, 2010).

Esandakoa aintzat hartuta, Haur Hezkuntzako maisu-maistrari norberaren enkulturazio prozesuarekiko usteen kontzientzia hartzen laguntzeko:

- Unibertsitateko praktikan edo dagoeneko jardunean dauden maisu-maistrentzat garrantzitsuak izan daitezke mintegiak edo foroak hausnartzeko enkulturazio prozesuan inplizituki transmititzen dituzten ohitura, balio, jokabide-eredu, ezagutza edo jarrerari dagokienez. Irakasleek foro edo mintegietan eguneroko jardunbideak eztabaidatu ditzakete eta, besteak beste, beren ekintzen balioez eta jatorriez jabetu.
- Hasierako formazioan edota garapen profesionalean garrantzitsuak izan daitezke haurren eta norberaren enkulturazio prozesuari lotutako kasu-azterketak. Hasiera-

ko prestakuntzako irakasleek bultza ditzakete ikasleak kasuen arazoak konpontze-
ra eta, horrez gain, etengabeko formazioan balio dezake lanean dauden irakasleak
orientatzeko, norberaren ekintzak ikertu eta arazoak konpontzeko. Kasu horiek az-
ter daitezke, prestakuntzan zehar, tresna ezberdinen bidez: egunerokoen bitartez
edo lankide eta ikaskideekin foroetan eztabaidatuz.

- Horrez gain, hasierako formazioan (praktikei lotuta) edo garapen profesionalean
landu daitezke beste teknika batzuk norberaren enkulturazio prozesuarekiko uste
inplizituak azaleratzen laguntzeko: hala nola, role-playingak, norberaren jarduna-
ren bideo-analisiak edota norberaren praktika zehatzen autoanaliak. Horrek la-
gundu diezaieke maisu-maistrei hausnartzen beren irakaskuntza-jardunbideei bu-
ruz.

Bestalde, maisu-maistrei haurren garapen integralean eragin soziokulturalaren garrantzia
aintzat hartzen laguntzeko, garrantzitsua izan daiteke hasierako formazioan zein garapen
profesionalean zehar landu beharreko ezagutza teorikoetan enkulturazio prozesuari eta pro-
zesuak biltzen dituen maisu-maistra-haur arteko harreman afektiboari, atxikimenduari edota
elkarrekintza aberatsei lotutako edukien adierazgarritasuna.

1.3. Maisu-maistren irudikapen sozialen ezagueraren garrantzia

Esandakoari lotuta, ikerketaren emaitzen eta eztabaidaren arabera ondorioztatzen da maisu-
maistrek enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialen ezagutzaren garrantzia.
Irudikapen sozialak prozesu mentalaren bidez errealitatea bereganatzeko mugimenduak iza-
nik, aditzera ematen dute, ez soilik maisu-maistren hurrekiko harremanaren norabidea, bai-
zik eta egun haurtzaroak berak, irudikapen sozial gisa, maisu-maistrentzat duen esanahia,
biltzen duen kontzientzia kolektiboa; hau da, maisu-maistrek haurtzaroarekiko garatzen eta
partekatzen dituzten asoziazio mentalak, erreferentzia-esparruak eta jarrera multzoak. Ho-
riek argigarriak izan daitezke lehen zikloko haurren enkulturazio prozesuaren hobetzeari be-
gira, besteak beste:

- Antzeman direlako haurren enkulturazio prozesuarekiko maisu-maistren irudika-
pen sozialetan presente dauden estereotipo, iritzi edota balioak.
- Irudikapen sozialetan azaleratu diren enkulturazio prozesuarekiko alderdi indar-
tsuei dagokienez, hausnarketak proposatu daitezkeelako kokatzen garen hezkuntza-
testuinguruan.

- Ohartu delako hezkuntza-ikerketan lehen zikloko haurren enkulturazio prozesuan hain argiak ez diren alderdiez.
- Haur Hezkuntzako maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialak abiapuntu bezala hartu daitezkeelako, besteak beste, irakaskuntzarako prestakuntza-programak garatzeko.

Horrenbestez, ikuspegi soziokulturaletik haurren garapena aberatsa izan dadin, beharrezkoa da adin goiztiarra era holistikoa aintzat hartzea. Haur Hezkuntzako haurrari norberaren burua eta inguratzen duen mundua ulertzen eta ezagutzen laguntzeko garrantzitsua da erreferenteek edo atxikimendu irudiek eguneroko jardutearekiko gogoeta egitea, hausnartzea beren balioekiko, jokabide-ereduekiko, jarreretikiko, lantzen dituzten edukiekiko eta hartzen dituzten erabakiekiko; garrantzitsua da haurraren mundua baldintzatzen dutenaren kontzientzia hartzea eta horrekiko kontsekuente izatea. Horrek ekarriko luke balio, ohitura eta ezagutza sendoak eta positiboak transmititzea, jokabide-eredu eta jarrera egokiak bideratzea eta haurrekin elkarrekintza aberatsak izatea. Azken finean, adin goiztiarrean enkulturazio prozesua hobetzeko, kalitatezko hezkuntza eskaini beharko litzateke, maitasuna, arreta eta ulermena ardatz dituen.

1.4. Ikerketan eraikitako galdetegia

Ikerketan eraiki den galdeketari dagokionez, Bizkaiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren diskurtsoen analitiko eratorritako emaitzetan eta analisi faktorialean oinarrituta ondorioztatzen da planteatutako hiru dimentsio edo faktore nagusik era esanguratsuan azaltzen dutela *Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak* konstruktua. Hamasei aldagaiz osatutako galdetegia eraiki da, fidagarritasun-maila onargarriak erakutsi dituen. Etorkizunean, gako diren aldagai horiek osatzen dituzten hiru dimentsioak (*Errutinak*, *Zer transmititu* eta *Nola transmititu*) aintzat hartzea proposatzen da. Beraz, ikerketa-lan honek baliabide bat eskaintzen du aurrera begira aztergaiari lotutako ondorengo ikerketaren ibilbidean. Besteak beste:

- Eraikitako tresna maisu-maistren irudikapen sozialetan oinarritzen da eta bidea urratu dezake, enkulturazio-eragile gisa, Haur Hezkuntzako maisu-maistren jardunbideak aztertu ditzaketen teknikak diseinatzeko, besteak beste, behaketak edo praktiken analisiak. Beren irudikapenez gain, beren esku-hartzearen ezaguera izango genuke eta haurren enkulturazio prozesuari dagokionez, hobekuntza gehiago proposatzeko aukera.

- Hezkuntzaren soziologian ekarpena egin dezake. Eraikitako tresna egokituz, erabilgarria izan daiteke haur eskolako testuinguruaz harago beste hezkuntza testuinguru batzuetan aplikatzeko: lehen hezkuntzan, goi mailako hezkuntzan edota unibertsitatean. Horrek balioko luke bigarren mailako enkulturazio prozesuan eragile diren irakasleriarekiko azterketak egiteko.

1.5. Ikerketaren metodologia mistoa

Ikerketan erabilitako metodologia mistoari dagokionez, ondorioztatzen da posible izan dela lortzea aztertutako fenomeno sozialaren ulermen osoago eta sakonago bat. Etorkizunean planteatu daitezkeen lan ildoetarako proposatzen da erabilitako metodologia mistoa, besteak beste, arrazoi hauengatik:

- Ikerketan aukeratutako *diseinu esploratorio sekuentzialak* ahalbidetu du parte-hartzaileen “testuinguruan” edota “lengoaian” oinarritutako tresna kuantitatibo bat garatzea eta galdeketa horrek handitu egin du aztertu dugun taldearentzat- bi urteko haurren maisu-maistrentzat- tresna egokituz jotzeko probabilitatea.
- Ikuspegiak bereizita baino, ikuspegi kualitatibo eta kuantitatiboaren hiru mailatako integrazioak ahalbidetu du konstruktorearen azalpen osotuago baten lorpena; alegia, esplorazio fase kualitatiboak eman digu ulermen sakona maisu-maistren diskurtsoen bidez, eta fase kuantitatiboak aukera eman digu datu horien joera estatistikokoak identifikatu eta neurtzeko. Horrek ahalbidetu du aztergaiaren ulermen sakonagoa izatea. Ikerketan ikusi den bezala, azterketa kualitatiboko elkarrizketek erakutsi zuten bi urteko maisu-maistrek garrantzitsutzat jotzen zituztela errutinak, baina urteak igaro ahala, malgutasun handiagoz eta zentzuz egiten zituztela, egunero errutina guztiak egitearen beharraz malguago agertzen zirela eta, urteekin, errutinak tinkotasunez egitearen ikuspegia aldatu zezaketela. Ondorengo azterketa kuantitatiboan, bigarren fasean, ikusi zen estatistikoki esanguratsuak ziren aldeak zeudela errutinak egunero egitearen beharri dagokionez, batez ere, 1-5 urteko hezkuntza-esperientzia zuten maisu-maistren eta 6-15 urteko hezkuntza-esperientzia zuten maisu-maistren artean (33-42 urte bitartekoak ziren). Ikuspegi bien integrazioarekin ulermen osotuago bat lortu dela azpimarratu behar da, hau da, azterketa ikuspegi batetik eginda baino azalpen sakonagoa. Ildo horretatik, adinari dagokionez, azterketa kualitatiboko elkarrizketek azaleratu zuten adin gehiagorekin maisu-maistrek nekea nabaritzen zutela haur txikiekin lanean, eta, urteak bete ahala, indarra galtzen zihoazenaren ustea. Gainera, maisu-maistrek adierazi

zuten adinak ematen zuela jakituria, esperientzia anitza, bizipen gehiago eta lane-rako onuragarria zela. Azterketa kuantitatiboaren bigarren fasean ikusi zen estatistikoki esanguratsuak ziren aldeak zeudela 22-32 urte bitarteko maisu-maistren eta beste adin tarte guztietako maisu-maistren artean kultura transmititzeko moduari dagokionez, baita 33-42 urteko maisu-maistren eta gainerakoen artean enkultuzio prozesuan transmititzen ari ziren edukiei dagokienez ere.

- Irudikapen sozialen inguruko ikerketek fenomeno anizkunak ikertzen dituzte, soziala eta psikologikoa denaren elkargunean azaltzen direnak, hori dela eta azpimarratzen da ikuspegi integrala, metodo kuantitatibo eta kualitatiboaren arteko triangulazioa. Esan behar da, metodo mistoaren bidez, ikerketa honetan lortu dela maisu-maistrek haurren enkultuzio-prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialen “osoko” ikuspegi hori.

2. IKERKETAREN MUGAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK

Atal honetan adierazi nahi dira ikerketak izan dituen mugak eta etorkizunari begirako lan ildoak.

Arestian azpimarratu den bezala, ikerketan erabilitako metodologia mistoak ahalbidetu du ikuspegi kualitatiboaren eta kuantitatiboaren integrazioa eta horrek eman digu aztergaiaren ulermen osoagoa eta sakonagoa. Ikuspegi kuantitatiboko laginaren tamainak bermatu duen arren adierazgarritasuna, etorkizunari begira, galdetegia oraindik lagin handiagoari helaraztea komenigarritzat jotzen da, ikerketa honetarako lortutako laginak emaitzen orokortasuna baldintzatu ahal izan duelako eta lagin handiago batek baimenduko lukeelako oraindik sakonago aztertzen aldagai jakinek maisu-maistren irudikapen sozialetan duten efektua; besteak beste, hezkuntza-esperientziak, garapen profesionalerako formakuntzak, eskolaren ildo metodologikoak, haur-irakasle ratioak edo adinak. Gainera, galdetegiaren propietateak hobetuko lirateke, zehazki, faktore-analisiarena, egonkortasuna handituz laginaren tamaina handitu ahala. Era berean, ikuspegi kualitatiboko lagina osatu dute Bizkaiko maisu-maistrek. Aurrera begira, lagin heterogeneoagoa izateak ikuspegi askotarikoagoa ekarriko luke. Xedeak izango litzateke, beraz, eremu geografikoa zabaltzea, Euskal Herriko bi urteko haurren maisu-maistrei galdetegia helaraziz eta elkarrizketak eginez, nazioarteko beste errealitate batzuetako egoerarekin alderatzeko lehen urrats gisa.

Horrez gain, aurrera begirako lan ildoak eskatzen du elkarrizketak egitea, hau da, *diseinu esploratorio sekuentzial esplikatiboa* proposatzea, datu kuantitatiboaren emaitza batzuek azalpen gehiago behar dutelako. Lan ildo horrek baimenduko luke fase kualitatibo berri bati

ekitea beste zenbait maisu-maistrarekin emaitzetan oraindik gehiago sakontzeko. Emaizta kuantitatiboek iradoki dute azterketa sakonagoa egin behar dela aldagai batzuen eragina hobeto azaltzeko, estatistikoki esanguratsuak diren aldagai aurre-saleak eragina azaldu dutelako (hezkuntza-esperientziak edota adinak). Elkarrizketetan, sakondu beharreko galderak hobetu edo gehitu ahal izango genituzke, eta emaitza kuantitatiboak hobeto azaltzen laguntzeko lagin berrian bildu daitezkeen maisu-maistren profilak.

Ikerketan, ezagutzeko maisu-maistrek bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak, kultura zentzu zabalean aintzat hartu da, alegia, eskola-kultura (han egiten dena), ingurune ko kultura (jaiak, tradizioak, besteak beste) eta kultura akademikoa (kultura kodetua, besteak beste) bildu dira. Ikerketan adierazi den bezala, enkulturazio-eragileak baldintzatuta burutzen da gizarteko kultura orokorrarekin ematen den elkarretartzea, eta kultura orokor hori hautatzen da haurra gizarteko kide bihurtzeko. Aurrera begira, eskola-kulturan gehiago sakontzea izan daiteke jomuga bat; eskola jakin bakoitzak bere kultura propioa sortzen duelako eta haurraren enkulturazio prozesuaren forma erabakitzen duelako. Bereziki, garrantzitsua izan daiteke etorkizunean arreta jartzea bertan lan egiten duten maisu-maistra bakoitzaren ezaugarri pertsonaletan, enkulturazio-eragile gisa, pertsonak berak eragin dezakeelako haurren enkulturazio prozesuan. Hortaz, eraikitako galdetegiaz gain, maisu-maistra bakoitzaren ezaugarri pertsonalak biltzen dituen tresna baten erabilera-aren beharra ere ikusten da.

Adierazitako mugak onartuta, ikerketa honek ekarpena egiten dio gutxi ikertu den azterketa-eremu bati. Adin goiztiarreko haurren garapena ikuspegi sistemikotik ulertu behar dugu eta kontuan izan bizitzaren lehen etapan gertatzen dela gizakiaren enkulturazioa. Aldi horretako haurren maisu-maistrak enkulturazio prozesuari dagokionez dituen irudikapenetan jarri da arreta eta, alde horretatik, lana baliagarria da hausnartzeko Haur Hezkuntzako maisu-maistren enkulturazio-eragile rola inguruan. Ikerketa honetan lortutako emaitzek ahalbidetu dute esandako hutsune horri lehen erantzun bat ematea, eta azalduetako bi urteko haurren garapen soziokulturalean izan dezakeen eraginaren harira, azpimarra dezakegu maisu-maistren enkulturazio-eragile rola sustatu eta sendotu beharko litzatekeela Haur Hezkuntzako maisu-maistren hasierako formakuntzan, etengabekoan edota garapen profesionalean.

Aurrera begira, bereziki garrantzitsutzat jotzen da adin goiztiarreko haurren garapen soziokulturala bera aztertzea; hau da, ikerketa honetan aztertu dira adin goiztiarreko maisu-maistrek haurren enkulturazio prozesuarekiko dituzten irudikapen sozialak baina ez maisu-maistren praktika bera, ezta haurraren garapen soziokulturala ere. Etorkizunean, xedea izango litzateke aztertzea maisu-maistren irudikapen sozialak, beren praktika eta haurraren

garapen soziokulturalaren arteko harremanak. Horrek ekarriko lituzke hobekuntzak haurren enkulturazio prozesuan eta adin goiztiarreko haurren garapen osasuntsuago, aberatsago eta osotuago baterako bidea.

Laburbilduz, kapitulu honetan ikerketaren ondorio nagusiak aurkeztu dira emaitzen eta egindako azterketaren eta eztabaidaren arabera. Ondorioztatu da maisu-maistrak, bi urteko haurren enkulturazio-eragile gisa, irudikapen sozialak sortzen dituela eta azpimarratu da maisu-maistraren hasierako, etengabeko eta garapen profesionalean zeharreko formakuntzaren garrantzia; alde batetik, maisu-maistrari norberaren enkulturazio prozesuarekiko usteen kontzientzia hartzen laguntzeko, eta, bestetik, bi urteko haurren garapen integralean eragin soziokulturalaren garrantzia aintzat hartzen laguntzeko. Horrez gain, ondorioztatu da garrantzitsua dela bi urteko haurren maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapen sozialen ezaguera, argigarria izan daitekeelako adin goiztiarreko haurren enkulturazio prozesuaren hobetzeari begira. Ikerketan eraikitako galdeketari dagokionez, azpimarratu da Bizkaiko bi urteko haurren enkulturazio prozesuarekiko Haur Hezkuntzako maisu-maistren irudikapen sozialak konstruktua azaltzen duten hiru faktoreak (Errutinak, Zer transmititu, Nola transmititu) etorkizuneko ikerketari begira kontuan hartzearen garrantzia, bidea urratu baitezake Haur Hezkuntzako zein beste hezkuntza-etapa batzuetako maisu-maistren enkulturazio prozesuarekiko irudikapenen analisiak egin eta jardunbideak aztertu ditzaketen teknikak diseinatzeko. Ikerketaren metodologia mistoari dagokionez, ondorioztatu da konstruktuen azalpen osotuagoa lortu dela, etorkizuneko lan ildoetarako metodologia mistoa erabiltzearen garrantzia nabarmenduz. Ikerketaren mugak onartuta, bere ekarpena azpimarratu da, etorkizunerako Haur Hezkuntzako bi urteko haurren maisu-maistren enkulturazio-eragile rolari dagokionez hobetze-proposamenak adieraziz.



**ERREFERENTZIA
BIBLIOGRAFIKOAK**

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

12/2009 DEKRETUA, urtarrilaren 20koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu, eta Euskal Autonomia Erkidegoan ikaskuntza horiek ezartzen dituen.

2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa.

237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa.

Abad-Márquez, L. (1993). La educación intercultural como propuesta de integración. In L. Abad-Márquez, A. Cuco, & A. Izquierda (Ed.), *Inmigración, pluralismo y tolerancia* (or. 11–69). Editorial Popular.

Abrantes, P. (2013). ¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de la socialización a través del método biográfico. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(3), 439–464. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2013.3.40632>

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques Sociales et Représentations*. Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et Société*, 2(4), 81–104.

Adelson, J. L., eta McCoach, D. B. (2010). Measuring the Mathematical Attitudes of Elementary Students: The Effects of a 4-Point or 5-Point Likert-Type Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 796–807. <https://doi.org/10.1177/0013164410366694>

Agudelo, A., Cava, M. J., eta Musitu, G. (2001). Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes. *Escritos de Psicología*, 5, 70–80.

Aguirre, A. M., Caro, C., Fernández, S., eta Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad*. UNIR.

Ahnert, L., eta Lamb, M. E. (2003). Shared Care: Establishing a Balance between Home and Child Care Settings. *Child Development*, 74(4), 1044–1049. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00587>

Ahnert, L., eta Lamb, M. E. (2018). Child Care and Its Impact on Young Children (2-5). In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*.

- Ahnert, L., Pinquart, M., eta Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D., eta Sahin, I. T. (2010). Study on Teachers' Classroom Management Approaches and Experiences. *Elementary Education Online*, 9(2), 792–806.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1–15.
- Alasuutari, M., eta Markström, A.-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa*. McGraw-Hill.
- Alberto-Aimaretti, E. S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 7(19), 181–193.
- Alcrudo, P., eta Alonso, A. (2011). La situación de la educación infantil en el estado español. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 42, 13–28.
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A., eta Vallejo, A. (2012). Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años. *Plataforma Estatal en Defensa de la Etapa de El de 0 a 6 años*, 1–205.
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A., eta Vallejo, A. (2015). *La Educación Infantil de 0 a 6 años en España*. Editorial Fantasía.
- Allansdottir, A., Jovchelovitch, S., eta Stathopoulou, A. (1993). Social representations: the versatility of a concept. *Papers on Social Representations*, 2(1), 3–10.
- Alpi, L., Benedetti, S., Manferrari, M., Marchesi, F., Motta, M., Rigui, F., ... Vassuri, P. (2003). *Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela*. Narcea Ediciones.
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27–37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., eta Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>

- Alves, L., eta Monteiro, D. (2021). Grade repetition and dropout in regular public education: social representations of the production of «school failure». *Revista Interinstitucional de Psicología*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e15615>
- Añaños-Bedriñana, F. T., Añaños-Bedriñana, K. G., Arroyo, S., eta Añaños, C. (2010). Realidades y representaciones sociales de las niñas y los niños de la calle de Perú. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(2), 182–194.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista española de educación comparada*, 0(13), 219–251. <https://doi.org/10.5944/reec.13.2007.7462>
- Ancheta, A. (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 129–148.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. LUMEN.
- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy. For a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*. EDU/EDPC/ECEC.
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of Public Day-Care: A Longitudinal Study. *Child Development*, 60(4), 857–866. <https://doi.org/10.2307/1131027>
- Anguera, M. T. (2010). Complementariedad metodológica en la investigación en psicología: del enfrentamiento al continuum. *Jornadas de Psicología, intervención psicológica en problemas sociales*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., eta Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123–130.
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., eta Ruzek, E. A. (2019). Starting Early: The Benefits of Attending Early Childhood Education Programs at Age 3. *Educational Research Journal*, 56(4), 1495–1523. <https://doi.org/10.3102/0002831218817737>
- Ansari, A., eta Winsler, A. (2013). Stability and sequence of center-based and family child-care: Links with low-income children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 35, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.11.017>
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. Paidós Educación.

- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Editorial Síntesis, S.A.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. In *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. FLACSO.
- Arbeau, K. A., eta Coplan, R. J. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291–318. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0007>
- Argos, J. (2000). La mejora de la Educación Infantil desde el análisis del pensamiento práctico de sus educadores. *International Journal of Early Childhood*, 32(2).
- Arndt, S. (2018). Early childhood teacher cultural Otherness and belonging. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 392–403. <https://doi.org/10.1177/1463949118783382>.
- Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 617–628.
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F., eta Martín, J. (2002). Family Context and Theory of Mind Development. *Early Child Development and Care*, 172(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/03004430210880>
- Arruda, A. (2003). Living is Dangerous: Research Challenges in Social Representations. *Culture and Psychology*, 9(4), 339–359. <https://doi.org/10.1177/1354067X0394002>
- Aspelin, J., eta Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M., eta Isiksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: a brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 345–356. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9034-z>
- Auerbach, C. F., eta Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. New York University Press.
- Azkarraga, J. (2014). Hezkuntzaren, desafio sistemikoen aurrean. *Inguruak. Soziologia eta Zientzia Politikoaren Euskal Aldizkaria*, 57–58, 2557–2571.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

- Baker, S. E., eta Edwards, R. (2012). How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. *National Centre for Research Methods Review Paper*, 1–43.
- Bakken, L., Brown, N., eta Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Ballou, D., eta Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? *Teachers College Record*, 102(1), 5–27.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representation. Textes sur les représentations sociales*, 9, 1–15.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barandiaran, A., eta Larrea, I. (2016). *Ebaluazioa Haur Hezkuntzan. Paradigma aldaketa*. Xangorin.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., eta Vitoria, J. R. (2015). Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil. *Anales de Psicología*, 31(2), 570–578. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171551>
- Barglow, P., Vaughn, B. E., eta Molitor, N. (1987). Effects of Maternal Absence Due to Employment on the Quality of Infant-Mother Attachment in a Low-Risk Sample. *Child Development*, 58(4), 945–954. <https://doi.org/10.2307/1130535>
- Barnett, W. S. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications*. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 2. National Institute for Early Education Research.
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5–14.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., eta Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118–130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bas, E., eta Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41–68.

- Bashir, S., Bajwa, M., eta Rana, S. (2014). Teacher as a role model and its impact on the life of female students. *International Journal of Research– GRANTHAALAYAH*, 1(1), 9–20. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v1.i1.2014.3081>
- Bassedas, E., Huguet, T., eta Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., eta Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(1), 21–27.
- Batres, A. (2016). La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 106–118.
- Bauer, M. W., eta Gaskell, G. (2008). Social Representations Theory: A Progressive Research Programme for Social Psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 335–353. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00374.x>
- Bazeley, P. (2009). Integrating Data Analyses in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203–207. <https://doi.org/10.1177/1558689809334443>
- Belmonte, M. L., Lara, N., Calatayud, A., eta Galián, B. (2014). Familia y escuela ¿dos caras de una misma moneda? In P. Miralles, M. B. Alfageme, & R. A. Rodríguez (Ed.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (or. 91–100). Universidad de Murcia. Editum.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (or. 249–264). The Guilford Press.
- Belsky, J. (2006). Determinants and Consequences of Infant-Parent Attachment. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Ed.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (or. 53–77). Psychology Press.
- Belsky, J., eta Steinberg, L. D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49(4), 929–949. <https://doi.org/10.2307/1128732>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., eta NICHD Early Child Care Re. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681–701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>

- Bennett, J. (2003). Starting Strong: The Persistent Division Between Care and Education. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 21–48. <https://doi.org/10.1177/1476718X030011006>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>.
- Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion*. The RECI Overview Report. Roma Education Fund and UNICEF.
- Beregüí, R., eta Garcés de los Fayos, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89–103.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn and Bacon.
- Berger, P., eta Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Berkowitz, M. W., eta Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29–48.
- Bernstein, B. (1993). Códigos elaborados y restringidos: revisión crítica. In M. Díaz (Ed.), *La construcción social del discurso pedagógico* (or. 81–118). El Griot.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. Revised edition*. Rowman & Littlefield.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation. In J. E. Grusec & P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (or. 543–558). Guilford Press.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., eta Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., eta Karupiah, N. (2011). *Teaching beliefs and practices in early childhood education in Singapore*. Pearson Education.
- Bertram, T., Pascal, C., Cummins, A., Delaney, S., Ludlow, C., Lyndon, H., ... Stancel-Piatak, A. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries. Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Beyazkurk, D., eta Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547–554. Berreskuratua: <http://iej.cjb.net>
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A. G., Henderson, W. J. R., eta Valero-Kerrick, A. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. Sage.
- Birch, S. H., eta Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Biol, C., Atamtürk, H., Silman, F., eta Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606–2614. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.460>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., ... Vilà, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Blanch, R. M. (2002). Las pautas, las normas y los límites en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 9, 15–18.
- Blanco, M. R. (2005). La Educación de Calidad para Todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11–33.
- Blau, D. M. (1999). The Effect of Child Care Characteristics on Child Development. *The Journal of Human Resources*, 34(4), 786–822. <https://doi.org/10.2307/146417>
- Bloom, H. S., eta Weiland, C. (2015). *Quantifying Variation in Head Start Effects on Young Children's Cognitive and Socio-Emotional Skills Using Data from the National Head Start Impact Study*. MDRC.
- Bonilla-Castro, E., eta Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Borafull, I., eta Camps, J. (2019). *Habilidades para la vida. Familia y escuela*. Editorial Dykinson, S.L.
- Bourdieu, P., eta Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Popular.
- Bovina, I. B., Dvoryangchikov, N. V., Gayamova, S. Y., Milekhin, A. V., eta Budykin, S. V. (2017). Social representations and information security of children and adolescents: the point of view of teachers. *Psychology and Law*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070101>

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós Ibérica.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307–319. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/14616730701711516>
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., eta Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council.
- Braithwaite, V., eta Blamey, R. (2001). Consenso, estabilidad y significado en los valores sociales abstractos. In M. Ros & V. Gouveia (Ed.), *Psicología social de los Valores Humanos: Desarrollos Teóricos, Metodológicos y Aplicados* (or. 153–172). Biblioteca Nueva.
- Bran, C. N. (2010). Learning approaches in higher education. *Journal Plus Education*, 6(2), 230–240.
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173–184. <https://doi.org/10.1080/13645570500154642>
- Brazelton, T. B., eta Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Graó.
- Brewer, M., eta Hewstone, M. (2004). *Social Cognition*. Blackwell Publishing Ltd.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Brujas.
- Brinkmann, S., eta Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157–181. <https://doi.org/10.1080/10720530590914789>.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Trillas.
- Broekhuizen, M. L., van Aken, M. A. G., Dubas, J. S., eta Leseman, P. P. M. (2017). Child care quality and Dutch 2- and 3-year-olds' socio-emotional outcomes: Does the amount

- of care matter? *Infant and Child Development*, 27(1), e2043. <https://doi.org/10.1002/icd.2043>.
- Bronfenbrenner, U., eta Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (or. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., eta Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. McGraw Hill.
- Brown, C. S., Cheddie, T. N., Horry, L. F., eta Monk, J. E. (2017a). Training to Be an Early Childhood Professional: Teacher Candidates' Perceptions about Their Education and Training. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 177–186. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2308>
- Brown, E. L., Vesely, C. K., Mahatmya, D., eta Visconti, K. J. (2017b). Emotions matter: the moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1771–1785. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1286336>
- Browne, M. W., eta Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (or. 136–162). Sage.
- Brownell, C. A., eta Drummond, J. (2018). Early childcare and family experiences predict development of prosocial behaviour in first grade. *Early Child Development and Care*, 190(5), 712–737. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1489382>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Norton.
- Bruner, J. (1998). Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 119–127.
- Bruner, J. (2007). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., eta Ronning, R. R. (2011). *Cognitive Psychology and Instruction*. Pearson Educación.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

- Buchanan-Barrow, E. (2005). Children's Understanding of the School. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Ed.), *Children's Understanding of Society: Studies in Developmental Psychology* (or. 17–39). Psychology Press.
- Bueno, D. (2016). *Neurociencia para educadores*. Rosa Sensat.
- Bueno, J. R. (2000). Concepto de representaciones sociales y exclusión. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 11, 25–47. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200011182
- Bueno, J. R., eta Mestre, F. J. (2005). Prensa y representaciones sociales de la enfermedad mental. *Psychosocial Intervention*, 14(2), 131–159.
- Burchinal, M. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Burchinal, M., Howes, C., eta Kontos, S. (2002). Structural predictors of child quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87–105.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. M., Clifford, R. M., eta Barbarin, O. A. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Burchinal, M., Kainz, K., eta Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Ed.), *Quality measurement in early childhood settings* (or. 11–31). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., eta Hong, S. S. (2015). Early childcare and education. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Ecological settings and processes* (or. 223–267). John Wiley & Sons Inc.
- Burke, T., eta Kuczynski, L. (2018). Jamaican mothers' perceptions of children's strategies for resisting parental rules and requests. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01786>
- Busquets, M. (2000). Família i escola bressol. Una relació a vegades complexa. *In-fàn-ci-a*, 114, 5–8.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. Van, eta Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role

- of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Buzzelli, C., eta Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Cabrera, D., Brullet Tenas, C., Leal Rubio, J., Bargalló, I., eta Solé, I. (2015). *Nuevas miradas a la educación infantil*. Horsori Editorial, S.L.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125–140.
- Caldwell, B. M., Wright, C. M., Honig, A. S., eta Tannenbaum, J. (1970). Infant day care and attachment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40(3), 397–412. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1970.tb00697.x>
- California Childcare Health Program. (2006). *Calidad de los Cuidados y de la Educación Tempranos*. California Training Institute.
- Calkins, S. D., eta Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (or. 229–248). Guilford Press.
- Callejas, M., eta Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 61–93.
- Camargo, A., eta Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31–40. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys31.40>
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., eta Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05
- Cañizares, A. B., Gallego, R., eta González, I. (2014). La formación a través de la práctica profesional: el aula experimental de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. *Innovación educativa*, 24, 273–288. <https://doi.org/10.15304/ie.24.2034>
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., Pedro, A., eta Ceinos, C. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Biblioteca Nueva.

- Carballo, A., eta Portero, M. (2018). *10 Ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Graó.
- Carballo, M., eta Guelmes, E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 140–150. Berreskuratua: <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Editorial EOS.
- Cardús i Ros, S. (2007). *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión y la inseguridad del futuro*. Paidós Ibérica.
- Cardús i Ros, S., Estradé i Saltó, A., Fernández, E., Martínez, R., eta Núñez, F. (2003). *La mirada del sociólogo. Qué es, qué hace, qué dice la sociología*. UOC.
- Caride, J. A., eta Morán de Castro, C. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 64–69. Berreskuratua: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284475>
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a Primària*. Eumo.
- Carr, E. C. (2000). *Exploring the effect of postoperative pain on patient outcomes following surgery*, 3(4), 183–193. [https://doi.org/10.1016/S1366-0071\(00\)90003-2](https://doi.org/10.1016/S1366-0071(00)90003-2)
- Carrera, X. P., Beltrán, P. M., Buele, M. A., eta Villalta, B. M. (2021). Descripción de las competencias pedagógicas del educador infantil ecuatoriano. *Revista Cognosis*, VI, 91–100.
- Carrithers, M. (1992). *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Alianza.
- Caruso, G.-A. L., eta Corsini, D. A. (1994). The Prevalence of Behavior Problems Among Toddlers in Child Care. *Early Education and Development*, 5(1), 27–40. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0501_3
- Carvalho, C. A. S., eta Ribeiro, L. P. (2021). Social Representations in Motion: Concept Construction on Changing Subjects and Contexts. In C. Prado de Sousa & S. E. Serrano (Ed.), *Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives* (or. 357–374). Springer, Cham.
- Castorina, J. A. (2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 79–108.

- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Rhuthmos*, 60. Berreskuratua: <https://rhuthmos.eu/spip.php?article386>
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., eta Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Obra Social La Caixa.
- Cejudo-Cortés, C. M., Corchuelo-Fernández, C., eta Tirado-Morueta, R. (2018). Uso de la teoría de las representaciones sociales para comprender las actitudes discriminatorias hacia el VIH/SIDA. *Revista Española de Salud Pública*, 92, 1–11.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. M., eta Santos, M. A. (2014). La perspectiva del profesorado de educación infantil y primaria acerca de la educación intercultural. *Magister*, 26(2), 59–66. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70019-2](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70019-2)
- Cerrillo, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 24(4), 187–201.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Cherrington, S., eta Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>
- Cheung, A. C. K., Chao, G. C. N., Lau, E., Leung, A. N. M., eta Chui, H. (2021). Cultivating the Psychological Well-Being of Early-Childhood Education Teachers: the Importance of Quality Work Life. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09959-x>
- Cheung, P. (2019). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active? *European Physical Education Review*, 26(1), 101–110. <https://doi.org/10.1177/1356336X19835240>
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43–52. <https://doi.org/10.1177/183693911203700307>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D., ... Barbarin, O. A. (2010). Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Pre-

- kindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Choi de Mendizábal, Á., eta Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educacion*, (362), 562–593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (or. 139–164). Sage.
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, C. P., eta Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at home and in day care*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Clarke-Stewart, K., Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M., eta McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52–86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Cobanoglu, R., Capa-Aydin, Y., eta 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. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579547>
- Cochran-Smith, M., eta Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. American Educational Research Association.
- Cohen, L., Manion, L., eta Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer.
- Coley, R. L., Votruba-Drzal, E., Collins, M., eta Cook, K. D. (2016). Comparing public, private, and informal preschool programs in a national sample of low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.002>
- Collet-Sabé, J. (2014). La educación familiar hoy: nuevos modelos, nuevas tensiones y nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 72–75.
- Colnerud, G., eta Granström, K. (2002). *Respect for the teaching profession: on professional language and teacher ethics*. HLS Förlag.
- Coloma, J. (1990). La familia como agente de socialización. In *Sociología de la Educación*. Alamex.

- Comellas, M. J. (2009). *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. NAU Libres.
- Comisión Europea/EACA/Eurydice. (2016). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2016/17: Diagramas. Eurydice datos y cifras*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J. W., Mendez, J., eta Mcdermott, P. (2000). Preschool Peer Interactions and Readiness to Learn: Relationships Between Classroom Peer Play and Learning Behaviors and Conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458–465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>
- Coplan, R. J., eta Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., eta Bosacki, S. (2014). Preschool teachers’ attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children’s peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>
- Córdoba-Alcaide, F., Romera, E. M., eta Ortega-Ruiz, R. (2017). *La competencia social en el marco de la convivencia escolar: propuestas para su desarrollo*. Estudio de la competencia para la gestión de la vida social y su estabilidad en estudiantes de primaria y secundaria. (PRY040/14).
- CORE. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture*. University of East London (UEL) / University of Ghent (UGhent).
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Correa, J. M., Aberasturi, E., eta Gutiérrez, L. (2015). *MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Identidad y cambio educativo* (EHU, Arg.).
- Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., eta Justicia, F. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 883–894. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13105>

- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in early years*. Ablex.
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/13502930085208591>
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of Childhood*. Sage.
- Corsaro, W. A., eta Fingerson, L. (2006). Development and Socialization in Childhood. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1007/0-387-36921-x>
- Cortés, P., Leite, A. E., eta Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24(24), 199–214.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta. Revista de Investigación Educativa*, 19, 33–48.
- Cottle, T. J. (2003). *A Sense of Self: The Work of Affirmation*. University of Massachusetts Press.
- Creamer, E. G. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (455–472). Academic Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., eta Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2(1), 7–12.
- Creswell, J. W., eta Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Sage.
- Creswell, J. W., eta Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (Third edition)*. Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. L., eta Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (or. 209–240). Sage.

- Creswell, J. W., eta Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Crouch, M., eta McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, 45(483–499). <https://doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., eta Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 109–140.
- Cuevas, Y., eta Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65–83.
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., eta Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Currie, J., eta Neidell, M. (2007). Getting inside the “Black Box” of Head Start quality: What matters and what doesn't. *Economics of Education Review*, 26(1), 83–99. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.03.004>
- Curry, L. A., O’Cathain, A., Plano Clark, V. L., Aroni, R., Fetters, M. D., eta Berg, D. (2012). The role of group dynamics in mixed methods health sciences research teams. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(1), 5–20.
- Dalli, C., eta Te One, S. (2003). Early childhood education in 2002: Pathways to the future. *New Zealand Annual Review of Education*, 12, 177–202.
- Darling-Churchill, K. E., eta Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare oeg grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborgs Universitet.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point scales. *International Journal of Market Research*, 50(1), 61–77.
- Day, C. (2002). *Developing teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Ediciones Narcea.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Maher-Ridley, S. M., eta Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247–268.
- de Kruif, R. E. L., Zulli, R. A., McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., eta Sloper, K. M. (1999). *Cases of responsiveness and directiveness and different levels of teaching* (Manuscript). University of North Carolina.
- De Lara, E., eta Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. UNED.
- De Paz, D. (2006). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar* (Universitat Autònoma de Barcelona).
- De Rosa, A. S. (2012). *Social Representations in the 'Social Arena'*. Routledge.
- De Vicente, M. A., eta Manera, J. (2005). El análisis factorial por componentes principales. In J. P. Lèvy & J. Varela (Ed.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (or. 327–360). Pearson Prentice.

- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., eta Van Keer, H. (2006). Content Analysis Schemes to Analyze Transcripts of Online Asynchronous Discussion Groups: A Review. *Computers & Education*, 46(1), 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>
- Deaux, K., eta Philogène, G. (2001). *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Wiley-Blackwell.
- Defis, O., eta Jubete, M. (1999). El entorno natural: contexto de valores. In E. Casals, O. Defis, & D. Altimir (Ed.), *Educación Infantil y valores* (or. 37–130). Desclée de Brouwer.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- del Barrio, A. (2014). De la reflexión personal a la reflexión crítica en equipo: Aprendizaje Permanente en Equipo, un modelo para una práctica reflexiva y democrática en la primera infancia. *Revista española de educación comparada*, 23, 163–181.
- Del Valle, Á. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, 17(32), 7–24.
- Delgadillo, I. (2004). La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales. *Pedagogía y Saberes*, 20, 41–52.
- Delval, J. (2012). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 30, 99–109.
- Denham, S. A., eta Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/jrit-01-2019-0007>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., eta Miller, S. L. (2017). Early Childhood Teachers' Socialization of Emotion: Contextual and Individual Contributors. *Child Youth Care Forum*, 46, 805–824. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9409-y>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., eta Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition. Sage.

- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2002). *The Qualitative Inquiry Reader*. Sage.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (or. 1–32). Sage.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance*.
- DeZutter, S., eta Kelly, M. K. (2013). Social competence education in early childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (or. 206–218). Routledge.
- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta*. UOC.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., eta Gosserand, R. H. (2005). The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339–357. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Díez-Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Editorial GRAÓ.
- Ding, C. S., eta Hershberger, S. L. (2002). Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283–297. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7
- Dobbs, J., eta Arnold, D. H. (2009). Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and their Behavior Toward Those Children. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 95–105. <https://doi.org/10.1037/a0016157>
- Doise, W., Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, F., Bourdieu, P., eta Flores, J. I. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto Mora.
- Doise, W., eta Palmonari, A. (1986). *Textes de base en psychologie: L'étude des représentations sociales*. Delachaux & Niestlé.
- Domínguez-Garrido, M., González-Fernández, R., Medina-Domínguez, M. del C., eta Medina-Rivilla, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio [Initial training of teachers Childhood Education:

- keys to the innovative desing of curricula]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227–245. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.826>
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., Bulotsky-Shearer, R. J., Greeneld, D. B., ... Dominguez, X. (2011). The role of context in preschool learning: A multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process quality to low-income children's approaches to learning. *Journal of School Psychology*, 49(2), 175–195. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.11.002>
- Dorado, M. J. (2014). La escolarización “temprana” a examen: diferentes dimensiones de su extensión en España. In *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología: Actas del XI Congreso Español de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense de Madrid 10-12 de julio de 2013* (or. 155–167). Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología.
- Dorio, I., Sabariego, M., eta Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (or. 275–292). Editorial La Muralla, S.A.
- Dumitrana, M. (2009). The teacher as a person. The person as a teacher. *НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ*, 48, 137–139.
- Dunn, T. J., Baguley, T., eta Brunsdén, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. F. Alcan.
- Durlak, J. A., eta Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. In J. Valsiner & A. Rosa (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (or. 543–559). Cambridge University Press.
- Early, D. M., Bryant, D., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M., Ritchie, S., ... Barbarin, O. A. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom-quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.004>
- Echavarría, J. A., Bohórquez, L. J., Moreno, Y., Ortíz-Gómez, D., eta Rodríguez-Bustamante, A. (2015). Vínculos familiares: dinámica relacional influyente en la personalidad del niño. *Poiésis*, 30, 138–144.

- Edwards, C. P., Ren, L., eta Brown, J. (2014). Early Contexts of Learning: Family and Community Socialization During Infancy and Toddlerhood Carolyn. In *The Oxford Handbook of Human Development and Culture: An Interdisciplinary Perspective* (or. 165–182). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199948550.013.11>
- Egeland, B., eta Hiester, M. (1995). The Long-Term Consequences of Infant Day-Care and Mother-Infant Attachment. *Child Development*, 66(2), 474–485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00884.x>
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 119–154.
- Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., eta Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Ed.), *The Oxford Handbook of prosocial behavior* (or. 114–136). Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Loyosa, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., ... Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 183–205. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.2.183>
- Elbaz-Luwisch, F. (2003). Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403–428. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.t01-1-00239>
- Elkin, F., eta Handel, G. (1972). *The child and Society: The Process of Socialization*. Random House.
- Elliott, J. (2010). *El «estudio de la enseñanza y del aprendizaje»: una forma globalizadora de investigación del profesorado*. 68(24,2), 223–242.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>
- Emilson, A., eta Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/0300444430500039846>
- Emilson, A., eta Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool-Values Communicated in Teacher and Child Interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Ed.), *Participatory Learning in the Early Years Research and Pedagogy* (or. 61–77). Routledge, Taylor & Frances Group.

- Enosh, G., Tzafrir, S. S., eta Stolovy, T. (2015). The development of Client Violence Questionnaire (CVQ). *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 273–290.
- Ercikan, K., eta Roth, W.-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005014>
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L.-E., eta Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.007>
- Escobar-Pérez, J., eta Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27–36.
- Escobar, M. C., De la Torre, T., Huelmo, J., eta Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113–125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Espinoza, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. *Revista Conrado*, 14(65), 39–49.
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, 19, 13–36.
- Esteve, O., Melief, K., eta Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Etaugh, C. (1980). Effects of nonmaternal care on children: Research evidence and popular views. *American Psychologist*, 35(4), 309–319. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.309>
- Etxeberria, J. (2004). *Estatistika eta SPSS*. Elhuyar.
- Europako Kontseilua. (2011). *Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana C 175/8*. 2010–2012.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. *Eurydice and Eurostat Report*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Communication from the Commission.

- European Commission. (2020). *2020 Strategic Foresight Report. Charting the course towards a more resilient Europe*.
- Eurostat. (2017). Eurostat's Statistical Atlas.
- EURYDICE. (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*.
- Fadlillah, M., Wahab, R., eta Ayriza, Y. (2020). Understanding the experience of early childhood education teachers in teaching and training student independence at school. *The Qualitative Report*, 25(6), 1461–1472. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4163>
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., eta McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259–275. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.001>
- Fantuzzo, J. W., Sekino, Y., eta Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323–336. <https://doi.org/10.1002/pits.10162>
- Farias, L. A., Silva, J. A., Colagrande, E. A., eta Arroio, A. (2017). Opposite shores: a case study of environmental perception and social representations of public school teachers in Brazil. *International Research in Geographical and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1285136>
- Felfe, C., eta Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics, Elsevier*, 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>
- Feliu, M., eta Jiménez, L. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 10, 61–84.
- Fermoso, P., eta Pont, J. (2000). *Sociología de la Educación*. NAU Libres.
- Fernández-César, R., Solano, N., Rizzo, K., Gomezescobar, A., Iglesias, L. M., eta Espinosa, A. (2016). Las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes y maestros de educación infantil y primaria: revisión de la adecuación de una escala para su medida. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(33), 227–238.

- Fernandez-Molina, M., eta Bravo, A. (2018). Innovación en la formación universitaria del profesorado de Educación Infantil. Modelos mentales sobre el bienestar de los niños pequeños. *Ensayos-Revista De La Facultad De Educacion De Albacete*, 33(2), 107–121.
- Fernández-Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Pearson Educación.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E., eta Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33–50.
- Ferrando, P. J., eta Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., eta Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother–Child, Father–Child and Teacher–Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25, pages1829–1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., eta Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs. Principles and Practices. *Health Services Research*, 48, 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fetters, M. D., eta Freshwater, D. (2015). Publishing a methodological mixes methods article [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 203–213.
- Feu, M. T. (2002). La escuela, un espacio para aprender a vivir y a convivir. *Aula de Infantil*, 9, 19–23.
- Fiene, R. (2002). *13 Indicators of Quality Child care: Research Update*. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation and Health Resources and Services Administration.
- Fiese, B. H., eta Everhart, R. S. (2008). Routines. In *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (or. 34–41). Elsevier Inc.
- Finstad, K. (2010). Response Interpolation and Scale Sensitivity: Evidence Against 5-Point Scales. *Journal of Usability Studies*, 5(3), 104–110.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning-More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265–294.
- Fives, H., eta Gill, M. (2015). *International handbook of research on teacher's beliefs*. Routledge.

- Flament, C., eta Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U., eta Foster, J. (2008). Social Representations. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (or. 336–353). Sage.
- Flores, R. C., eta Terrón, E. (2018). Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. *Educación en Revista*, 34(68), 217–233. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.55684>
- Fontana, A., eta Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (or. 695–727). Sage.
- Forgas, J. P. (2000). *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge University Press.
- Forry, N. D., Davis, E. E., eta Welti, K. (2013). Ready or not: Associations between participation in subsidized child care arrangements, pre-kindergarten, and Head Start and children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 634–644. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.009>
- Fox, N., eta Fein, G. G. (1990). *Infant day care: The current debate*. Ablex Publishing.
- Fragoso, F. M. R. A., eta Casal, J. (2012). Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 527–546.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Friedlmeier, W., Schiifermeier, E., Vasconcellos, V., eta Trommsdorff, G. (2008). Self-construal and cultural orientation as predictors for developmental goals: A comparison between Brazilian and German caregivers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 39–67. <https://doi.org/10.1080/17405620600751085>
- Frohn, S. R., Acar, I. H., Rudasill, K. M., Buhs, E. S., eta Pérez-González, S. (2019). Temperament and social adjustment in first grade: the moderating role of teacher sensitivity.

- Early Child Development and Care*, 191(9), 1427–1448. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1656618>
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula*. Editorial Praxis.
- Fujii, L. A. (2018). *Interviewing in Social Science Research. A Relational Approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fulghum, R. (2004). *Las cosas importantes las aprendí en el parvulario: breves relatos y pequeñas verdades*. Ediciones Temas de hoy.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., eta Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198–209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Fuller, B., Bein, E., Bridges, M., Kim, Y., eta Rabe-Hesketh, S. (2017). Do academic preschools yield stronger benefits? Cognitive emphasis, dosage, and early learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.001>
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós Ibérica.
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., eta Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Gallardo, I. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 37–52. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.901>
- Gallego-Ortega, J. L. (2003). *Enciclopedia de Educación Infantil*. Ediciones Aljibe.
- Galofre, R., eta Lizán, N. (2005). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después*. Ediciones de la Torre.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48–57.
- Garces, E., Thomas, D., eta Currie, J. (2000). *Long Term Effects of Head Start*. California Center for Population Research. UCLA.

- García-Amilburu, M. (2016). Dewey y Cassirer: sobre la naturaleza, la cultura y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 9–22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68302>
- García-Correa, A., Escarbajal-Frutos, A., eta Izquierdo-Rus, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 27–42.
- García-Gutiérrez, Z. P., eta Aznar, I. (2017). La formación de educadores infantiles, un reto de innovación educativa en la educación superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(2), 98–108. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i2.2451>
- García-Hernández, F. (2003). La orientación psicopedagógica en la Educación Infantil y su repercusión en el desarrollo del conocimiento de los niños de esta etapa. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 231–262. <https://doi.org/10.5209/RCED.17361>
- García-Morís, R., García-Bugallo, N., eta Martínez-Medina, R. (2021). Students' Social Representations of Forced Migration as a Relevant Social Problem and Its Curricular Inclusion at the End of Primary School. *Social Science*, 10(423), 1–16. <https://doi.org/10.3390/socsci10110423>
- García-Rodríguez, M. L., eta Lahora, M. C. (2010). Aceptar normas y límites desde las primeras edades. *Aula de Infantil*, 58, 33–38.
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de Proyectos*. Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L.
- García, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I., eta Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria . Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>
- Garner, P. W., Moses, L. K., eta Waajid, B. (2013). Prospective teachers' awareness and expression of emotions: Associations with proposed strategies for behavioral management in the classroom. *Psychology in the schools*, 50(5), 471–488. <https://doi.org/10.1002/pits.21688>
- Garreta, J., eta Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? In J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (or. 9–12).

- Gebran, R. A., eta Trevizan, Z. (2018). Social representations in the construction of professional identity and teachers' activity. *Acta Scientiarum. Education*, 40(2). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.34534>
- Gecas, V. (2001). Socialization, Sociology of. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (or. 14525–14530). <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01964-1>
- Gerhardt, S. (2008). *El amor maternal. La influencia del afecto en el desarrollo mental y emocional del bebé*. Albesa.
- Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H., eta Döge, P. (2014). Early child care teachers socialization goals and preferred behavioral strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 203–220. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.884029>
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil*. Narcea Ediciones.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea Ediciones.
- Ghazvini, A., eta Mullis, R. L. (2010). Center-Based Care for Young Children: Examining Predictors of Quality. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 163(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/00221320209597972>
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., eta Lynch, J. (2015). Time spent in different types of childcare and children's development at school entry: an Australian longitudinal study. *Archives of Disease in Childhood*, 100(3), 226–232. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306626>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage.
- Giddens, A., eta Sutton, P. W. (2013). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Gilly, M. (1980). *Mâitre-Élève. Rôles institutionnels et représentations*. PUF.
- Giménez-Dasí, M., eta Quintanilla, L. (2009). «Competencia» social, «competencia» emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359–373.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E., eta Torres, C. (2013). *Diccionario de Sociología*. Alianza Editorial.

- Glockner, V. (2008). *De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. El Colegio de Michoacán.
- Glomb, T. M., eta Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1–23. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00038-1)
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607.
- Goldstein, L. S. (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673. <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Gómez-Redondo, C. (2014). Marcos diluidos: mezclas y suspensiones de educación y enculturación. *Pulso*, 37, 167–186.
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M. A., Medina-Domínguez, M., eta 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>
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225–243.
- González-Rivera, J. A. (2019). *Manual breve de metodología de la investigación cuantitativa en psicología*. Innova Psychological Group.
- González, A., eta Tavernelli, R. (2018). Leyes migratorias y representaciones sociales: el caso argentino. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2(1), 74–91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v2i1.49>
- Gorard, S., eta Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Open University Press.
- Gordillo, M., Ruiz, M. I., Sánchez, S., eta Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 195–202. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Gormley, W. T. J., Gayer, T., Phillips, D., eta Dawson, B. (2004). *The Effects of Oklahoma's Universal Pre-K Program on School Readiness: An Executive Summary*. Center for Research on Children in the United States, Georgetown University.

- Gracia, E., García, F., eta Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial. Un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología*. Publicacions de la Universitat de València.
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., eta Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Grasha, A. (2002). *Teaching With Style*. Alliance Publishers.
- Gray, M. (2010). Teach our Children Well. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Ed.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (or. 703–716). Springer.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., eta Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., eta Caracelli, V. J. (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms. New directions for evaluation, Number 74*. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., eta Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Gregory, R. J. (2006). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., eta Ballard, M. (2009). Student-Teacher Relationships Matter: Moderating Influences Between Temperament and Preschool Social Competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553–567. <https://doi.org/10.1002/pits.20397>
- Grindal, T., eta Lopez, M. (2015). *Comparing the impact of attending school-based and non-school-based preschools on young children's pre-academic skills and social behavior*. Association for Public Policy and Management Fall Conference, FL.
- Grinnell, R. M., eta Unrau, Y. A. (2005). *Social Work Research and Evaluation. Foundations of Evidence-Based Practice*. Oxford University Press.

- Grossman, P. L., Wilson, S. M., eta Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1–25.
- Grusec, J. E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (or. 143–167). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization Processes in the family: social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243–269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., eta Kuczynski, L. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*, 71(1), 205–211.
- Grusec, J. E., eta Hastings, P. (2015). *Handbook of socialization. Theory and Research*. Guilford Press.
- Gualteros, W. F., eta Córdoba, M. A. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, 15, 17–38.
- Gudín de la Lama, E. (2015). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. UNIR.
- Guest, G. (2012). Describing Mixed Methods Research: An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141–151. <https://doi.org/10.1177/1558689812461179>
- Guetterman, T. C., Creswell, J. W., eta Kuckartz, U. (2015a). Using joint displays and MAXQ-DA software to represent the results of mixed methods research. In M. T. McCrudden, G. J. Schraw, & C. W. Buckendahl (Ed.), *Use of visual displays in research and testing: Coding, interpreting, and reporting data* (or. 145–175). Information Age Publishing.
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., eta Creswell, J. W. (2015b). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554–561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., eta Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>

- Gürşimşek, I., eta Göregenli, M. (2009). Educators' beliefs and values about child rearing and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 975–979. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.173>
- Gutiérrez-Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 102–113.
- Gutiérrez-Domènech, M., eta Adserà, A. (2012). Student performance in elementary schools. *Revista de Economía Aplicada*, 20(59), 135–164.
- Guzmán, C., eta Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos entorno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(67), 1019–1054.
- Haertel, E. H. (2006). Reliability. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (or. 65–110). Praeger Publishers.
- Haglund, B. (2005). *Traditions in meeting*. Göteborgs Universitet.
- Hakim-Larson, J., eta Menna, R. (2016). Acculturation and Enculturation: Ethnic Identity Socialization Processes. *Handbook of Arab American Psychology*, 34–47.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Ed.), *The role of self in teacher development*. State University of New York Press.
- Hamilton, A. B., Cohen, A. N., Glover, D. L., Whelan, F., Chemerinski, E., McNagny, K. P., ... Young, A. S. (2013). Implementation of Evidence-Based Employment Services in Specialty Mental Health. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2224–2244. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12115>
- Hammoud, M. M., Elnashar, M., Abdelrahim, H., Khidir, A., Elliott, H. A. K., Killawi, A., ... Fetters, M. D. (2012). Challenges and opportunities of US and Arab collaborations in health services research: a case study from Qatar. *Global Journal of Health Science*, 4(6), 148–159. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v4n6p148>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223–230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C., eta Jamil, F. (2013). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool

- Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K., eta Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., eta Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., eta Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Ed.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (or. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211–216. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72714-5)
- Han, H. S. (2010). Sociocultural Influence on Children's Social Competence: A Close Look at Kindergarten Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 80–96. Berreskuratua: <https://doi.org/10.1080/02568540903439425>
- Han, H. S. (2014). Supporting Early Childhood Teachers to Promote Children's Social Competence: Components for Best Professional Development Practices. *Early Childhood Education Journal*, 42, 171–179. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0584-7>
- Handel, G., Cahill, S. E., eta Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialization*. Roxbury Publishing.
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and Agreements-And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 97–109. <https://doi.org/10.1080/13502930585209581>
- Hansen, D. T. (2004). A Poetics of Teaching. *Educational Theory*, 54(2), 119–142. https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00001_54_2.x
- Harris, M. (2006). *Antropología cultural*. Alianza.
- Harris, P. (2012). The child as anthropologist. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 35(3), 259–277. <https://doi.org/10.1174/021037012802238920>

- Harrist, A. W., Thompson, S. D., eta Norris, D. J. (2007). Defining Quality Child Care: Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education and Development*, 18(2), 305–336. <https://doi.org/10.1080/10409280701283106>
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends and keeping friends: relationships as educational contexts*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., eta Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., Veramendi, G., eta Urzua, S. S. (2014). Education, Health and Wages. *NBER Working Paper Series*. <https://doi.org/10.3386/w19971>
- Heckman, J. J., eta Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition. *NBER Working Paper Series*. <https://doi.org/10.3386/w19656>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley and Sons.
- Heikka, J., Halttunen, L., eta Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Henry, D. B., Tolan, P. H., eta Gorman-Smith, D. (2001). Longitudinal family and peer group effects on violence and nonviolent delinquency. *Journal of clinical child psychology*, 30(2), 172–186. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_5
- Hernández-Cervantes, L. (2014a). ¿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 (Colombia)*, 10(1), 113–135.
- Hernández-Cervantes, L. (2014b). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 31–39.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., eta Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, L., eta Pagès, J. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de Educación Infantil. *Educação em Revista*, 30(01), 65–94. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- Herraiz, F., eta Martínez, S. (2013). Formación inicial: entre la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 46–49.
- Herrán, E. (2014). Pikler-Lóczy Eredua: zaintzea denean hezkuntzaren abiapuntua. *Tantak*, 26(2), 77–100. Berreskuratua: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak/article/viewFile/14123/12519>
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez, J. I., eta Ordeñana García, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educacion*, 365, 150–176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-268>
- Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. In A. L. Castro (Ed.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (or. 12–23). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE-Formación de docentes y educadores.
- Herrera, L. E., Rubio, I. L., eta Vera, A. V. (2018). Representaciones sociales: excombatientes de grupos armados al margen de la ley y proceso de reintegración. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 7–19. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.rseg>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289–300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works; the science of cultural anthropology*. Knopf.
- Hidalgo-García, M. V., Sánchez-Hidalgo, J., eta Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI, Revista de Educación*, 10, 85–95.
- Hidalgo-Hidalgo, M., eta García-Pérez, J. I. (2012). Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en primaria. In *PIRLS - TIMSS*

2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias* (or. 111–148). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación.
- Hidalgo, M. D., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Santed, M. Á., Padilla, J. L., eta Gómez-Benito, J. (2020). The psychological consequences of covid-19 and lockdown in the Spanish population: An exploratory sequential design. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8578. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228578>
- Higgins, A., Heinz, M., McCauley, V., eta Fleming, M. (2013). Creating the future of teacher education together: the role of emotionality in university-school partnership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1110–1115. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.340>
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., eta Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (or. 91–118). Lawrence Erlbaum Associates.
- Howarth, C. (2007). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45(1), 65–86. <https://doi.org/10.1348/014466605X43777>
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Howes, C., eta Brown, J. (2002). Improving Child Care Quality: A Guide for Proposition 10 Commissions. In N. Halfon, E. Shulman, M. Hochstein, & M. Shannon (Ed.), *Building Community Systems for Young Children* (Libk. 6, or. 2–11). UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. M., Clifford, R. M., eta Barbarin, O. A. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Hoyuelos, A. (2003). Centros 0-3: educativos y no asistenciales. *In-fàn-ci-a*, 81, 10–15. Berreskuratua: <http://hdl.handle.net/11162/33219>

- Hsueh, Y., eta Barton, B. K. (2006). A Cultural Perspective on Professional Beliefs of Child-care Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 179–186. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0042-2>
- Hu, B. Y., Dieker, L., Yang, Y., eta Yang, N. (2016). The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 57, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.001>
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., eta Song, Z. (2020). Teacher–child interaction quality and Chinese children’s academic and cognitive development: New perspectives from piecewise growth modeling. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 242–255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.003>
- Hu, L., eta Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2, 139–159.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., eta Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Huijbregts, S. K., Tavecchio, L., Leseman, P., eta Hoffenaar, P. (2009). Child Rearing in a Group Setting: Beliefs of Dutch, Caribbean Dutch, and Mediterranean Dutch Caregivers in Center-Based Child Care. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 797–815. <https://doi.org/10.1177/0022022109338623>
- Hulpia, H., Vandenbroeck, M., Daems, M., Declercq, B., Janssen, J., Van Cleynenbreugel, C., eta Laevers, F. (2016). *MeMoQ Deelrapport 10. Emotionele en educatieve ondersteuning in de nulmeting*. Kind en Gezin, Ugent, KU Leuven.
- Hun Ahn, H. (2005). Child Care Teachers’ Beliefs and Practices Regarding Socialization of Emotion in Young Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283–295. <https://doi.org/10.1080/10901020500371155>
- Hustedt, J. T., Barnett, W. S., Jung, K., eta Goetze, L. D. (2009). *The New Mexico PreK Evaluation: Results from the Initial Four Years of a New State Preschool Initiative-Final Report*.

- Huston, A. C., Bobbitt, K. C., eta Bentley, A. (2015). Time spent in child care: How and why does it affect social development? *Developmental Psychology*, 51(5), 621–634. <https://doi.org/10.1037/a0038951>
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., eta Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 619–625. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00036-1)
- Hyson, M., Biggar Thomlinson, H., eta Morris, C. (2009). No Title. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1).
- Ibáñez-Sandín, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Editorial La Muralla, S.A.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai.
- Imaz, J. I. (2012). *Hezkuntzaren Soziologia*. EHU/UPV (Ikasmaterialen sare-argitalpena).
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis*, 2.
- Imbernón, F., eta Guerrero-Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(11). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>
- INE. (2021). *Tasas de escolarización por edad en niveles educativos no obligatorios*. Las cifras de la educación en España. Indicadores y publicaciones de síntesis. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Isaza, L. (2013). Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social. *Relalitas Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 39–45.
- Isaza, L., eta Henao, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051–1076.
- Itoua, J., Essono, I. O., Moulongo, J. G. A., eta Massamba, A. (2016). Social Representations of Physical Education and Sports in Gabonese Primary School Teachers. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 165–175. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.410013>
- Ivankova, N. V. (2014). Implementing quality criteria in designing and conducting a sequential Quan-Qual mixed methods study of student engagement with learning applied research

- methods online. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 25–51. <https://doi.org/10.1177/1558689813487945>
- Ivankova, N. V. (2015). *Mixed Methods Applications in Action Research*. Sage.
- Ivankova, N. V., eta Kawamura, Y. (2020). Emerging trends in the utilization of integrated designs in social, behavioral, and health sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (or. 581–611). Sage.
- Jacquard, A., Renault, A., eta Manent, P. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Paidós Ibérica.
- Jaeger, E., eta Weinraub, M. (1990). Early nonmaternal care and infant attachment: In search of process. *New Directions for Child Development*, 49, 71–90. <https://doi.org/10.1002/cd.23219904907>
- Janta, B., van Belle, J., eta Stewart, K. (2016). *Quality and impact of Centre-based Early Childhood Education and Care*. European Union.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Jennings, J. L., eta DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135–159. <https://doi.org/10.1177/0038040710368011>
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self – Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., eta Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., eta Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., eta El-Habib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19–44. <https://doi.org/10.35362/rie72034>
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication Information*, 6(2/3), 14–41.

- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In D. Jodelet & A. Guerrero (Ed.), *Develando la Cultura* (or. 7–30). UNAM-Facultad de Psicología.
- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Jodelet, D. (2013). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (or. 469–494). Paidós Ibérica.
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales . De lo local a lo global. *Relmecs. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1–12. <https://doi.org/10.24215/18537863e041>
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket.
- Johansson, E. (2018). Values education in preschool. In E. Johansson & J. Einarsdottir (Ed.), *Values in Early Childhood Education. Citizenship for Tomorrow* (or. 1–16). Routledge.
- Johansson, E., Emilson, A., eta Puroila, A. M. (2018). Mapping the Field: What Are Values and Values Education About? In E. Johansson, A. Emilson, & A. M. Puroila (Ed.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (or. 13–31). Springer.
- Johnson, R. B., eta Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Tucker, S., eta Icenogle, M. L. (2014). Conducting mixed methods research using dialectical pluralism and social psychological strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of qualitative research* (or. 557–578). Oxford University Press.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., eta Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Methods Research. Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johnson, R. B., eta Schoonenboom, J. (2016). Adding qualitative and mixed methods research to health intervention studies: Interacting with differences. *Qualitative Health Research*, 26(5), 587–602. <https://doi.org/10.1177/1049732315617479>

- Jovanovic, J., Brebner, C., Lawless, A., eta Young, J. (2016). Childcare educators' understandings of early communication and attachment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 95–105. <https://doi.org/10.1177/183693911604100412>
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2010). From Social Cognition to the Cognition of the Social: Remembering Gerard Duveen. *Papers on Social Representations*, 19, 1–10.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., eta Pianta, R. C. (2008). Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Juutinen, J., eta Viljamaa, E. (2016). A Narrative Inquiry about Values in a Finnish Preschool: The Case of Traffic Lights. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0165-1>
- Kaiser, K. (2012). Protecting confidentiality. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Ed.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Sage.
- Kalantari, B. (2012). The Influence of Social Values and Childhood Socialization on Occupational Gender Segregation and Wage Disparity. *Public Personnel Management*, 41(2), 241–255.
- Karakus, M., eta Savas, A. C. (2012). The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2977–2985.
- Kärtner, J., Borke, J., Maasmeier, K., Keller, H., eta Kleis, A. (2011). Sociocultural Influences on the Development of Self-Recognition and Self-Regulation in Costa Rican and Mexican Toddlers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(1), 96–112. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.10.1.96>
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R. D., eta Nandita, C. (2007). Manifestations of autonomy and relatedness in mothers' accounts of their ethnotheories regarding child care across five cultural communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 613–628. <https://doi.org/10.1177/0022022107305242>

- Karuppiyah, N. (2021). Enhancing the quality of teacher-child interactions in Singapore pre-school classrooms. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 58–68. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212187>
- Kase, L. M. (1999). Routines to the rescue. *Parents Magazine*, 74, 119–120.
- Keller, H. (2013). Journal of Cross-Cultural. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(2), 175–194. <https://doi.org/10.1177/0022022112472253>
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R. D., Borke, J., Jensen, H., ... Chaudhary, N. (2006). Journal of Cross-Cultural. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/0022022105284494>
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs*. Teachers College Press.
- Kennedy, R. W. (2001). *The encouraging parent: How to stop yelling at your kids and start teaching them confidence, self-discipline, and joy*. Three Rivers Press.
- Kerlinger, F., eta Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Ketterlinus, R. D., Henderson, S., eta Lamb, M. E. (1991). The Effects of Maternal Age-at-Birth on Children's Cognitive Development. *Journal of Research on Adolescence*, 1(2), 173–188. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0102_4
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., ... Howes, C. (2013). Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. *Child Development*, 84(4), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/cdev.12048>
- Kidron, Y., eta Osher, D. (2012). The history and direction of research on prosocial education. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Ed.), *Handbook of prosocial education*. Roman & Littlefield.
- Kim, B. S. K. (2007). Acculturation and enculturation. In F. Leong, A. Inman, A. Ebreo, L. Yang, L. Kinoshita, & M. Fu (Ed.), *Handbook of Asian American psychology (2nd edn.), Racial and Ethnic Minority Psychology (REMP) Series* (or. 141–158). Sage.
- Kim, B. S. K., Ahn, A. J., eta Lam, N. A. (2009). Theories and research on acculturation and enculturation experiences among Asian American families. In N.-H. Trinh, Y. C. . Rho, F. G. Lu, & K. M. Sanders (Ed.), *Current clinical psychiatry. Handbook of mental health and*

- acculturation in Asian American families* (or. 25–43). https://doi.org/10.1007/978-1-60327-437-1_2
- Kim, H. K., eta Han, S. (2019). South Korean and U.S. early Childhood teacher's Beliefs and Practices Supporting Children's Social Competence. *Current Psychology*, 1–14. Berreskuratua: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00437-0>
- Klein, S., Mihalec-Adkins, B., Benson, S., eta Lee, S.-Y. (2018). The benefits of early care and education for child welfare-involved children: Perspectives from the field. *Child Abuse & Neglect*, 79, 454–464. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.015>
- Klibthong, S. (2013). Exploring thai early childhood teachers' understanding, beliefs and concerns of inclusive education: a case study of an early childhood centre. *MIER. Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 3(1), 16–32.
- Knapp, E., Suárez, M. C., eta Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23–34.
- Koca, F. (2016). Assessing Child-Teacher Relationships: A Review Study. *International Journal of Field Education*, 2(1), 96–119.
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., eta Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514–529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Kohl, K., Willard, J. A., Agache, A., Bihler, L.-M., eta Leyendecker, B. (2019). Classroom Quality, Classroom Composition, and Age at Entry: Experiences in Early Childhood Education and Care and Single and Dual Language Learners' German Vocabulary. *AERA Open*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858419832513>
- Konecki, K. T. (2008). Triangulation and Dealing with The Realness of Qualitative Research. *Qualitative Sociology Review*, 4(3), 7–28.
- Kontos, S., eta Wilcox-Herzog, A. (2003). Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools. *ERIC Digest*.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83–101.

- Koshkin, A. P., Abramov, R. A., Rozhina, E. Y., eta Novikov, A. V. (2018). Role of Social Representations in Student Motivation for Acquiring Further Education. *Interchange*, 49, 313–341. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9328-3>
- Kowalski, K. L., Douglas, R., eta Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers' beliefs about the importance of various developmental skills and abilities Neuroscience of Mathematical Cognitive Development View project STEM in the Playscape: Building Knowledge for Educatio. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 23–42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.05.001>
- Krejcie, R. V., eta Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kroflič, R., eta Turnšek, N. (2018). The Challenges for Future Research and Pedagogical Practice on Values and Values Education in Early Childhood. In E. Johansson, A. Emilsson, & A. M. Puroila (Ed.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (Libk. 23, or. 89–105). https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_6
- Krueger, R. A., eta Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage.
- Kruger, A. C., eta Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D. Olson & N. Torrance (Ed.), *The handbook of education and human development* (or. 9–27). Blackwell Publishing Ltd.
- Kuckartz, U. (2010). *Realizing mixed-methods approaches with MAXQDA*. Philipps – Universität.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A guide to Methods, Practice & Using Software*. Sage.
- Kuckartz, U., eta Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Springer, Cham.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond Bidirectionality: bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations* (or. 1–24). Sage.

- Kuczynski, L., eta De Mol, J. (2015). Dialectical Models of Socialization. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Theory and Method* (or. 323–368). <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy109>
- Kuczynski, L., eta Parkin, C. M. (2006). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. In J. E. Grusec & P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (or. 259–283). Guilford Press.
- Kuczynski, L., Parkin, C. M., eta Pitman, R. (2014). Socialization as Dynamic Process: A Dialectical, Transactional Perspective. In J. E. Grusec & P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (or. 135–157). Guilford Press.
- Kuisma, M., eta Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186–195. <https://doi.org/10.1080/13502930802141618>
- Kunert, K. (1979). *Planificación docente: el currículum*. Oriens.
- Kvale, S. (2011). *Doing interviews*. Sage.
- Laal, M., Laal, A., eta Aliramaei, A. (2014). Continuing education; lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4052 – 4056. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.889>
- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. In *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (or. 597–622). Alianza Editorial.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3).
- Ladd, G. W., Birch, S. H., eta Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología social*, 16, 21–38.
- Laible, D., eta Thompson, R. A. (2007). Early Socialization: A Relationship Perspective. In J. E. Grusec & P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (or. 181–207). Guilford Press.

- Lamb, M. E. (1998). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates and Consequences. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Ed.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (or. 73–133). John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. E., eta Ahnert, L. (2006). Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (or. 950–1016). John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., eta Prodromidis, M. (1992). Nonmaternal care and the security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 71–83. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(92\)90007-S](https://doi.org/10.1016/0163-6383(92)90007-S)
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *Revue des Sciences de L'Éducation de McGill*, 52(1), 173–196. <https://doi.org/10.7202/1040810ar>
- Latorre, A., Rincón, D., eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Layard, R., eta Dunn, J. (2009). *A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age*. Penguin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lebrero, M. P. (2008). Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 15–31.
- Lebrero, M. P., eta Quicios, M. P. (2011). *Pedagogía de la socialización*. UNED.
- Leech, N. L., eta Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265–275.
- Leidy, M. S., eta Parke, R. D. (2015). Socialization in Infancy and Childhood. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (or. 866–872). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.34027-2>
- Leiva, P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. *Tendencias y Retos*, 17(1), 93–103.
- Lera, M. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301–323.

- Leseman, P. P. M., eta Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het Pre-Cool cohortonderzoek*. Kohnstamm Instituut.
- Lévi-Strauss, C., Mieles, M. D., eta 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.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Lexmond, J., eta Reeves, R. (2009). *Building Character*. Demos.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., eta Rolla, A. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Li, K., Pan, Y., Hu, B., Burchinal, M., De Marco, A., Fan, X., eta Qin, J. (2016). Early childhood education quality and child outcomes in China: Evidence from Zhejiang Province. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 427–438. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.009>
- Li, M., Nyland, B., Margetts, K., eta Guan, Y. (2017). Early childhood educator' perspectives on how infants and toddlers learn: Australia and China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(11). <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0035-9>
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., eta Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014>
- Lin, Y.-C., eta Magnuson, K. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215–227. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., eta Kothari, B. (2021). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>
- Llopis, J. A., eta Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Editorial Tirant Lo Blanch.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., eta Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada.

- Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277–295.
- Lobo, E. (2003). Lo educativo y lo asistencial: ¿de nuevo una contradicción? *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, 80.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., eta Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52–66. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., eta Carrol, B. (2004). Child Care in Poor Communities: Early Learning Affects of Type, Quality, and Stability. *Child Development*, 75(1), 47–65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00653.x>
- Lorenzi-Cioldi, F., eta Clémence, A. (2010). Social representations. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Ed.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations* (or. 823–826). Sage.
- Loughran, J., eta Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.005>
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., eta Toomey, R. (2011). Values Pedagogy and Teacher Education: Re-conceiving the Foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 31–44.
- Lucca, N., eta Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa: fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Lynch, R. G. (2004). *Exceptional Returns. Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*. Economic Policy Institute.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., eta Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>

- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (or. 13–41). Guilford Press.
- Maccoby, E. E., eta Lewis, C. C. (2003). Less Day Care or Different Day Care? *Child Development*, 74(4), 1069–1075. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00592>
- Macionis, J. J., eta Plummer, K. (2008). *Sociology*. Pearson Educación.
- Mackay, R. W. (1974). Words, Utterances and Activities. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology: Selected Readings* (or. 197–215). Penguin.
- Macy, M. G., eta Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/03004430500337265>
- Madrid-Vivar, D., Mayorga-Fernández, M., eta Del Río-Fernández, J. (2013). Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del Maestro de Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 117–131.
- Magnuson, K., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., eta Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157. <https://doi.org/10.3102/00028312041001115>
- Maier, M. F., Greenfield, D. B., eta Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 366–378.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Maldonado, A. L., González, E. J., eta Cajigal, E. (2019). Representaciones Sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 26, 412–432. <https://doi.org/10.28965/2019-26-15>
- Mancebón, M. J., Ximénez-De-Embún, D. P., eta Villar-Aldonza, A. (2018). Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda Pública Española*, 226(3), 123–153. <https://doi.org/10.7866/HPE-RPE.18.3.5>
- Mandara, J. (2003). The Typological Approach in Child and Family Psychology: A Review of Theory, Methods, and Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(2), 129–146. <https://doi.org/1096-4037/03/0600-0129/0>

- Manfra, L., Dinehart, L. H. B., eta Sembiante, S. F. (2014). Associations Between Counting Ability in Preschool and Mathematic Performance in First Grade Among a Sample of Ethnically Diverse, Low-Income Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.850129>
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., eta Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–46. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Manzanares, A., eta Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educacion*, (359), 431–455. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101>
- Maquilón, J. (coord). (2011). La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales. *Revista Española de Educación Comparada. Asociación Unversitaria de Formación del Profesorado*.
- Marchesi, A. (2004). Atendre la diversitat, ensenyar a tots els alumnes. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 123, 75–87.
- Marcos, L. A. (2006). Para una democracia educativa. *Foro de Educación*, 4(7–8), 7–18.
- Margenat, M., Dalmau, M., eta Vendrell, R. (2012). Marchando juntos. La construcción de las relaciones emocionales entre niños, familia y escuela. *Aula de Infantil*, 68, 28–31.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36–44.
- Marí, R. M. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. NAU Llibres.
- Marín-Sánchez, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. In S. Yubero, E. Larrañaga, & F. Morales (Ed.), *La sociedad educadora* (or. 33–56). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marina, J. A., Pellicer, C., eta Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. <https://doi.org/10.1073/pnas.2133521100>

- Marková, I. (2006). Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. In S. Valencia-Abundiz (Ed.), *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales* (or. 43–77). Universidad de Guadalajara.
- Marková, I. (2010). Gerard Duveen on the epistemology of social representations. *Papers on Social Representations*, 19, 1–9.
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(163), 358–375. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Markström, A.-M. (2010). Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 303–314. <https://doi.org/10.1177/1476718X10368591>
- Markus, H. R., eta Plaut, V. C. (2001). Social representations: catching a good idea. In K. Deaux & G. Philogène (Ed.), *Representations of the social*. Blackwell Publishing Ltd.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Narcea Ediciones.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Martell, N. G., Ibarra, M. L., Contreras, G., eta Camacho, E. J. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y Salud*, 28(1), 15–24.
- Martikainen, J. (2019). Social representations of teachership based on students' and teachers' drawings of a typical teacher. *Social Psychology of Education*, 22, 579–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09490-w>
- Martikainen, J. (2020). *Visual representations of teachership: a social representations approach [Dissertation, University of Eastern Finland]*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies.
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J., eta Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 12(4), 141–160.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>

- Masnou, F., eta Thió de Pol, C. (1999). Los valores en el juego. In E. Casals, O. Defis, & D. Altimir (Ed.), *Educación Infantil y valores* (or. 115–131). Desclée de Brouwer.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38–47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243–248.
- Matlock, J. R., eta Green, V. P. (1989). Cooperative behaviour and peer competence in day care and home-reared children. *Early Child Development and Care*, 44(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/0300443890440101>
- Maxson, S. P. (1996). The Influence of Teachers' Beliefs on Literacy Development for At-Risk First Grade Students. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D. J. Rog (Ed.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods* (or. 214–253). Sage.
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Sage.
- Maxwell, J. A., Chmiel, M., eta Rogers, S. E. (2015). Designing integration in multimethod and mixed methods research. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Ed.), *The Oxford Handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (or. 223–229). Oxford University Press.
- Maxwell, J. A., eta Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (or. 145–167). Sage.
- Mayan, M. (2009). *Essentials of Qualitative Inquiry*. Left Coast Press Inc.
- Mayring, P. (2007). Introduction: Arguments for mixed methodology. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Gürtler, & M. Kiegelmann (Ed.), *Mixed methodology in psychological research* (or. 1–4). Sense Publishers.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Gesis.
- Mazzitelli, C. A., eta Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 636–652.

- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., Bub, K. L., Owen, M. T., Belsky, J., eta NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1–17. <https://doi.org/10.1037/a0017886>
- McCrudden, M. T., eta McTigue, E. M. (2019). Implementing Integration in an Explanatory Sequential Mixed Methods Study of Belief Bias About Climate Change With High School Students. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 381–400. <https://doi.org/10.1177/1558689818762576>
- McDonald, C., Son, S.-H., Hindman, A. H., eta Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343–375. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.001>
- McEvoy, A., eta Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- Mead, M. (1982). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Paidós Ibérica.
- MEC. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*.
- Medina-Rivilla, A. (coord). (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Ramón Areces.
- Medina de la Maza, A., Estrada, L. F., eta Barrantes, R. (2017). El bienestar en la escuela infantil: sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer. *Tarbiya*, 45, 61–72.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales, Año IV*(5), 165–180.
- Melhuish, E., Moss, P., Mooney, A., eta Martin, S. (1991). How similar are day-care groups before the start of day care? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 331–346. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(91\)90004-N](https://doi.org/10.1016/0193-3973(91)90004-N)
- Méndez, L., eta Lacasa, P. (1997). El aula de una escuela infantil: ¿qué buscamos y qué hay en ella? *Cultura y Educación*, 9(4), 73–88. <https://doi.org/10.1174/113564097760624766>
- Mendióroz, A. M. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra.

- Mendoza, J., eta Garza, J. B. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(1), 17–32. Berreskuratua: http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/6.1/A2.pdf
- Merino, R., eta de la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Editorial Complutense, S.A.
- Merritt, D. H., eta Klein, S. (2015). Do early care and education services improve language development for maltreated children? Evidence from a national child welfare sample. *Child Abuse & Neglect*, 39, 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.011>
- Mertens, D. M. (2011). Publishing Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(1), 3–6. <https://doi.org/10.1177/1558689810390217>
- Mertens, D. M. (2012). What Comes First? The Paradigm or the Approach? *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 255–257. <https://doi.org/10.1177/1558689812461574>
- Mertens, D. M. (2015). Mixed Methods and Wicked Problems. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 3–6. <https://doi.org/10.1177/1558689814562944>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.
- Miles, M. B., eta Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, M., eta Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Miller, L., Dalli, C., eta Urban, M. (2012). *Early Childhood Grows Up*. Springer.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Minuchin, P. P., eta Shapiro, E. K. (1983). The school as context for social development. In Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 197–274). John Wiley.
- Mir, M. L., Batle, M., eta Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45–68.
- Mir, M. L., Fernández Perelló, V., Llompарт, S., Oliver, M. M., Soler, M. I., eta Riquelme, A. (2012). La interacción escuela – familia: algunas claves para repensar la formación del

- profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 173–185.
- Mir, M. L., eta Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235–255. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Miralles, D., eta Hernández, S. (2009). *El arte de la Educación Infantil. Guía práctica con niños de 0 a 6 años*. Narcea Ediciones.
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación*, (36), 1–11.
- Molero, D., Ortega, F., eta Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 165–172.
- Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. In T. Rodríguez & M. de L. García (Ed.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Moliner, P. (2020). On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations-history, postulates and dissemination. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 542–553. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553>
- Moliner, P., eta Bovina, I. (2021). Introduction: The Heuristic Value of Social Representations Theory. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(2), 291–298. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-2-291-298>
- Mondragón, J., eta Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores*. Narcea Ediciones.
- Mone, I., Benga, O., eta Susa, G. (2014). The relationship between cultural model, socialization goals and parental ethnotheories: A mixed method study. *Gognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 18(3), 191–208.
- Monjas, M. I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Montemayor, F. A. (2013). Las actitudes agresivas del docente en el aula, segundo grado de primaria. *Revista Digital Mundialización Educativa*, (5), 91–118.

- Montie, J. E., Xiang, Z., eta Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1–25.
- Morán de Castro, M. C. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educación en Revista*, 45, 19–36.
- Morawski, J. G., eta St. Martin, J. (2011). The evolving vocabulary of the social sciences: The case of “socialization”. *History of Psychology*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/a0021984>
- Moreno-Acero, I., Bermúdez, A., Mora, C. X., Torres, D. M., Ramos, J. D., Bermúdez, S., ... Ramos, J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(01), 119–138. <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Moreno-García, R., Moreno, R., eta Moreno-García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Universidad Complutense de Madrid.
- Moreta-Herrera, R., López-Calle, C., Ramos-Ramírez, M., eta López-Castro, J. (2018). Estructura factorial y fiabilidad del Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12) en universitarios ecuatorianos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(3), 35–42.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362–376.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Sage.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H., eta Maczuga, S. (2019). Kindergarten Children’s Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior. *Child Development*, 90(5), 1802–1816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13095>

- Morris, D. B., Usher, E. L., eta Chen, J. A. (2016). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Morrison, G. S. (2004). *Educación Infantil*. Pearson Educación.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147–149.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., eta Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Morse, J. M., eta Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures*. Left Coast Press Inc.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10(2), 1–10.
- Moscovici, S. (1961a). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1961b). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Moscovici, S., Jovchelovitch, S., eta Wagoner, B. (2013). *Development as a Social Process. Contributions of Gerard Duveen*. Taylor & Francis.
- Muñiz, M., eta Suárez, J. (2012). Educación en valores y competencias sociales: diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. In A. Caparrós (Ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación* (or. 208–222). Asociación de Economía de la Educación: E-books Investigaciones de Economía de la Educación.
- Musitu, G., eta García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros*, 367, 60–66. <https://doi.org/pym.i367.y2016.011>
- Myers, D., Olsen, R., Seftor, N., Young, J., eta Tuttle, C. (2004). *The Impacts of Regular Upward Bound: Results from the Third Follow-Up Data Collection*. Mathematica Policy Research, Inc.
- Myers, S. S., eta Morris, A. S. (2009). Examining Associations Between Effortful Control and Teacher-Child Relationships in Relation to Head Start Children's Socioemotional Adjustment. *Early Education & Development*, 20(5), 756–774. <https://doi.org/10.1080/10409280802571244>

- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- National Institute for Early Education Research. (2015). *State Preschool Yearbook*. Rutgers.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
- NICHD. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116–135. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_2
- NICHD. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years*. Berreskuratua: <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/20>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(133–164). <https://doi.org/10.3102/00028312039001133>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology*, 39(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.451>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Multiple Pathways to Early Academic Achievement. *Harvard Educational Review*, 74(1), 1–29. <https://doi.org/10.17763/haer.74.1.k845735459043543>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow-Up Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537–570. <https://doi.org/10.3102/00028312042003537>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). *The NICHD study of early child care and youth development. Findings for Children up to Age 4½ Years*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- NICHD Early Child Care Research Network, eta Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 75(5), 454 – 1475. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00617>

- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., eta Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263–274. Berreskuratua: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Nores, M., eta Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- O’Cathain, A., Murphy, E., eta Nicholl, J. (2010). Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *British Medical Journal*, 341(c4587). <https://doi.org/10.1136/bmj.c4587>
- O’Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187–218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- Ocaña, L., eta Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Ochaíta, E., eta Espinosa, M. A. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25–46.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review NORWAY*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems, Getting Skills Right, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Oktar, D. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023–1028. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.183>
- Okuda, M., eta Gómez-Restrepo, C. (2005). Metodología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.

- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., eta Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early years*, 35(2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Onwuegbuzie, A. J., Bustamante, R. M., eta Nelson, J. A. (2010). Mixed research as a tool for developing quantitative instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56–78. <https://doi.org/10.1177/1558689809355805>
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., eta Gabola, P. (2020). Patterns of Association between Early Childhood Teachers' Emotion Socialization Styles, Emotion Beliefs and Mind-Mindedness Patterns of Association between Early Childhood Teachers'. *Early Education and Development*, 31(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1627805>
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 143–157. Berreskuratua: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Ortega, P., eta Mínguez, R. (2001). *Los valores en la Educación*. Ariel.
- Ortiz-Jiménez, L., Salmerón-Pérez, H., Rodríguez-Fernández, S., Jiménez, L. O., Pérez, H. S., eta Fernández, S. R. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado*, 11(2), 1–22.
- Osher, D., Kendziora, K., Spier, E., eta Garibaldi, M. L. (2014). School influences on child and youth development. In Z. Sloboda & H. Petras (Ed.), *Defining Prevention Science* (or. 151–169). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_7
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., eta Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher–child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407–422. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.002>
- Pallini, S., Baiocco, R., Baumgartner, E., Bellucci, M. T., eta Laghi, F. (2017). Attachment in Childcare Centers: Is it Related to Toddlers' Emotion Regulation and Attentive Behavior? *Child Indicators Research*, 10(1), 205–220. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9371-5>
- Pallini, S., eta Laghi, F. (2012). Attention and Attachment Related Behavior Toward Professional Caregivers in Child Care Centers: A New Measure for Toddlers. *The Journal of*

- Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173(2), 158–174.
<https://doi.org/10.1080/00221325.2011.584330>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., eta Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 437–454.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Paniagua, G. (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. *Participación Educativa*, 12, 20–34.
- Papadopoulou, E., eta Gregoriadis, A. (2017). Young children's perceptions of the quality of teacher–child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 15(323–335). <https://doi.org/10.1177/1476718X16656212>
- Parales-Quenza, C. J. (2005). On the Structural Approach to Social Representations. *Theory & Psychology*, 15(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/0959354305049746>
- Park, M., Dimitrov, D. M., Patterson, L. G., eta Park, D. (2017). Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching science, technology, engineering, and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 275–291. <https://doi.org/10.1177/1476718X15614040>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage.
- Pawlowski, S. D., eta Jung, Y. (2015). Social Representations of Cybersecurity by University Students and Implications for Instructional Design. *Journal of Information Systems Education*, 26(4), 281–295.
- Pearson, E., eta Rao, N. (2003). Socialization Goals, Parenting Practices, and Peer Competence in Chinese and English Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(1), 131–146. <https://doi.org/10.1080/0300443022000022486>
- Pegalajar, M. del C., eta López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95–106.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., eta Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., eta Kaderavek, J. (2016). Examining Quality in Two Preschool Settings: Publicly Funded Early Childhood Education and Inclusive Early Childhood Education Classrooms. *Child & Youth Care Forum*, 45(6), 829–849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Pellerey, M. (1981). Cultura ed Educazioni nella Scuola elementare: ricerca di una mediazione. In G. Gozzer (Ed.), *Oroskopo per la Scuola Primaria* (or. 98–125). Armando.
- Peña, C. S., Meza, J. C., eta Escalante, A. E. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 27, 220–256. <https://doi.org/10.28965/2019-27-07>
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37–60.
- Perez, K., Azpeitia, A., eta Ozaeta, A. (2021). *Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza*. Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Miker ikerketa-taldea.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., eta Sticca, F. (2016). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103–122.
- Peterson, G. W., eta Rollins, B. C. (1987). Parent-child socialization: A review of research and applications of symbolic interaction concepts. In M. B. Sussman & S. K. Steinmetz (Ed.), *Handbook of Marriage and the Family* (or. 471–507). Plenum Press.
- Petracci, M., eta Kornblit, A. L. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. In A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.

- Petrus, A. (2003). Repensar la educación como exigencia cultural. In S. Yubero, E. Larrañaga, & J. F. Morales (Ed.), *La sociedad educadora* (or. 57–85). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Phillips, D., eta Adams, G. (2001). Child Care and Our Youngest Children. *The Future of Children*, 11(1), 35–51. <https://doi.org/10.2307/1602808>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., eta Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285–287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. M., Early, D. M., eta Barbarin, O. A. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., eta La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, 60(7), 24–29.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., eta Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System*. Brookes.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., eta Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.
- Pianta, R. C., eta Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R., eta Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 385–396. <https://doi.org/10.1080/01650250143000265>
- Piña, J. M., eta Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(106), 102–124.

- Pineda, P., Moreno, M. V., Úcar, X., eta Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: Evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educacion*, 347, 101–126.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., eta Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.001>
- Piqué, B., Comas, A., eta Lorenzo-Ramírez, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Graó.
- Plano Clark, V. L., eta Badiee, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (or. 275–304). Sage.
- Plano Clark, V. L., eta Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage.
- Plano Clark, V. L., eta Sanders, K. (2015). The use of visual displays in mixed methods research: Strategies for effectively integrating the quantitative and qualitative components of a study. In M. T. McCrudden, G. J. Schraw, & C. W. Buckendahl (Ed.), *Use of visual displays in research and testing: Coding, interpreting, and reporting data* (or. 177–206). Information Age Publishing.
- Pliego, F. (2013). *Tipos de familia y bienestar de niños y adultos. El debate cultural del siglo XXI en 13 países democráticos*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- Poland, B. D. (2002). Transcription quality. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Ed.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (or. 629–649). Sage.
- Poole, F. J. P. (2002). Socialization, enculturation and the development of personal identity. In T. Ingold (Ed.), *Companion Encyclopedia of Archaeology* (or. 831–860). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Powell, S. (2010). Hide and Seek: Values in Early Childhood Education and Care. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/00071001003752195>
- Pramling-Samuelsson, I., eta Asplund-Carlsson, M. (2003). *Det lekande larande barnet i en utvecklingspedagogisk teori [The playing and learning child in a theory of developmental pedagogy]*. Liber.

- Pramling, N., eta Pramling-Samuelsson, I. (2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Springer.
- Prat, R., eta Doval, E. (2003). Construcción y análisis de escalas. In J. P. Lèvy & J. Varela (Ed.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (or. 43–89). Pearson Educación.
- Prieto-García, M. A., eta Medina, R. (2005). *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. UNED.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325–345. https://doi.org/10.1243/piae_proc_1936_031_045_02
- Prieto, G., eta Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67–74.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Childhood*. Routledge.
- Prout, A., eta James, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press.
- Puroila, A. M., eta Haho, A. (2017). Moral Functioning: Navigating the Messy Landscape of Values in Finnish Preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 540–554. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172499>
- Puroila, A. M., Johansson, E., Estola, E., Emilson, A., Einarsdóttir, J., eta Broström, S. (2016). Interpreting Values in the Daily Practices of Nordic Preschools: A Cross-Cultural Analysis. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 141–159. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0163-3>
- Quicios, M. P., Giménez, S., Barbas, A., Huesca, A., eta González, J. L. (2019). *Pedagogía de la socialización*. Editorial Síntesis, S.A.
- Quintana, J. M. (1988). *Pedagogía social*. Dikynson.
- Quinto-Borghi, B. (2010). *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Graó.
- Rademacher, A., eta Koglin, U. (2018). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299–2317. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. In A. Raiter, J. Zullo, K. Sánchez, M. S. Noste, M. Basch, V. Belloro, ... P. García (Ed.), *Representaciones Sociales*. Eudeba.

- Rapley, T. (2019). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rateau, P., eta Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22–42.
- Räty, H., Mononen, N., eta Pykäläinen, E. (2017). Essentialism and social representations of intelligence. *Social Psychology of Education*, 20, 915–927. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9399-5>
- Raudsepp, M. (2005). Why Is It So Difficult to Understand the Theory of Social Representations? *Culture & Psychology*, 11(4), 455–468. <https://doi.org/10.1177/1354067X05058587>
- Reizabal, L. (2007). *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabegarora arte*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Reizabal, L., González, D., eta Sadaba, K. (2007). Familia–testuingurua eta gizarte – ezagutzaren garapena. In *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabegarora arte* (or. 149–168). Udako Euskal Unibertsitatea.
- Rentzou, K., eta Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367–376.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Revelle, W., eta Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., eta Mann, E. A. (2001). Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest. A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools. *JAMA Pediatrics*, 285(18), 2339–2346. <https://doi.org/10.1001/jama.285.18.2339>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., eta Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

- Rinaldi, C. (2001). Una pedagogía de la escucha. Perspectiva desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, 1, 3–6.
- Rincón, C., De la Torre, O. B., Triviño, A. V., Rosas de Martínez, A. I., eta Hernández, D. A. (2008). *Imaginos de infancia y la formación de maestros*. IDEP. Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Riojas-Cortez, M., Alanís, I., eta Bustos, B. (2013). Early Childhood Teachers Reconstruct Beliefs and Practices Through Reflexive Action. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 36–45. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758536>
- Ritscher, P. (2002). *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?* Octaedro-Rosa Sensat.
- Ritzer, G. (1993a). *Teoría sociológica clásica*. McGraw-Hill.
- Ritzer, G. (1993b). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw-Hill.
- Rivas, S. (2012). El periodo de la infancia: necesidades y posibilidades educativas. In A. Bernal, S. Rivas, & C. Urpí (Ed.), *Educación familiar. Infancia y adolescencia* (or. 115–188). Pirámide.
- Rivas, S., eta Sobrino, A. (2011). Educación Infantil en España: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 355. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-024>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., eta Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Robertson-Kraft, C., eta Duckworth, A. L. (2014). True Grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College record (1970)*, 116(3), 1–24.
- Rocher, G. (2006). *Introducción a la sociología general*. Herder.
- Rodríguez-Fernández, S., Ortiz, L., eta Blanco, M. E. (2012). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 143–164.
- Rodríguez-Pérez, M. V., González-Riveros, A. M., Ibarra-Cortés, E. F., eta Páez-Angarita, A. (2018). Academic mobility in training programs for early childhood Educators of Universities in Bogotá, Colombia. *Formacion Universitaria*, 11(4), 53–64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400053>

- Rodríguez, C., eta González del Yerro, A. (2008). Informe técnico sobre los requisitos necesarios para impartir una educación de calidad. In P. Alcrudo, A. Alonso, M. Escobar, A. Hoyuelos, A. Medina, & A. Vallejo (Ed.), *La Educación Infantil de 0 a 6 años en España*. Editorial Fantasía.
- Rodríguez, T., eta García, M. de L. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Editorial CUCSH-UDG.
- Romero-Galisteo, R. P., Gálvez-Ruiz, P., Morales-Sánchez, V., eta Hernández-Mendo, A. (2015a). Fiabilidad y validez de un cuestionario para evaluar la percepción de calidad de las familias atendidas en los Centros de Atención Temprana. *Fisioterapia*, 37(5), 205–211. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2014.10.008>
- Romero-Galisteo, R. P., Morales-Sánchez, V., eta Hernández-Mendo, A. (2015b). Desarrollo de una herramienta para la evaluación de la calidad percibida en los centros de atención infantil temprana. *Anales de Psicología*, 31(1), 127–136. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158191>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., eta Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 8(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Craeyveldt, S. Van, eta Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495–510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Rosemberg, C. R., eta Borzone, A. M. (2004). From kindergarden to primary school: Is there a continuity or a break in the interactional matrixes of teaching and learning? *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 211–246. <https://doi.org/10.1174/021037004323038842>
- Rosenthal, M. K., eta Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/00207590042000029>
- Rossel, C., Courtoisie, D., Marturet, M., eta Corbo, G. (2010). *Servicios de cuidado infantil: condiciones de calidad y resultados*. Proyecto Desarrolla.
- Rubira-García, R., eta Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia. Re-*

- vista de Ciencias Sociales*, (76), 147–167. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Ruiz-Olabuénaga. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruprecht, K., Elicker, J., eta Choi, J. Y. (2016). Continuity of Care, Caregiver–Child Interactions, and Toddler Social Competence and Problem Behaviors. *Early Education and Development*, 27(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102034>
- Ruxton, S., eta Bennett, F. (2002). Including Children: Developing a coherent approach to child poverty and social exclusion across Europe. *Euronet*.
- Ruzek, E. A., Burchinal, M., Farkas, G., eta 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(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.002>
- Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación (Parte 2). In *Metodología de la investigación educativa* (or. 127–163). La Muralla.
- Sabol, T. J., eta Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., eta Burchinal, M. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children’s Learning? *Science*, 341(6148), 845–846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sachkova, M. E., eta Esina, G. K. (2020). Russian Students’ Social Representations of Higher Education. *Behavioral Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/bs10010002>
- Sagi-Schwartz, A. (2016). Important Evidence Highlights the Meaning of Teacher-Child Relationships for Child Development. Commentary on: «Formations of Attachment Relationships towards Teachers Lead to Conclusions for Public Child Care». *International Journal of Developmental Science*, 10(3–4), 115–116.
- Sainz de Vicuña, P. (2009). Una propuesta metodológica para el aula de niños y niñas de 2 años. *Participación Educativa*, 12, 35–55.
- Sainz de Vicuña, P. (2010). *Educación en el aula de dos años. Una propuesta metodológica*. Editorial GRAÓ.

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Salegi, E. (2021). *Irakaslearen Begirada Sentikorraren eraikuntza*. [Doktore-tesia, Mondragon Unibertsitatea]. eBiltegia.
- Salinas, J., De Benito, B. eta Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1), 145-163. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts.
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., eta Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, 30(3), 1–23. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Sampson, J. A. (2000). Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas. Funciones y sentidos de la cultura. In M. C. Tenorio (Ed.), *Serie documentos de Investigación del Ministerio de Educación*. OEA.
- Sánchez-Hurtado, Y. (2001). Vygotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización. *Enunciación*, 6(1), 29–34.
- Sánchez-Mendías, J., Segovia-Alex, I., eta Miñan-Espigares, A. (2011). Exploración de la ansiedad hacia las matemáticas en los futuros maestros de Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 297–312.
- Sánchez-Muliterno, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. *Participación Educativa*, 12, 56–73.
- Sánchez, C. (2009). En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 33–66. <https://doi.org/10.35362/rie510621>
- Sánchez, G. I., eta Jara, X. E. (2017). El trabajo docente y las relaciones con el estudiantado desde las representaciones de docente en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29619>

- Sanchidrián, C. (2009). La extensión de la escolaridad temprana como síntoma y resultado del cambio educativo y social. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (or. 451–462). UPNA.
- Sanchidrián, C., eta Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial GRAÓ.
- Sandelowski, M., eta Barroso, J. (2002). Reading qualitative studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), 74–108. <https://doi.org/10.1177/160940690200100107>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28–42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santiago, K., Jimenez, O., eta Lukas, J. F. (2018). Metodo mistoak Hezkuntza-ikerkuntzan. *Tantak*, 30(1), 87–111. <https://doi.org/10.1387/tantak.19827>
- Santillán, L. (2016). Las ideas sobre el «buen comienzo» y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 10, 217–235.
- Santillán, L., eta Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 7–16.
- Santín, D., eta Sicilia, G. (2015). Measuring the efficiency of public schools in Uruguay: main drivers and policy implications. *Latin American Economic Review*, 24(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s40503-015-0019-5>
- Santos-González, C., eta 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/S0718-500620170006000005>
- Santos-Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.
- Santos-Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175–200.

- Saracho, O. N., eta Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/03004430500317366>
- Sarmiento, R., eta Ruiz, E. (2011). Educación temprana: desarrollo normativo autonómico en la etapa 0-3. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 27–42.
- Satorra, A., eta Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (or. 399–419). Sage.
- Save the Children. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children España.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.95>
- Schachter, R. E., Gerde, H. K., eta Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 28–37. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28>
- Schmerse, D. (2020). Preschool Quality Effects on Learning Behavior and Later Achievement in Germany: Moderation by Socioeconomic Status. *Child Development*, 91(6), 2237–2254. <https://doi.org/10.1111/cdev.13357>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.
- Schumacher, R. E., eta Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarz, J. C., Strickland, R. G., eta Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10(4), 502–506. <https://doi.org/10.1037/h0036589>
- Schwarz, M., Pujiastuti, S. I., eta Holodynski, M. (2020). *Beyond Autonomy? Moral Socialization Goals of German and Indonesian Preschool Teachers*. <https://doi.org/10.1177/0022022120930102>

- Schweinhart, L. J. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 389–409. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9190-3>
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., eta Weikhart, D. P. (2005). Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27. In N. Frost (Ed.), *Child Welfare*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Scribner, S., eta Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 5(17), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923>
- Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research Practice* (or. 407–419). Sage.
- Seidmann, S., eta Prado de Sousa, C. (2011). *Hacia una Psicología Social de la Educación*. Teseo.
- Selleri, P., eta Carugati, F. (2013). Taking care of children and pupils: Agreements and disagreements in parents' and teachers' social representations. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Ed.), *Advances in cultural psychology. Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (or. 229–269).
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Thomson Paraninfo.
- Shannon-Baker, P. (2015). "But I Wanted to Appear Happy": How using Arts-Informed and Mixed Methods Approaches Complicate Qualitatively Driven Research on Culture Shock. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(2), 34–52. <https://doi.org/10.1177/160940691501400204>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. University of Gothenburg.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., eta Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415–437. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>

- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper & Brothers.
- Sherman, R. R., eta Webb, R. B. (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Taylor & Francis.
- Shonkoff, J. P. (2014). Changing the Narrative for Early Childhood Investment. *JAMA Pediatrics*, 168(2), 105–106. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4212>
- Shonkoff, J. P., eta Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Shpancer, N. (2016). Nonparental Child Care (Daycare). In H. S. Friedman, N. E. Adler, & R. D. Parke (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (or. 202–207). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00235-4>
- Shulman, L. S., eta Hutchings, P. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Jossey-Bass.
- Sierra, P., eta Moya, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 181–191. <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>
- Sierra, R. (1992). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Editorial Paraninfo, S.A.
- Sigurdardottir, I., eta Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Sigurdardottir, I., Williams, P., eta Einarsdottir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. Sage.
- Simkin, H., eta Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 14(47), 119–142.
- Simmel, G. (2015). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Simms, J. A., eta Simms, T. H. (1972). *Socialización y rendimiento en educación. De tres a trece años*. Ediciones Morata.

- Sinha, C., eta Mishra, A. K. (2015). The Social Representations of Academic Achievement and Failure. *Psychological Studies*, 60, 160–169. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0285-3>
- Siraj-Blatchford, I., eta Woodhead, M. (2009). *Effective Early Childhood Programmes*. The Open University.
- Slot, P. L. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care. A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., eta Hojen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., eta Leseman, P. P. M. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.008>
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., eta Leseman, P. P. M. (2015a). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in five countries*. Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., eta Mulder, H. (2015b). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(4), 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D.-I., eta Watson, M. (1996). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1, 235–267.
- Son, S.-H. C., eta Chang, Y. E. (2016). Childcare experiences and early school outcomes: The mediating role of executive functions and emotionality. *Infant and Child Development*, 27(4), e2087. <https://doi.org/10.1002/icd.2087>
- Soto-Navarro, F., eta Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 259–282.

- Spindler, G. (2006). La transmisión de la cultura. In H. Velasco, F. J. García-Castaño, & A. Díaz de Rada (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (or. 205–241). Trotta.
- Spivak, A. L., eta Howes, C. (2011). Social and Relational Factors in Early Education and Prosocial Actions of Children of Diverse Ethnocultural Communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1–24. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0002>
- Sroufe, L. A. (1988). The rol of infant-caregiver. Attachment in Development. In J. Belsky & T. Nezworski (Ed.), *Clinical Implications of Attachment*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stanley, L., eta Wise, S. (2002). What's Wrong with Socialization? In S. Jackson & S. Scott (Ed.), *Gender: A sociological Reader*. Routledge.
- Sterlig, A. H. (2003). Research on Quality in Infant-Toddler Programs. *ERIC Digest*.
- Stoolmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parent-discipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*, 37(6), 814–825. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.814>
- Stuck, A., Kammermeyer, G., eta Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873–894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Sutton, R. E., eta Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Sylva, K., Goff, J., Eisenstadt, N., Smith, T., Hall, J., Evangelou, M., ... Sammons, P. (2015). *Organisation, services and reach of children's centres*. Evaluation of children's centres in England. Department for Education.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., eta Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education(EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. SureStart. Evidence & Research.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., eta Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., eta Taggart, B. (2012). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-14): Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Students' Development from age 11-14*. DFE.
- Sytsma, S. E. (2003). *Further validation of the Child Routines Inventory (CRI): relationship to parenting practices, maternal distress, and child externalizing behavior*. Louisiana State University.
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., eta Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(4), 241–251. <https://doi.org/10.1023/A:1012727419873>
- Tafani, E., Bellon, S., eta Moliner, P. (2002). The role of self-esteem in the dynamics of social representations of higher education: An experimental approach. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 177–188.
- Taggart, B. (2010). Making a difference: How research can inform policy. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Ed.), *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (or. 132–133). Routledge.
- Tashakkori, A., eta Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Tashakkori, A., eta Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Tashakkori, A., eta Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (or. 671–702). Sage.
- Tashakkori, A., eta Teddlie, C. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Tashakkori, A., eta Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Second Edition*. Sage.
- Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Teddlie, C., eta Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

- Teddle, C., eta Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., eta Yamauchi, L. (2000). *Teaching Transformed: Achieving Excellence, Fairness, Inclusion, and Harmony*. Westview Press.
- Thijs, J., Koomen, H. M. Y., Roorda, D. L., eta Ten Hagen, J. (2011). Explaining teacher–student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.10.002>
- Thomas, N. (2009). Sociology of Childhood. In T. Maynard & N. Thomas (Ed.), *An Introduction to Early Childhood Studies*. Sage.
- Thomason, A. C., eta La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *An International Journal of Research and Studies*, 7(24), 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the schools*, 47(4), 311–327. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/pits.20472>
- Thornberg, R. (2016). Values Education in Nordic Preschools: A Commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0167-z>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Bausela-Herreras, E., eta Cordero-Andrés, P. (2018). Modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales en población infantil y escolar: metaanálisis. *Revista de Neurología*, 67(6), 215–225. <https://doi.org/10.33588/rn.6706.2017450>
- Tomasini, M. (2008). La escolaridad inicial como contexto socializador: complejidad y conflictividad en la trama interactiva cotidiana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 7–34.
- Tonda, E. M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35–52.

- Torío, S., Peña, J. V., eta García-Pérez, O. (2015). Parentalidad Positiva y Formación Experiencial: Análisis de los Procesos de Cambio Familiar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 296–315. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1533>
- Torres, M., eta González, J. C. (2008). La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. *XXI, Revista de Educación*, 10, 49–64.
- Tracy, S. J. (2012). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. John Wiley & Sons.
- Trafton, A. (2018, otsailak). Distinctive brain pattern helps habits form. *Mit News office*.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Theodorakis, N. D., eta Evaggelinou, C. (2017). Teachers' self-efficacy and its association with their quality of relationships with pre and early adolescents: a hierarchical linear modelling approach. *Education 3-13*, 47(1), 64–73. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1399153>
- Tulviste, T., eta Kikas, E. (2010). Qualities to be developed in Estonian children at home and at school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 315–321. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.002>
- Unesco. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural. Adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de la Unesco*.
- UNICEF. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable*. IUNDIA.
- UNICEF. (2019). *Informe anual 2018. Para cada niño, todos los derechos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385–398.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales Silvia. In T. Rodríguez & M. de L. García (Ed.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Editorial CUCSH-UDG.
- Van Laere, K., Peeters, J., eta Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527–541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós Ibérica.

- van Tuijl, C., eta Leseman, P. P. M. (2007). Increases in the verbal and fluid cognitive abilities of disadvantaged children attending preschool in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.02.002>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. D., Vandergrift, N., eta NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandell, D. L., Burchinal, M., eta Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1645. <https://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Vandell, D. L., eta Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 555–572. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90019-W](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90019-W)
- Vandell, D. L., eta Wolfe, B. L. (2000). Child Care Quality: Does it matter and does it need to be improved? *Institute for Research on Poverty*, 78.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., eta Beblavý, M. (2018). Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. In *European Expert Network on Economics of Education* (Libk. 32). Publications Office of the European Union.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119–139.
- Vásquez, A., eta Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós Ibérica.
- Vázquez-Neira, R. (2010). *Educación en valores. Una propuesta para el presente*. Lulu.
- Vecchiotti, S. (2001). *Career Development and Universal Prekindergarten: What Now? What Next? Working Paper Series*. Foundation for Child Development.
- Vecina, C., eta Giró, J. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 67–88. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0009>

- Vecina, C., San Román, S., eta Doncel, D. (2017). Discurso del profesorado en torno a la sociedad, la familia, la docencia y su función social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 28–56.
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Manzano-Soto, N., eta Turienzo, D. (2020). *El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Vera, A., eta Villalón, M. (2005). La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación. *Ciencia & Trabajo*, 7(16), 85–87.
- Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55–80.
- Vergara, M. C., Vélez, C., Vidarte, J. A., eta Nieto, J. O. (2007). Representaciones sociales que orientan la experiencia de vida de algunos grupos de jóvenes de la ciudad de Manizales frente al riesgo en el año 2006. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 145–163.
- Vergara, M., eta Gutiérrez, A. M. (2013). La educadora infantil: práctica y conocimiento. *Infancias Imágenes*, 12(2), 29–37.
- Verheggen, T., eta Baerveldt, C. (2007). We Don't Share! The Social Representation Approach, Enactivism and the Ground for an Intrinsically Social Psychology. *Culture & Psychology*, 13(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1354067X07069949>
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., eta Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 33–60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vila, I. (2009). Anàlisi de les realitats educatives als primers anys des d'una perspectiva social, política, cultural i ètica. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2(1), 9–10. Berreskuratua: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/i-vila/index.html
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434–454.

- Villena, M. D. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* (Universidad de Granada).
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wachelke, J. (2012). Social Representations: A Review of Theory and Research from the Structural Approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729–741.
- Wagner, J. T. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Ed.), *Nordic Childhoods and Early Education* (or. 289–306). Information Age Publishing.
- Wagner, J. T., eta Einarsdottir, J. (2008). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265–269. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.005>
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., eta Marková, I. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95–125. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028>
- Wagner, W., eta Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense. The Theory of Social Representations*. Palgrave MacMillan.
- Wallace, S., Clark, M., eta White, J. (2012). 'It's on my iPhone': attitudes to the use of mobile computing devices in medical education, a mixed-methods study. *BMJ Open*, 2(4), e001099. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2012-001099>
- Walston, J. T., eta West, J. (2004). *Full-day and Half-day Kindergarten in the United States Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99*. U. S. Government Printing Office.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., eta Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227–249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage.
- Weiland, C., eta Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, 84(6), 2112–2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>

- Weinreich, P. (2009). «Enculturation», not «acculturation»: Conceptualising and assessing identity processes in migrant communities. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.006>
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. *Human Development*, 45(4), 275–281. <https://doi.org/10.1159/000064989>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Paidós Ibérica.
- Wentzel, K. R., eta Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (or. 382–403). Guilford Press.
- Whitehurst, G. J. (2002). *Research on teacher preparation and professional development. Paper presented at the White House conference on preparing tomorrow's teachers*.
- Whittaker, J. V., Kinzie, M. B., Williford, A., eta DeCoster, J. (2016). Effects of MyTeachingPartner–Math/Science on Teacher–Child Interactions in Prekindergarten Classrooms. *Early Education and Development*, 27(1), 110–127. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1047711>
- Wildemuth, B. M. (2017). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Libraries Unlimited.
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H., eta Eckert, T. L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 69–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0255-2>
- Williams, P. (2001). Preschool Routines, Peer Learning and Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 317–339. <https://doi.org/10.1080/00313830120096743>
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H., eta Pramling-Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 93–108.
- Wolcott, H. F. (2009). *Writing up Qualitative Research*. Sage.
- Wu, S., eta Perisamy, A. (2021). Infant-toddler care in Singapore: Journey towards quality. *Policy Futures in Education*, 19(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/1478210320966503>

- Wysłowska, O., eta Slot, P. L. (2020). Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Provisions in Poland and the Netherlands: A Cross-National Study Using Cluster Analysis. *Early Education and Development*, 31(4), 524–540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>
- Yoon, E., Langrehr, K., eta Ong, L. Z. (2011). Content analysis of acculturation research in counseling and counseling psychology: a 22-year review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 83–96. <https://doi.org/10.1037/a0021128>
- Young, M. E. (2017). State of Early Child Development Research, Practice, and Policy for Most Vulnerable Children: A Global Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 158, 11–23. <https://doi.org/10.1002/cad.20221>
- Yowell, C. M., eta Smylie, M. A. (1999). Self-Regulation in Democratic Communities. *The Elementary School Journal*, 99(5), 469–490.
- Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. In D. Páez, I. Fernández, S. Ubillós, & E. M. Zubieta (Ed.), *Psicología Social, Cultura y Educación*. Pearson Educación.
- Zabalza, M. A. (2010). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A., eta Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 16, 103–113.
- Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs: comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société*, 24(1), 137–160. <https://doi.org/10.7202/000166ar>
- Zan, B., eta Donegan-Ritter, M. (2013). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93–104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7>
- Zapata, B., eta Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069–1082.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., eta Halle, T. (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Zbróg, Z. (2017). Research into the Dynamics of University Students' Social Representations of Early Childhood Education – Change and Stability. In J. Bałachowicz, K. N. Fabrykowski, & Z. Zbróg (Ed.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (or. 184–204). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Zhang, Y., eta Wildemuth, B. M. (2017). Qualitative Analysis of Content. In *Applications of social research methods to questions in information and library science* (or. 318–329). Libraries Unlimited.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., eta Walberg, H. J. (2004). The scientific baselinking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (or. 3–22). Teachers College, Columbia University.

Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., eta Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

