

El arte de dar de desayunar

Observación sistemática de la conducta
de la educadora de la Escuela Infantil Emmi Pikler

Haizea Belza Fernández



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

2020 Tesis doctoral
por compendio de publicaciones



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



El arte de dar de desayunar

Observación sistemática de la conducta
de la educadora de la Escuela Infantil Emmi Pikler

Autora

Haizea Belza Fernández

Directoras

Dra. Elena Herrán Izaguirre

Dra. María Teresa Anguera Argilaga

Bilbao, 2020

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras de agradecimiento son para mi directora Elena Herrán, porque si hay una persona responsable de que yo haya emprendido y acabado este proceso, sin duda, es ella. Por un lado, me brindó la oportunidad de realizar esta tesis doctoral compartiendo conmigo su tesoro. Ella tenía un diamante en bruto, 28 horas de grabación de las aulas de la Escuela Infantil Emmi Pikler, y me entregó una porción de ese tesoro para que yo lo puliera. Espero haber estado a la altura de la confianza que depositó en mí y que me ha transmitido a lo largo de todo este proceso. Por otro lado, he tenido la gran suerte de contar con una directora incansable, que se ha entregado a esta tesis casi como si fuera la suya propia, a la vez que con sumo respeto hacía mis ritmos, mi propio proceso de aprendizaje y elaboración de ideas. Siempre ha estado disponible para ayudarme a salir del atasco, para aportar luz a mi maraña de ideas y para corregirme el punto y la coma. Creo, de hecho, que nunca ha tardado más de un día en contestarme un email. Una persona poco común dentro de la academia. Quizá por eso, desde que la conocí en el Master de Psicodidáctica, quise trabajar con ella y en esto, desde luego, no me he equivocado. Gracias, Elena, por tu generosidad, pasión y apoyo constante.

Quiero igualmente agradecer a la Dra. M. Teresa Anguera haber aceptado la co-dirección de esta tesis y haberme ofrecido así, su inmenso conocimiento e inestimable asesoramiento. Para mí ha sido un honor poder contar con ella, con una persona entregada a la ciencia, apasionada de los debates metodológicos, que me ha dado la seguridad necesaria para recorrer este camino con garantías científicas. Y además lo ha hecho con una asombrosa amabilidad, siempre encontrando palabras de aliento y comentarios constructivos, allanando el terreno y haciendo de lo complejo, algo resoluble. Muchísimas gracias por todos los consejos, los comentarios, las revisiones y el ánimo.

También quiero darles las gracias a mis compañeros del grupo de investigación. Siendo el proceso de elaboración de la tesis un trabajo tan solitario, para mí ha sido vital poder contar con ellos. Además de la ayuda mutua que nos hemos brindado durante estos años, en el desarrollo de una investigación de este tipo son bastante frecuentes los momentos de desesperación, y el mero hecho de saber que otras personas están igual que tú resulta reconfortante. Gracias a Alazne Ormaza, Maitane Belasko, Jone Sagastui y, en especial, a Gorka Etxebarria, probablemente la persona con la que más he compartido mis dudas y quebraderos de cabeza respecto a la tesis. Gracias por el apoyo moral, los viajes a congresos, las horas en la biblioteca y los cafés. Hurrengoa nire kontu!

Por supuesto, mi total gratitud hacía todo el equipo de profesionales de la Escuela Infantil Emmi Pikler: a su directora Anna Tardós, que apoyó y creyó en este proyecto desde sus inicios, allá por el 2013; a Timea Juhász, por sus traducciones del húngaro al español en los cursos de formación; y, sobre todo, palabras de gratitud para las educadoras observadas, por su participación, casi inconsciente, en esta investigación. La extraña sensación de indiscreción, al observar diariamente y analizar hasta los gestos más nimios e involuntarios de unas personas que no me conocen, ha quedado gratamente compensada por el placer de comprobar la calidad humana de estas profesionales. Son mis ídolos. Igualmente agradecer a todas las profesionales de educación temprana que diariamente se esfuerzan y dan lo mejor de sí mismas para cuidar a los más pequeños de nuestra sociedad. En el Symposium Internacional de Pikler del 2018, cuándo presenté mi comunicación, una oyente me agradeció la investigación que estaba llevando a cabo, por poner en valor y dignificar su profesión como educadora en las haurreskolas. Hasta ese momento yo no lo había pensado así, pero su comentario me lleno de orgullo y satisfacción y desde entonces, esa sensación ha sido un impulso que me ha seguido acompañando en este proceso.

Por otra parte, quiero expresar mi gratitud hacía todas las personas de mi entorno personal que en diferentes roles han contribuido a la realización de esta tesis. A mi amiga y compañera de piso, Jone Zuazo, que sin comerlo ni beberlo es probablemente una de las personas que más ha apoyado este proyecto. A mi amiga Maider Azkuenaga que le podría agradecer muchas cosas, pero voy a limitarme a señalar la oportunidad, que a través de ella obtuve, de conocer a Oier y June Goitia. A ellos quiero agradecerles haber sido, aun sin saberlo, una inagotable fuente de inspiración y contraste de hipótesis para esta tesis, mostrándome día a día una parte del increíble proceso de desarrollo humano, en sus primeros años de vida. A toda la familia Goitia-Azkuenaga eskerrik asko por haberme confiado durante cinco años el cuidado de estos niños, precisamente, a primera hora de la mañana.

Después de cinco años, son muchos los favores que me han hecho y muchas las personas que me han apoyado, de forma directa o indirecta, en este proyecto. Aun

teniendo buena memoria, es imposible recordar aquí a todas. Por eso, a todas ellas les doy las gracias. Concretamente, a mi tía Lourdes por acogerme en las intensas visitas a Barcelona. A mi primo Dimas, a mi prima Ane y a mi amigo Gorka, por ayudarme con el inglés. A mi prima Itxaso, por ser seguramente la única persona que ha leído mis artículos publicados. A mi amiga Nerea por facilitarme el formato para editar la tesis. A mi prima Jone por reproducir las fotos y convencer al modelo más terco de la historia, eskerrik asko, Oihan. Y finalmente, a Unai Bergara y Aitziber Ruiz de Lubaki Grafik, por su enorme paciencia al ayudarme con la portada, la maquetación, las inmensas tablas y figuras imposibles.

Siempre me he considerado una persona muy afortunada por tener a mi alrededor tanta gente que me quiere y con la que poder contar para cualquier cosa, y en este caso no ha sido para menos. De manera muy acertada, en una formación inicial del doctorado, una profesora nos dijo que realizar la tesis tiene una parte de ego personal, dudas de tus capacidades, revela tus limitaciones y te reta a la auto-superación, en definitiva, pone en jaque tu autoestima. En este sentido, yo me he sentido muy protegida por la confianza ciega de mis familiares y amigos-as en mí misma. Han sido un apoyo emocional incalculable. A todos ellos estaré siempre muy agradecida. A Iñigo y a Maialen, a mi kuadrila que siempre han estado ahí para animarme y despejarme. A mis tíos Ana, Sergio, Itxarope y Xabier, que me han dado la vida con esos potes domingueros y comidas improvisadas. A mi hermano, Egoitz, porque por más que me pese reconocerlo, es un ejemplo a seguir: su dedicación y constancia en el trabajo, el gusto por hacer las cosas bien y por el esfuerzo; todo ello, sin perder oportunidad de disfrutar de la vida.

Finalmente, quiero agradecer de manera muy especial el apoyo que me ha brindado mi aita, siempre incondicional. Está claro que a él le debo muchas cosas. Pero sobre todo, quiero agradecerle haberme animado siempre a tomar mis propias decisiones, a hacer mi camino, y a su vez, haber respaldado continuamente esas decisiones con todos los recursos a su alcance, a veces incluso sin comprender o sin importar estar de acuerdo.

*Hemen egon nahi
eta ezin duenari,
nire amari.*

A mi ama.

RESUMEN

Esta tesis doctoral explora la potencialidad de un modelo de educación temprana de calidad, el de la Escuela Infantil Emmi Pikler de Budapest (Hungría). Su origen como casa cuna justifica que la educación Pikler-Lóczy se centre en las características propias y en la vida cotidiana de la primera infancia y, gracias al riguroso conocimiento teórico-práctico acumulado durante décadas, promueva para esta etapa unas condiciones óptimas de desarrollo. Esta investigación realiza un pormenorizado análisis de la conducta de la educadora pikleriana durante el desayuno en el aula. El desayuno se considera un cuidado diario y por ello, un ámbito educativo temprano. A través de los cinco estudios que conforman esta tesis, se observan distintos aspectos de la conducta de las educadoras observadas durante este cuidado, así como, los espacios, utensilios y alimentos concretos que utilizan, con el objetivo de hallar el protocolo de actuación que ordena la actividad educativa y explica la vertebración los dos planos fundamentales de ésta, el instrumental y el relacional. Los análisis de datos, mediante técnicas cuantitativas propias del perfil de la metodología observacional, demuestran la existencia de estructuras estables en la conducta de las educadoras que informan de una regular, elaborada y exhaustiva actuación por su parte, a la vez que minuciosa adaptación a cada niño-a del grupo. De esta forma se evidencia el significado educativo de ofrecer una atención individualizada basada en el reconocimiento de la competencia de la primera infancia, siempre ajustada a sus características y necesidades, y favorecedora de la autonomía y autorregulación infantil. En consecuencia, el proceso de socialización resultante se basa en la intencionalidad compartida, en lugar de las excesivas, unilaterales y ajenas demandas escolares al uso.

ABSTRACT

This doctoral thesis explores the potential of a high-quality early education model developed by the Emmi Pikler Nursery School in Budapest (Hungary). The fact that the nursery school was originally a children's home explains why the Pikler-Lóczy model focuses on the characteristics and everyday activities of early childhood, using the extensive theoretical-practical knowledge that has been rigorously accumulated over decades to foster optimal development conditions during this stage. The research reported here offers a detailed analysis of how teachers from the Emmi Pikler School behave during breakfast time in the classroom. Breakfast is considered part of children's daily care routine and, as such, is a context for early education. The five studies that together make up this thesis observe different aspects of teachers' behavior during this activity, as well as the specific spaces, tools and food they use, with the aim of identifying the protocol guiding the educational activity and explaining the structure of its two basic dimensions: instrumental and relational. The data analysis, carried out using quantitative techniques typical of the observational method, revealed the existence of stable structures in teachers' behavior which resulted in regular, elaborate and exhaustive action, coupled with meticulous adaptation to each child in the group. This highlights the educational significance of offering individualized attention based on the recognition of early childhood competences, always adapted to the child's specific characteristics and needs and fostering autonomy and self-regulation. Consequently, the resulting socialization process is based on shared intentions rather than on the excessive, unilateral, imposed demands that are commonly made of children.

LABURPENA

Tesi honek kalitatezko hezkuntza goiztiarrerako eredu baten potentzialtasuna aztertzen du, Emmi Pikler Haur Eskolarena (Budapest, Hungaria). Bere umezurtz-etxe jatorria dela eta, Pikler-Lóczy hezkuntza lehen haurtzaroaren ezaugarri propioetan eta egunerokotasunean zentratzen da eta horrez gain, etapa honen garapenerako baldintza hoberenak sustatzean jartzen du arreta, hamarkadetan zehar pilatutako ezagutza teoriko-praktikoari esker. Ikerketa honek pikler hezitzailearen jokabidearen azterketa zehatza egiten du, gelan, gosaldu bitartean. Gosaria eguneroko zaintzat hartzen da eta, beraz, hezkuntza goiztiarrerako eremu. Tesia osatzen duten bost ikerlanen bidez, zaintza lan honetan diharduten hezitzaileen jokabidearen hainbat alderdi behatzen dira, eta baita erabili ohi duten tresneria, elikagaiak eta gelako espazioa ere. Helburua jarduera hezigarria zuzentzen duen jardunbidea topatzea da, eta berau osatzen duten funtsezko bi planoen uztarketa azaltzea: instrumentala eta erlazionala. Behaketa metodologiari dagozkion datuen analisirako teknika kuantitatiboak erabiliz lortu diren emaitzek frogatu dute hezitzaileen jokabidean badirela egitura egonkorak. Egiturok adierazi dute hezitzaileen jardunbidea egonkorra, landua eta zehatza izatearekin batera, taldeko haur bakoitzari erabat egokitzen dela. Guzti honek agerian jarri du lehen haurtzaroaren gaitasunen onarpenean oinarritutako banan-banako arreta eskaintzaren esangura hezigarria, eta nola haurren ezaugarriekin eta beharrekin bat eginez gero, haur autonomia eta auto-erregulazioa sustatu daitekeen. Modu honetan, sozializazio prozesua gogo partekatuan oinarritzen da, ohiko gehiegizko eskola eskaera arrotz eta aldebakarrekoetan beharrean.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	9
3. MÉTODO	13
3.1. Diseño	15
3.2.Participantes	17
3.3. Instrumentos	18
3.3.1.Instrumento de observación.....	19
3.3.2. Instrumentos de registro y análisis	24
3.4.Técnicas de análisis	25
4. RESULTADOS.....	29
4.1.Estudio exploratorio	35
Comenzar el día en la escuela infantil: Observación sistemática de la educadora Pikler-Lóczy, dando de desayunar. (Publicado)	
4.2.Estudio I. El patrón de conducta de doble dimensión	55
Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast / Educación temprana y aprendizaje cultural: observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. (Publicado)	
4.3.Estudio II. La progresión diferencial en función de los niños	113

Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. (Publicado)

4.4. Estudio III. La complementariedad de técnicas analíticas 151

Cómo proporcionar cuidados de calidad en la escuela infantil: Análisis observacional utilizando tres técnicas complementarias del momento del desayuno en el aula de la escuela Emmi Pikler.

4.5. Estudio IV. La comparación de las dos educadoras 179

Claves de un estilo de alimentación responsiva en educación temprana: Análisis observacional del desayuno en la escuela infantil Emmi Pikler.

5. DISCUSIÓN 211

6. CONCLUSIONES 219

6.1. Implicaciones para la práctica educativa 221

6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación 223

7. REFERENCIAS 225

8. ANEXOS 245

8.1. Formato de campo 246

8.2. Diccionario 251

8.3. Reglas de uso de los códigos 271

INTRODUCCIÓN

Debemos ser conscientes de que la influencia de la educación del bebé y del niño pequeño se extiende a lo largo de toda su vida. Por ello la educación, como todas las actividades humanas, debe utilizar los resultados de la investigación científica. (Pikler, 2018, p. 69)

Resulta obvia la pertinencia de comenzar esta introducción citando a la pediatra Emmi Pikler (1902-1984), fundadora de la institución y educación objeto de estudio de esta investigación. Pero no resulta tan obvio a qué se refiere con *educación del bebé y niño pequeño*, y menos aún con *los resultados de la investigación científica*. El significado de estas acepciones se puede encontrar en sus primeros trabajos sobre el desarrollo motor en la infancia (Pikler, 1938, citado en Pikler, 1968, 1984).

Por un lado, en estos trabajos Pikler aboga por la no intervención directa del adulto en determinados ámbitos de la educación de bebés y niños pequeños y demuestra la influencia ventajosa que ejerce esta consideración en el desarrollo infantil, en general, y especialmente en la calidad de las habilidades motoras (Pikler, 1968). Los niños sin instrucción motriz son menos propensos a sufrir accidentes, no son ni torpes, ni desgarbados, el desarrollo de sus movimientos es continuo y progresivo, se mueven con flexibilidad, buena coordinación y equilibrio (Pikler, 1984). Además, resulta trascendental el papel que juegan este movimiento iniciado y ejecutado autónomamente y la retroalimentación recibida de los cambios causados por dicho movimiento en el desarrollo temprano de las funciones psíquicas (Pikler, 1979, 2018; Wallon, 1974, 1979, 1985). De esta forma, Pikler también descubre que “los bebés pueden, casi desde los primeros días de su vida, tomar la iniciativa y establecer interacciones más eficaces de lo habitual tanto con el adulto que les cuida como con el entorno físico que les acoge” (Pikler, 2018, p. 64).

A la no intervención directa sobre la actividad motriz infantil temprana, Pikler (1984) añade otra medida: “Asegurar al niño todas las condiciones materiales para la libertad de sus movimientos, para que pueda aprender y se ejercite de una manera autónoma y espontánea” (p. 19). Su experiencia profesional como pediatra de familia durante más de 10 años y su experiencia personal como madre, avalan esta tesis, puesta en práctica desde 1946 en la casa cuna sita en la calle Lóczy de Budapest (Hungria), denominada después Instituto Lóczy. La organización y dirección de este centro se propone, además del reto de superar el *síndrome de hospitalismo* (Bowlby, 1951; Spitz, 1946) tan común en la época, la concreción y profundización en las condiciones de vida necesarias para asegurar el desarrollo físico y psicológico sano de la primera infancia. Precisamente, evitar las carencias detectadas en los niños privados de familia -apatía, indiferencia o falta de interés por el entorno- conduce a Pikler y sus colaboradoras a centrarse en indagar la base que permite el aprendizaje infantil autónomo temprano: procurar cuidados individualizados de forma estable y continuada. La alimentación, la higiene, el sueño y un largo etcétera son momentos en los que la interacción adulto-niño se intensifica con el contacto físico directo y forja el vínculo afectivo entre ambos. Por lo tanto, la calidad de la relación que se establece en estos momentos afecta de forma significativa en la *seguridad afectiva* de la criatura, condición *sine qua non* para explorar el mundo (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1957). Recientes investigaciones (Tsotsi et al., 2020; Wang et al., 2019) confirman lo acertado de la concepción de Pikler, adelantada a su época, sobre el potencial rol del cuidado sensible en la primera infancia, al demostrar su efecto a largo plazo en la formación del cerebro infantil, base del aprendizaje. Así, en los primeros años de vida, la educación pasa por la articulación de dos ejes fundamentales: la actividad autónoma infantil y los cuidados de calidad (Herrán, 2013; Herrán, Orejudo, Martínez de Morentín, & Ordeñana, 2014).

Por otro lado, el Instituto Lóczy brinda la oportunidad de realizar varios estudios observacionales y longitudinales (Falk, 1971; Pikler, 1968, 1971; Tardos, 1971; Vincze, 1971). Estas investigaciones se basan en observaciones diarias efectuadas, no en condiciones experimentales sino, durante las actividades cotidianas de los niños en su ambiente habitual, que permiten aportar elementos nuevos para un conocimiento más exhaustivo y ajustado a la realidad de la primera infancia (Pikler, 1984), y persiguen un doble objetivo: 1) Superar los hitos del desarrollo al descubrir capacidades infantiles innatas en los movimientos espontáneos que se realizan de forma característica durante la primera infancia; 2) Precisar la influencia en el desarrollo infantil de ciertos factores del entorno, no solamente material, sino también humano, al cobrar una importancia especial *la manera de actuar* de las educadoras.

Es decir, se considera que la pasividad y dependencia del bebé o niño pequeño no son fruto de una disposición infantil natural, sino consecuencia de la actitud del adulto que inhibe la progresión de la actividad autónoma al pretender *enseñar* lo que considera

clave, alterando el despliegue y desarrollo de ciertos aprendizajes de los que sólo se puede dar cuenta si se realiza un seguimiento del proceso evolutivo individual en toda su complejidad (Pikler, 1984). Es precisamente a ello a lo que se refiere Pikler cuando alude a una educación basada en los resultados de la investigación científica; a modular la intervención educativa a la vista de los resultados de las exhaustivas observaciones realizadas cotidiana y sistemáticamente (Tardos, 2018). Asimismo, declinar el uso de las escalas de desarrollo al uso (Falk, 2002) implica, además de dar precisa cuenta del objeto de la observación, detallar de forma exhaustiva no solo las condiciones de la educación responsable de esos efectos sino también las circunstancias de cada una de las observaciones en curso, lo que permite la evaluación constante del impacto que generan en el proceso objeto de estudio y la revisión – y ajuste en su caso- de sus condiciones y circunstancias. Solo así es posible verificar la idoneidad del sistema en su conjunto.

Entre 1968 y 1969 se lleva a cabo un estudio promovido por la Organización Mundial de la Salud, relativo a los niños educados en Lóczy para examinar las posibles repercusiones de una estancia en institución en el posterior desarrollo de su personalidad y de sus medios de adaptación a la vida social (Falk & Pikler, 1972). Ninguno de los 100 participantes del estudio presenta los síndromes tardíos de hospitalismo descritos por Bowlby (1951). A partir de entonces, en 1971, se nombra Lóczy Instituto Nacional de Metodología para las Casas Cuna de Hungría. Al convertirse en centro de referencia para la formación y asesoramiento de las casas cuna, el Instituto Lóczy profundiza en las concepciones en las que se basa su educación, especialmente, en lo concerniente a la función que desempeñan sus educadoras y la organización que la hace posible.

En primer lugar, propone garantizar la *continuidad* de las educadoras (Falk, 2018b), ya que identifica la falta de ésta como la cuestión más dolorosa y principal obstáculo para el desarrollo sano de los bebés y niños educados en una institución:

Las tan importantes adquisiciones de las primeras semanas, meses o años de la vida no pueden integrarse en la personalidad en vías de estructuración más que si el niño recibe todas sus impresiones y efectúa todas sus experiencias en el marco de un sistema de relaciones interpersonales (Falk, 2018c, p.181).

Según Falk, estrecha colaboradora de Pikler, con una organización minuciosa del trabajo diario en la casa cuna se pueden evitar cambios reiterados de las personas que intervienen y, por tanto, los cuidados impersonales, que son la primera causa de las relaciones emocionales pobres en los bebés y niños pequeños institucionalizados.

En segundo lugar, establece el encuadre profesional de la *relación privilegiada* que se ofrece en Lóczy. Las cuidadoras deben controlar sus sentimientos para evitar convertir a los-as niños-as que les son confiados en objeto de sus propias emociones

(Falk, 2018b). Es decir, el trabajo se basa en el *hecho consciente* de la educadora en lugar de en la reproducción del comportamiento instintivo de la madre (Falk, 2018c), porque no lo es, y pretenderlo acarrearía serios problemas psíquicos tanto para la criatura como para la propia educadora. Lo que subyace a la relación educadora-niño-a es el interés centrado en las necesidades de cada criatura, en su evolución, y en la búsqueda de su satisfacción óptima. De hecho, los-as niños-as conocidos-as en profundidad incitan a la educadora a que les prodigue cuidados cada vez más individualizados. Para lograr este tipo de relación el punto de partida es reconocer al niño-a como persona desde el inicio. La concepción de la criatura humana como ser activo-a, llama a la educadora a centrarse en sus señales y a responderlas. El efecto es un profundo conocimiento de cada niño-a por parte de su educadora de referencia.

En tercer lugar, concreta el marco de actuación y desarrollo de esta relación en *los cuidados* (Pikler, 1984). Estos momentos se conciben como actos conjuntos en los que la cooperación del-de la bebé a la acción adulta está ligada a comportamientos específicos presentes que afectan al tenor de la relación que se desarrolla entre ambos-as. De esta manera, si se evita el trato mecánico, que viene de la arraigada rutina de tratar a la criatura como a un objeto, se evidencia la cooperación del-de la niño-a, mediante gestos complementarios determinados, durante las maniobras de los cuidados que se le prodigan (Erős, 2018; Kálló, 2016). No obstante, cabe el riesgo de caer en una enseñanza rígida de la rutina concreta cuando se realizan demandas para las que la criatura aún no está preparada, bien por no adecuarse a su nivel madurativo o bien por interrupción momentánea de la interacción (Hevesi, 2018). Esto es, el objetivo de las educadoras no es solo lograr el gesto concreto que anuncia la colaboración del-de la niño-a, sino mantener el proceso de atención recíproca del que ese gesto forma parte. Porque en un contexto de mutua atención resulta natural la participación del-de la niño-a. Así, se evidencia que lo verdaderamente difícil en la formación de las educadoras piklerianas es averiguar las características de sus actitudes (Hevesi, 2018), entendidas como actos que desarrollar en potencia (Wallon, 1980) y que necesariamente fluyen y se manifiestan en estos comportamientos educativos (Dehelan, Szeredi, & Tardos, 2018).

Todo ello, lleva al equipo Pikler-Lóczy a elaborar y perfeccionar progresivamente una serie de formas de actuar o protocolos de actuación originales, comúnmente denominados *coreografías* (Herrán, 2013), convirtiendo los cuidados diarios en ámbitos educativos. Esta es una de las principales conclusiones del trabajo realizado por David y Appell (1986, 2010), primeras investigadoras ajenas a la institución, que ofrece una descripción detallada de las atenciones que reciben niños y niñas en esta institución. Las autoras sintetizan los principios fundamentales que subyacen al funcionamiento de la casa cuna, y su modo de aplicación en la vida diaria, en cuatro: 1) el valor de la actividad autónoma infantil, 2) el valor de una relación afectiva privilegiada e importancia de la forma particular que conviene darle en un marco institucional, 3) la necesidad de

favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno, y 4) la importancia de un buen estado de salud física. La obra da a conocer la existencia del Instituto Lóczy fuera de su país como modelo de educación temprana paidocéntrico, ya que todo lo que en la institución concierne a la vida de los-as niños-as se concibe a partir y en función de éstos-as. Todo es objeto de estudio y reflexión por parte del equipo de Pikler-Lóczy, desde el nivel general y organizacional del centro, hasta el nivel más concreto y aparentemente nimio de ejecución. El efecto de este profundo trabajo de reflexión compartida es la completa desaparición de decisiones precipitadas, particulares, o injustificadas que alteren, sacudan o irrumpan en la vida infantil, demostrando así, que la estabilidad del entorno cotidiano es imprescindible para un desarrollo temprano sano.

El interés por esta experiencia se incrementa a medida que se internacionaliza. Se traducen algunas de las obras más reveladoras al francés (ver compilación en Caffari, 2017), inglés (Kálló, Balog, Strub & Zinser, 2005; Sensory Awareness Foundation, 1994; Tardos, 2007) y español (ver compilación en Herrán, 2018), reciben visitas de expertos internacionales y se crean asociaciones en distintas partes del mundo para la divulgación y formación de la educación Pikler-Lóczy. Así mismo, el Instituto Lóczy continúa detallando y reelaborando su sistema de cuidados individualizados con trabajos sobre la alimentación (Vincze, 2018) y el control de esfínteres (Falk & Vincze, 2018); ampliando el conocimiento sobre distintos aspectos de la actividad del bebé (Tardos & David, 2018) y aportando reflexiones en torno al trabajo educativo (Tardos, 2018; Tardos & Vasseur-Paumelle, 2018).

No obstante, la internacionalización de esta experiencia y de su conocimiento acumulado, tiene escasa presencia en la literatura científica del ámbito. En parte, esto puede deberse además de a cuestiones políticas, a la falta de consideración que ha tenido la educación temprana en la investigación científica a pesar de su reciente establecimiento como fenómeno social generalizado. Por otra parte, se aprecia una visión reduccionista de la educación Pikler-Lóczy (Ferris, 2011), al reconocer su experiencia exitosa en tanto que casa cuna, pero obviar su significado educativo y su consiguiente aporte al ámbito educativo temprano. Así es que no es hasta fechas recientes que surgen algunos estudios empíricos (Herrán et al., 2014; McCall, Groark, Fish, Harkins, Serrano, & Gordon, 2010; Salamon & Harrison, 2015; Vaivre-Douret & Burnod, 2001; Vamos, 2015) que tienen la educación Pikler-Lóczy como referente.

Concretamente, en un orfanato de América Latina, McCall y colaboradores (2010) implementan una intervención basándose en los principios de la educación Pikler-Lóczy y estudian los posibles beneficios de ésta en el desarrollo de los-as niños-as institucionalizados-as. Según estos autores, de las diferentes intervenciones que se realizan en instituciones de este tipo la única que reporta mejoras en la mayoría de aspectos del desarrollo infantil es la pikleriana, centrada en reducir el número de

educadoras, en aumentar la predictibilidad y el orden en la vida cotidiana de los-as niños-as y en promover interacciones educadora-niño-a sensibles y responsivas. Lo hacen frente a los programas de estimulación temprana que se implementan por profesionales externos en ciertos días y horas estipuladas que no ofrecen resultados ni concluyentes, ni duraderos. Por ello, en este estudio optan por que la mayoría de la formación y de las acciones realizadas a lo largo de la intervención sean extraídas de la experiencia del Instituto Lóczy. Los resultados presentan mejorías significativas después de la intervención en el entorno de las salas, en las interacciones educadora-niño-a y en los niveles de desarrollo general de los-as niños-as (McCall et al., 2010). Es más, los autores subrayan que cuanto más amplia e intensiva es la mejora en la interacción educadora-niño-a durante los cuidados, mayores son los beneficios en el desarrollo infantil en institución.

Por otro lado, dos estudios (Herrán et al., 2014; Salamon & Harrison, 2015) sitúan la educación Pikler-Lóczy como referencia en centros de educación temprana 0-3 años y estudian las creencias y actitudes de las educadoras sobre las capacidades infantiles y su autonomía. Ambos estudios descubren inconsistencias en las concepciones sobre la primera infancia y coinciden en señalar factores intrapersonales como responsables de ello. La contradicción principal se asienta en el reconocimiento parcial de la competencia infantil que provoca una percepción diferencial del rol de las educadoras en función de las distintas áreas de desarrollo. Precisamente a la hora de ubicarse en el cuidado, los estilos relacionales e interactivos propios de cada educadora, de origen más íntimo, subjetivo y fluctuante, se imponen a la formación cursada, influyendo en la práctica en sentido negativo, al anular las concepciones informadas sobre la competencia infantil. Estas conclusiones coinciden con lo señalado por el equipo Pikler-Lóczy sobre la dificultad de cambiar ciertas costumbres arraigadas en la cultura de las educadoras de bebés y niños-as pequeños-as.

De hecho es la propia escolarización de la primera infancia, al convertirse en tendencia generalizada, la que genera esta dificultad y falsa dicotomía entre cuidado y educación, ya que hereda tradiciones educativas de ciclos ulteriores, alejándose de las circunstancias de vida cotidiana natural de los-as niños-as pequeños-as. Así, en lugar de construir un sistema a partir de las características específicas de la primera infancia, se introducen contenidos que no contribuyen a la satisfacción de sus necesidades de desarrollo. En definitiva, se impide el establecimiento de un modelo de educación temprana con identidad propia (González & Tapia, 2011; Herrán, 2013; Herrán et al., 2014; Loizou & Recchia, 2018; López & Cantero, 2004).

En este sentido, lo relevante de la educación Pikler-Lóczy, al ser su origen y preocupación totalmente distinto del de las escuelas infantiles, es la potencialidad y actualidad de sus principios rectores (David & Appell, 2010) para establecer una

educación temprana realmente paidocéntrica. Los cuidados cotidianos son el ámbito de intervención por antonomasia en este modelo educativo, y su objetivo último, a la vez que punto de partida, es *garantizar un buen estado de salud*. Es decir, educar empieza por cuidar el cuerpo (Herrán, 2013). En edades tempranas, para preservar los recursos naturales de desarrollo hay que satisfacer las necesidades básicas (Vamos, 2015). Entre ellas, se encuentra también la de poder *establecer un número determinado de relaciones estrechas y continuas* (Falk, 2018b). Este hecho no cambia en función del contexto en el que se encuentre la criatura, sea su hogar, una casa cuna o la escuela infantil (Falk, 2018c). Lo que si cambia es la dificultad de responder simultáneamente a una amplia variedad de necesidades, sin perder la necesaria predictibilidad y estabilidad del entorno. Precisamente, los protocolos de actuación, las coreografías, sirven como guía a las educadoras para proporcionar los cuidados diarios de manera individualizada, en un entorno en el que conviven multiplicidad de necesidades. Esta cuidadosa reflexión de las condiciones materiales y humanas es, a su vez, la que permite a la criatura *tomar conciencia de sí misma y de su entorno*, y así participar en la actividad que ésta expresamente diseñada para ella, y que finalmente tendrá que aprender y *desarrollar de manera autónoma*. Cuando se establece una realidad concreta y diaria para satisfacer las necesidades de la primera infancia y se sitúa a la criatura en un entorno que confluye con sus capacidades, ésta actúa de forma fluida y espontánea, lo que le permite descubrir su propio camino en el mundo de las personas y de los objetos (Vamos, 2015).

En síntesis, su origen como casa cuna, el amplio y profundo conocimiento teórico-práctico acumulado y su firme convicción de la existencia de la competencia infantil temprana y del rol fundamental de la actividad autónoma para su desarrollo, ofrecen una sólida base al equipo de profesionales de Lóczy desde la que acompañar el proceso de socialización primaria en contexto colectivo, sin recurrir a las excesivas demandas adultas ajenas a las características propias de la primera infancia. De esta forma, adaptándose a las necesidades del nuevo siglo, en 2006 abre sus puertas la Escuela Infantil Emmi Pikler para reemplazar definitivamente en 2011 a la casa cuna. Se mantienen y aplican en esta escuela los principios que guiaron al Instituto desde su origen (Herrán, 2013). Sin embargo, no es descabellado pensar que las evidentes diferencias entre la casa cuna y la escuela infantil hayan requerido actualizar estos principios o más bien, que su forma de aplicarlos haya variado. Hasta ahora apenas se han encontrado referencias a la escuela infantil (ver monográfico publicado por *Reladei* en Herrán & Godall, 2016) y menos aún investigaciones que estudien la nueva realidad.

Por tanto, sería interesante indagar en cómo educan en la actual escuela infantil, y en concreto, cómo llevan a cabo las actividades cotidianas de cuidado, por su centralidad dentro de este modelo educativo. Además, examinar la forma de proporcionar cuidados infantiles diarios puede informar sobre los protocolos de actuación que guían el proceder de las educadoras en el aula, de los que no se han encontrado descripciones detalladas

(porque posiblemente sólo estén disponibles en húngaro), aunque sí numerosas referencias. La metodología observacional permite analizar el comportamiento espontáneo y habitual en su contexto natural (Anguera, Blanco-Villaseñor, Jonsson, Losada, & Portell, 2019; Portell, Anguera, Chacón-Moscoso, & Sanduvete-Chaves, 2015). Este tipo de metodología es útil a la hora de evaluar actuaciones educativas y conductas relacionadas con los objetivos de intervención (Alcover et al., 2019; Escolano-Pérez, Herrero-Nivela, Blanco-Villaseñor, & Anguera, 2017; Escolano-Pérez, Herrero-Nivela, & Anguera, 2019). Así, se considera que la observación directa del comportamiento habitual de las educadoras en el aula, puede aportar luz a la cuestión fundamental de si es posible extraer de la educación Pikler-Lóczy las bases de un modelo de educación temprana de calidad.

OBJETIVOS

Considerando la necesidad de establecer un modelo de educación temprana basado en la evidencia, sustentado sobre las características propias de la primera infancia y su desarrollo en la vida cotidiana, esta investigación se propone observar, recoger y analizar la conducta cotidiana que dos educadoras de la Escuela Infantil Emmi Pikler en su contexto natural, el aula, despliegan durante el desayuno de los-as niños-as a su cargo. A través del análisis observacional de la conducta habitual de las educadoras, se pretenden descubrir las condiciones físicas y humanas de esta actividad cotidiana, el desayuno, para mostrar su potencialidad educativa en edades tempranas.

La selección del desayuno como actividad a observar se justifica tanto por cuestiones sustantivas como procedimentales.

En relación a las primeras, el desayuno en las escuelas infantiles es una realidad cada vez más habitual y compleja sobre la que es posible reflexionar desde distintas perspectivas. Satisfacer la necesidad de ser alimentado es un cuidado que las educadoras proporcionan diariamente en varias ocasiones. Este hecho la convierte en una actividad que añade a la mera supervivencia la posibilidad de desarrollar una relación privilegiada con los niños y niñas al cargo, y la de que incorporen ciertos hábitos tanto alimenticios como procedimentales y sociales asociados a la actividad de alimentarse y finalmente, autoalimentarse, con los que poder elaborar un protocolo de actuación preciso, detallando las condiciones materiales requeridas, incluidos los utensilios y alimentos. En este sentido, se perfilan varios retos educativos: apoyar la adaptación diaria al contexto escolar, establecer hábitos y comportamientos alimentarios saludables y socialmente aceptables, y concretamente, facilitar el desarrollo de

la capacidad de alimentarse de forma autorregulada, independiente, limpia y correcta de cada criatura.

En segundo lugar, metodológicamente, la acotación del objeto de estudio a una actividad concreta es imprescindible para definir de forma precisa el propio contenido de la observación. En este caso, el desayuno es una actividad diaria que se realiza en un tiempo y espacio determinado, en el que las educadoras actúan e interactúan con ciertos niños y niñas, manejando determinados utensilios o alimentos. Los diversos comportamientos y conductas intervinientes se pueden organizar en una estructura piramidal en la que se superponen los dos planos fundamentales de la actividad educativa, la instrumental y la relacional. De esta manera, se delimita la parcela de la realidad a observar, garantizando el cumplimiento de los requisitos de homogeneidad, cuestión fundamental para proceder a su análisis.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar la idoneidad del instrumento de observación construido *ad hoc* para registrar la conducta generada de forma espontánea por las educadoras al dar de desayunar a la vez que el escenario al completo en el que ésta se produce y así captar toda la complejidad de la situación natural, objeto de observación.

La consecución de este primer objetivo es imprescindible para llevar a cabo la investigación, ya que se requiere valorar la flexibilidad y el rigor del formato de campo construido para ajustarse a la realidad observada y guiar la recogida de información, de manera que, permita recabar una gran cantidad de datos moleculares sin perder capacidad interpretativa. Se pretende, por tanto, probar, mediante análisis cuantitativos, si los datos obtenidos ofrecen resultados relevantes.

2. Identificar patrones de conducta en el comportamiento habitual de las educadoras durante los episodios de desayuno observados en el aula y establecer relaciones entre los diferentes aspectos de su conducta en el desarrollo de esta actividad cotidiana.

Se trata de descubrir y describir el protocolo de actuación, la *coreografía*, para servir el desayuno. Se espera encontrar, en el conjunto del periodo de observación, una secuencia que ordene las acciones instrumentales de las educadoras para gestionar el desayuno y se examina cómo estas acciones se despliegan junto a conductas de tipo relacional.

3. Analizar la posible variabilidad en la conducta de las educadoras en función de los niños-as que desayunan a lo largo del periodo de observación.

Se pretende evaluar en qué medida las educadoras adaptan la dimensión relacional de su conducta educativa al uso de los utensilios de desayuno por parte de los-as niños-as y si esta adaptación varía a lo largo del periodo de observación, comparando sus dos mitades.

4. Explorar la posible complementariedad entre técnicas analíticas propias de los estudios observacionales para detectar estructuras no visibles a simple vista en el comportamiento de las educadoras, que amplíen la comprensión sobre la atención individualizada proporcionada.

Con este objetivo, predominantemente metodológico, se persigue indagar en si las educadoras se ajustan al ritmo y necesidades de cada niño-a a su cargo, analizando desde diferentes ángulos, simultaneidad, secuencialidad y temporalidad, los procesos subyacentes que operan en el aula y que no se refieren estrictamente al desayuno.

5. Comparar el comportamiento habitual de las dos educadoras para discernir en qué medida existe un patrón de conducta compartido que informe del estilo de alimentación propio de esta escuela infantil.

Se trata de indagar en las acciones instrumentales y los modos relacionales exhibidos por cada educadora y de su comparación poder confirmar el protocolo de actuación, la coreografía, para servir y gestionar el desayuno, y esclarecer las conductas que lo componen.

MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado la metodología observacional, que permite estudiar el comportamiento espontáneo y habitual en su contexto natural (Anguera, 1979, 1999; Portell, Anguera, Chacón-Moscoso, & Sanduvete-Chaves, 2015; Sánchez-Algarra & Anguera, 2013), registrando y cuantificando la ocurrencia de conductas perceptibles mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, y así, analizar las relaciones de secuencialidad, asociación y covariación existentes en ellas (Anguera, 2010; Portell, Anguera, Chacón-Moscoso, et al., 2015; Sánchez-Algarra & Anguera, 2013). Se trata de una metodología basada en la complementariedad de las perspectivas cualitativa y cuantitativa a lo largo de la investigación con el fin de ampliar y profundizar la comprensión de la realidad observada (Anguera & Hernández-Mendo, 2016; Sanchez-Algarra & Anguera, 2013). Consiste en la ordenada sucesión de etapas que al inicio prioriza la obtención de datos esencialmente cualitativos, luego sistematiza el registro de dichos datos a través del instrumento de observación, para transformarlo así en una matriz de códigos susceptible de ser analizada cuantitativamente. Por eso, cada vez más autores consideran la metodología observacional como *mixed method* en sí misma (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra, & Onwuegbuzie, 2019; Anguera, Camerino, Castañer, Sánchez-Algarra, & Onwuegbuzie, 2017; Anguera & Hernández-Mendo, 2016).

Los *mixed methods* representan un nuevo movimiento, discurso o paradigma que surge en respuesta a los debates entre la investigación cuantitativa y cualitativa (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Así, los conceptos y técnicas de cuantificación y transformación de los datos son temas recurrentes en este campo, ya que son varias las posibles opciones (Bazeley, 2009, 2018; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Sandelowski, Voils & Knaf, 2009; Schoonenboom, Johnson, & Froehlich, 2018).

Concretamente, según Creswell y Plano Clark (2011) hay tres formas en las que sucede la combinación de elementos cualitativos y cuantitativos: *fusionar* o *hacer converger* las dos bases de datos uniendo ambas; *conectar* las dos bases de datos basándose una en la otra; o *incrustar* una base de datos en la otra de forma que proporcione un rol de soporte.

La metodología observacional, apoyándose en la segunda opción de integración, *conecta* elementos cualitativos y cuantitativos, al sistematizar el inicial registro descriptivo a través del instrumento de observación y obtener una matriz de códigos equivalente, es decir, crear una segunda base de datos basada en la primera pero habiendo sido cuantificada, en el sentido de que de ella se obtienen tres parámetros primarios: frecuencia, orden y duración (Anguera, Blanco-Villaseñor & Losada, 2001; Bakeman, 1978; Bakeman & Quera, 2011; Quera, 2018). Estos parámetros están estructurados en distintos niveles que siguen un orden progresivo de inclusión y así, los correspondientes datos van obteniendo mayor poder explicativo (Sánchez-Algarra & Anguera, 2013). En concreto, la frecuencia aporta la menor información, mientras que el orden proporciona información tanto de la frecuencia como de la secuencia de conductas. Finalmente, la duración provee información de la frecuencia, el orden y añade el número de unidades de tiempo para cada ocurrencia de conducta.

De esta forma, a pesar de que la metodología observacional es intensiva e implica trabajar con un número reducido de participantes, permite recoger gran cantidad de datos con elevado rigor y transformarlos de manera que puedan ser analizados cuantitativamente (Arias-Pujol & Anguera, 2017; Del Giacco, Salcuni, & Anguera, 2019; García-Fariña, Jiménez Jiménez, & Anguera, 2018; Rodríguez-Medina, Rodríguez-Navarro, Arias, Arias & Anguera, 2018). Para ello es necesario, además de la co-ocurrencia de códigos de la matriz, el registro continuo de cada episodio observado, que permite el análisis diacrónico, es decir, que permite medir el orden o secuencia. Así pues, la consideración del parámetro orden es crucial para detectar estructuras ocultas a simple vista mediante el análisis cuantitativo de las relaciones entre los diferentes códigos del registro observacional sistematizado. Precisamente, al contener este registro información sobre el orden o flujo de conducta, es posible analizar los datos usando una gran variedad de técnicas cuantitativas para datos categóricos. En este sentido, son especialmente apropiados el *análisis secuencial de retardos* (Bakeman, 1978; Bakeman & Gottman, 1989) y el *análisis de coordenadas polares* (Anguera, 1997; Sackett, 1980). Además, si se registran también las unidades de tiempo convencional de cada co-ocurrencia se obtiene un tercer parámetro, la duración, que permite la detección de *T-Patterns* (Magnusson, 2000, 2005). Estas técnicas tienen como objetivo detectar estructuras no visibles a simple vista y estudiar cómo evolucionan y así, producir un conjunto de resultados cuantitativos que son interpretados de forma cualitativa, dando lugar a la integración continua (Portell, Anguera, Chacón-Moscoso, et al., 2015; Sanchez-Algarra & Anguera, 2013).

En síntesis, la gran variedad de oportunidades disponibles para procesar los datos recogidos de la observación sistemática avala la idea de que los estudios observacionales pueden ser considerados *mixed methods* en sí mismos, en los que la opción de *conectar* representa una forma de integración al cuantificar los registros cualitativos (Anguera et al., 2017). Esta metodología ha sido útil y eficaz en diversas áreas de investigación e intervención de la psicología, como la clínica (Arias-Pujol et al., 2015; Arias-Pujol, & Anguera, 2017; (Alcover et al., 2019), la deportiva (Castañer, Barreira, Camerino, Anguera, Canton, & Hilenó, 2016; Castañer, Barreira, Camerino, Anguera, Fernandes, & Hilenó, 2017), o de salud laboral (Portell, Sene-Mir, Anguera, Jonsson, & Losada, 2019); y especialmente fructífera, en el campo de la comunicación humana (Del Giacco, Anguera, & Salcuni, 2020; Del Giacco, Salcuni, & Anguera, 2019; García-Fariña, Jiménez-Jiménez, & Anguera, 2018). Por último, es pertinente señalar su uso en el contexto escolar (Rodríguez-Medina et al., 2018; Santoyo, Jonsson, Anguera, & López-López, 2017) y especialmente en el área de Educación Infantil (Escolano-Pérez et al., 2017; Escolano-Pérez et al., 2019)

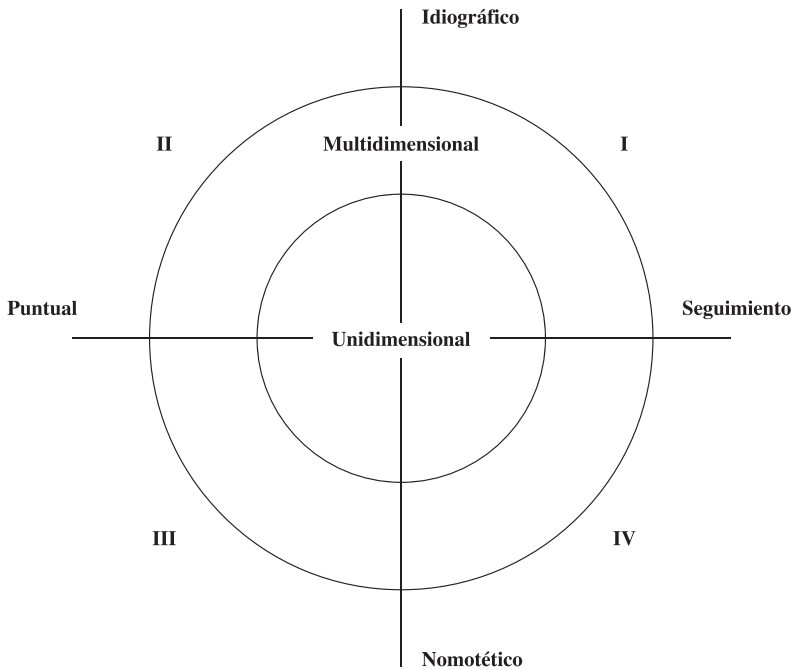
3.1. Diseño

El diseño observacional representa un modelo empírico de organización del estudio, unido intrínsecamente a los objetivos del mismo, y que en sintonía con la observación sistemática utilizada, guían el proceso de toma de decisiones sobre la recogida, organización y análisis de los datos. Es decir, los diseños observacionales actúan a modo de pautas útiles para estructurar los datos de acuerdo con los objetivos y desarrollar la estrategia analítica más adecuada, y todos ellos se caracterizan por su elevada flexibilidad.

Según Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada (2001), la intersección de tres criterios dicotómicos proporciona ocho diseños observacionales que se posicionan en cuatro cuadrantes (Figura 1). El eje vertical es el relativo a la *unidad de observación*, en el que en el polo superior se sitúa la opción *idiográfica* referente a un único participante o un pequeño grupo que actúa como unidad (por ejemplo, la diada madre-hijo), mientras que el polo inferior se refiere a un estudio *nomotético* de colectivos de unidades (por ejemplo, los alumnos de un programa educativo). El eje horizontal es el relativo a la *temporalidad del registro*, que permite la opción de *puntual* en la que se registra una única sesión o la opción de *seguimiento* que indica el registro a lo largo del tiempo. Esta última opción puede concretarse tanto en un seguimiento *inter-sesional* (el registro de varias sesiones) o *intra-sesional* (el registro ininterrumpido, desde el inicio hasta el fin de una sesión). Finalmente, las circunferencias concéntricas se refieren a la *dimensionalidad*, en función de los niveles de respuesta, también denominados criterios o dimensiones, considerados en el estudio en función de los objetivos, pudiendo ser *unidimensional* o *multidimensional*.

Figura 1

Diseños observacionales



Concretamente, esta investigación se sitúa en el cuadrante IV en el que se establece un diseño de tipo *nomotético / seguimiento / multidimensional* (diseño diacrónico-sincrónico o *lag-log*) que presenta el mayor nivel de complejidad y la mayor cantidad de información (Anguera, 2008). La observación de diferentes aulas de la escuela objeto de estudio o grupos, en las que las educadoras responsables interactúan con los-as niños-as a su cargo, caracteriza al estudio como *nomotético*. Además, se observan varias sesiones de desayuno a lo largo de tres meses, permitiendo así realizar un registro intensivo de todas y cada una de las sesiones desde su inicio a primera hora de la mañana hasta finalizar la actividad, que responde al criterio de *seguimiento* tanto *inter-* como *intra-sesional*. Por último, se define el criterio *multidimensional* al recoger información de forma simultánea sobre múltiples aspectos de la conducta de las educadoras y de las interacciones que establecen, así como del resto de participantes y del aula en sí, que además se reflejará en el instrumento de observación.

3.2. Participantes

Esta investigación analiza los episodios de desayuno diario en la Escuela Infantil Emmi Pikler, grabados en dos aulas de esta escuela durante los meses de abril, mayo y junio de 2013. Debido a que esta escuela recibe permanentemente visitas de profesionales de todo el mundo que realizan observaciones directas en el aula, las grabaciones se efectuaron a dos educadoras experimentadas y sus respectivos grupos de niños-as a primera hora de la mañana (8:30-9:30) durante una hora semanal.

En esta escuela la adjudicación de los-as niños-as a los grupos no se realiza según el criterio edad sino según el número de plazas disponibles en cada grupo y mediante la aplicación de criterios pedagógicos propios, relacionados con las diferentes personalidades, necesidades educativas especiales, etc. de los-as candidatos-as. La escuela mantiene los principios que regían la antigua casa cuna y actualiza el sistema organizativo original para garantizar la continuidad del cuidado en el espacio y en el tiempo. Es decir, se procura la permanencia de las educadoras en el mismo grupo con los-as mismos-as niños-as de manera duradera para poder conocer individual y profundamente a todos-as y cada uno-a de ellos-as. Así es como, hoy en día, en cada aula trabajan tres educadoras a las que se les asignan turnos fijos y son responsables en mayor medida de un tercio de los-as niños-as del grupo.

Siendo el objetivo principal de este trabajo estudiar en profundidad las claves educativas de esta escuela, se seleccionan dos educadoras con más de 30 años de experiencia profesional en esta institución, inicialmente en la casa cuna y después en la escuela infantil, que gestionan de manera habitual el desayuno en cada uno de los grupos. El grupo de niños-as de la educadora 1 está formado por 4 niños y 8 niñas, de edades comprendidas entre los 26 y 47 meses al inicio de las observaciones. El grupo de la educadora 2 está formado por 5 niñas y 5 niños de entre 20 y 36 meses de edad.

De las 28 sesiones grabadas se registran y analizan 25, de las cuales 10 corresponden al aula de la educadora 1 y 15 a las de la educadora 2. En estas sesiones se observa a las educadoras en la zona del comedor de sus respectivas aulas sirviendo el desayuno a los-as niños-as de su grupo según van llegando a primera hora de la mañana. La participación de los-as niños-as en el desayuno varía de sesión a sesión ya que se les ofrece a todos-as los-as niños-as que lleguen antes de las 09:00 de la mañana, pero es opcional. Se propone registrar la totalidad de las conductas que cada educadora realiza para que cada niño-a de su grupo desayune a su gusto. Así las educadoras proveen a cada uno-a de ellos-as de los utensilios y alimentos acumulados en el mostrador hasta terminar de desayunar y, a continuación, recoger todo. Los criterios de inclusión de la muestra son: 1) La *observabilidad* de las educadoras y su actividad, la cámara les sigue de forma ininterrumpida desde que llega el primer niño-a a desayunar, y

lo reciben, hasta que recogen el último desayuno, y lo guardan todo en la cesta o armarios del mostrador; 2) La *constancia inter-sesional* consiste en el cumplimiento de unos mínimos formales, que se refieren a la homogeneidad de las situaciones y los espacios. Todas las sesiones corresponden a las dos mismas aulas en las que la actividad transcurre en la zona del comedor — principalmente — o en el vestíbulo y lavabo contiguo; 3) La *constancia intra-sesional* se refiere a que en cada sesión se haya completado temporalmente el objetivo, que es servir el desayuno en la franja horaria establecida —de 8:30 a 9:30 de la mañana. Además, los criterios de exclusión fueron: 1) Cambio de aula por razones organizativas y de mantenimiento; 2) Insuficiente tiempo de grabación para analizar el desayuno completo de mínimo una criatura. El tiempo real de cada sesión puede oscilar entre 10 y 40 minutos, dependiendo de cuántos niños/as desayunen y a qué hora empiecen.

El proyecto de investigación fue valorado y aprobado por el Comité de Ética en la Investigación y la Docencia de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, tras obtener los consentimientos informados de las dos educadoras y tener el permiso de las autoridades responsables de la Escuela Infantil Emmi Pikler de Budapest, en cumplimiento de la Ley 41/2002 de autonomía del paciente. Los datos han sido tratados siguiendo la normativa recogida en el RD1720/2007 de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal y en la Ley 14/2007 de Investigación Biomédica.

3.3. Instrumentos

En metodología observacional se distinguen dos tipos de instrumentos para la recogida de información: el de observación y el de registro. El primero conduce la selección de aquellos comportamientos que se consideran importantes, mientras que el segundo facilita su recogida y almacenamiento. Como lo que interesa es extraer directamente la información de la realidad, la primera cuestión básica es habilitar los medios para acotarla y efectuar un volcado adecuado de la misma. Además, es un hecho incuestionable que la realidad es poliédrica y que en un amplísimo abanico de situaciones es muy difícil o imposible plantearse el uso de instrumentos semi-estándar o estándar (Anguera, Magnusson & Jonsson, 2007). Por lo tanto, resulta ineludible el uso de instrumentos no estándar, que consistirán en sistemas elaborados *ad hoc*, para materializar la transcripción de la realidad por parte de la observadora y garantizar su prevalencia (Anguera, 2003).

Para la cuantificación del comportamiento espontáneo que busca esta investigación es necesario desarrollar y usar un sistema de símbolos que permita obtener las

mediciones requeridas (Anguera & Izquierdo, 2006). Este sistema es el instrumento de observación y gracias a él es posible conducir la correspondiente codificación de la conducta y entorno observados. Así, el registro debe ser progresivamente sistematizado para lo que se requieren programas informáticos que posibiliten la obtención de grandes matrices de datos, los denominados instrumentos de registro y análisis, que servirán a su vez para someter este registro a un imperativo control de calidad previamente al análisis de datos (Anguera et al., 2007)

3.3.1. Instrumento de observación

De forma mayoritaria, el uso de instrumentos de observación se reduce a tres modalidades: el sistema de categorías, el formato de campo y la combinación de ambos. Todos ellos son elaborados *ad hoc* por el investigador y representan una construcción específica para cada estudio observacional (Anguera, 2003; Anguera et al., 2007). La consideración de las principales características que diferencian un tipo del otro (Anguera et al., 2007) y las condiciones específicas de este estudio determinan que el formato de campo sea la opción adecuada en esta investigación.

En primer lugar, tal y como se ha destacado en la introducción, aun existiendo un *corpus* teórico relevante sobre la educación Pikler-Lóczy, éste se ha basado, casi exclusivamente, en la investigación y observaciones llevadas a cabo en la antigua casa cuna. Obviamente, la realidad de la escuela infantil actual es diferente. Así, la carencia de investigaciones previas en las que fundamentar el sistema de categorías origina la necesidad de elaborar un formato de campo, en el que el marco teórico es recomendable pero no imprescindible. En segundo lugar, así como el sistema de categorías debe ser exhaustivo y mutuamente excluyente, el formato de campo no tiene garantía de exhaustividad en los catálogos de conducta correspondientes a cada dimensión, y solamente de mutua exclusividad; en consecuencia, permite la aparición progresiva de nuevas conductas, pudiendo ser añadidas al catálogo o listado abierto de forma indefinida. Esta característica lo hace especialmente adecuado para estudiar la posible evolución de un proceso, como en el caso de esta investigación en la que se observa una situación de aprendizaje a lo largo de tres meses. En tercer lugar, la mutua exclusividad requerida en el sistema de categorías deriva en que sea unidimensional, mientras que el formato de campo se caracteriza por la multidimensionalidad. Esto permite observar el comportamiento de las educadoras atendiendo a distintos niveles de respuesta, criterios o dimensiones, cuestión fundamental en este caso para cumplir los objetivos de la investigación, ya que interesa luego poder analizar la simultaneidad de distintos aspectos de la conducta y del entorno. Como resultado de esta característica en el formato de campo la unidad de registro es la configuración o cadena de códigos, es decir, se realiza

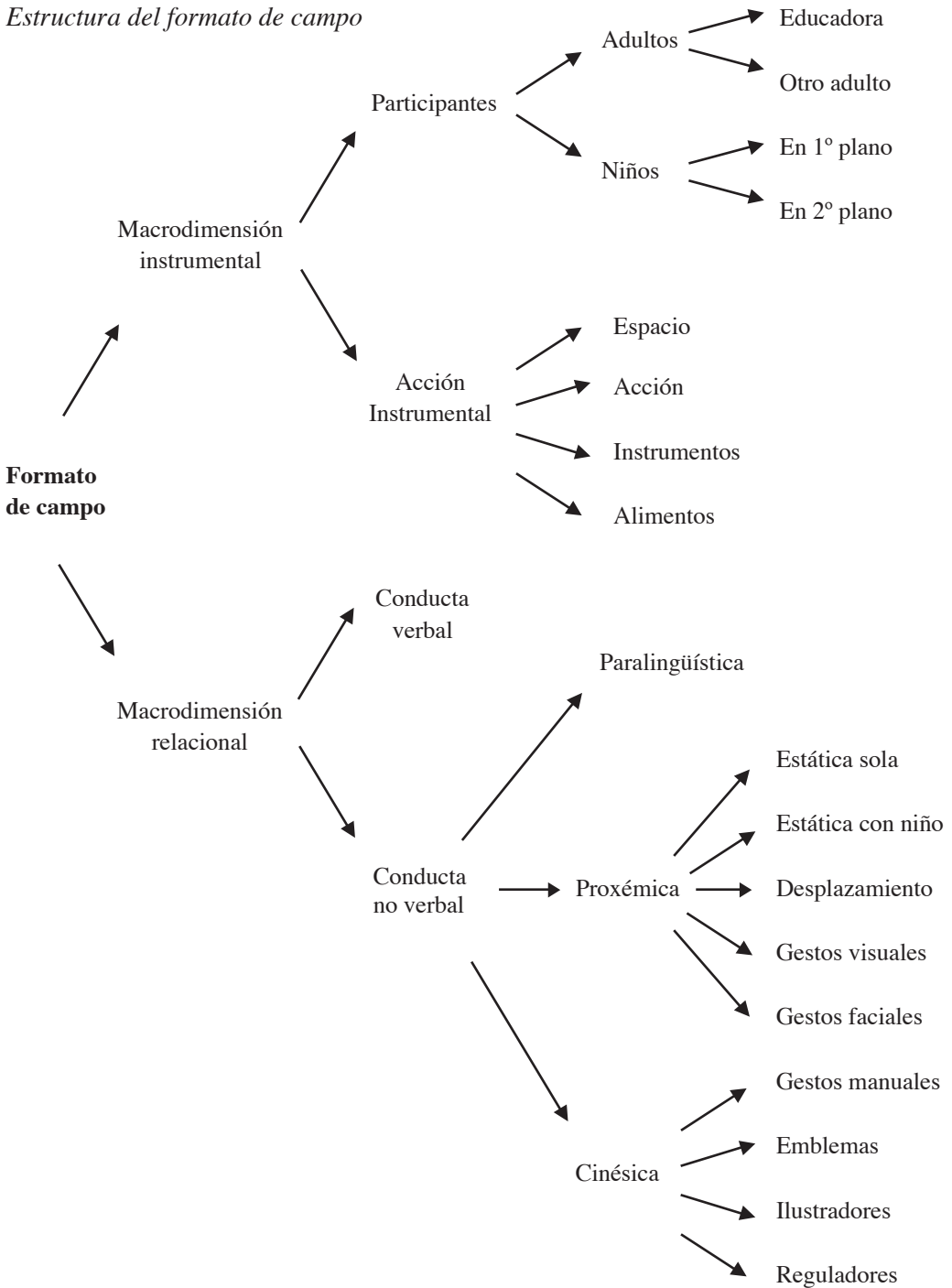
una codificación múltiple formada por tantos códigos -como máximo- como número de criterios o dimensiones, y uno como mínimo. Entre dichos códigos existe una relación de co-ocurrencia o simultaneidad y, en esta investigación, la modificación de uno de ellos da lugar a la siguiente configuración. Resumiendo, tal y como subrayan Anguera et al. (2007) el formato de campo, al contar con un listado de conductas abiertas y con un sistema decimal de codificación, es capaz de ir transformándose a lo largo de las sucesivas sesiones, adaptándose totalmente a la realidad educativa de las aulas observadas.

Así, la elaboración del formato de campo *Dar de Desayunar en la Escuela Infantil Emmi Pikler* (abreviado DDEIEP) implica los siguientes pasos:

- 1. Establecimiento de criterios, dimensiones o ejes del instrumento.** En los últimos años, se ha establecido un gran consenso que considera sinónimos los hasta ahora denominados criterios, dimensiones y niveles de respuesta. A continuación, se detalla, en consonancia con esta propuesta, el primer paso en la construcción del instrumento. Tal y como se ha argumentado en la introducción, la actividad del desayuno supone la superposición de dos planos fundamentales: el instrumental, asociado a las condiciones materiales de la actividad y el relacional, relativo al cómo de la realización de la actividad por parte de las educadoras. La vertebración de estos dos planos, plasmados en macro-dimensiones, debe dar lugar a la organización y agrupación de todos los elementos constitutivos del desayuno en cuatro dimensiones: participantes, acción instrumental, conducta verbal y no-verbal. La primera, además de indicar la educadora objeto de estudio, recoge información sobre si otros adultos están presentes, a qué niño o niña se dirige o hace algo la educadora y qué otros niños-as están al lado. La segunda aglutina la actividad instrumental de servir el desayuno en sí, es decir, los espacios por los que transcurre la actividad, qué hace la educadora, con qué instrumentos y qué alimentos dispone. La tercera, la conducta verbal, supone un reto importante tanto a nivel metodológico, por no tratarse de conductas totalmente perceptibles y considerarse como observación indirecta (Anguera, Portell, Chacón-Moscoso & Sanduvete-Chaves, 2018), como a nivel formal, ya que la investigadora desconoce el idioma vehicular (el húngaro). Se resuelve definiéndolo como la palabra que acompaña a la actividad, sin pretender profundizar en el significado literal. La cuarta dimensión empieza siendo un complicado monto de conductas relacionales, espaciales, visuales y gestuales que progresivamente se ordenan gracias a un proceso de ida y vuelta recurrente entre la realidad y el trabajo teórico. Por lo tanto, algunas de estas dimensiones se desglosan jerárquicamente en sub-dimensiones de distinto nivel. Por ejemplo, la conducta no-verbal, siguiendo las aportaciones de Weick (1968) y Anguera (1999) sobre niveles de respuesta, considerados aquí sub-dimensiones de nivel 1, se desdobra en tres: conducta para-verbal, conducta proxémica y conducta

cinésica, de las que a su vez pueden derivarse otras sub-dimensiones. El resultado es la creación de una estructura en forma de árbol (ver Figura 2) compuesta por 19 sub-dimensiones.

- 2. Catálogo de conductas.** De cada una de las sub-dimensiones se despliega un catálogo tipo lista de rasgos, que recoge y ordena las conductas anotadas a partir de la información que proporciona la fase exploratoria del estudio. Es decir, una vez establecidos los ejes del instrumento, las primeras aproximaciones a la elaboración del formato de campo se realizan listando las conductas observadas *in situ* o en las grabaciones. Estas conductas se catalogan en base a las sub-dimensiones fijadas, para confeccionar una lista para cada una de ellas. Por ejemplo, a partir de la sub-dimensión *conducta verbal* el listado de conductas inicial es: *pregunta, responde, charla, describel/informa, propone/anuncia, confirma, niega, agradece, nombra/llama, repite*. En la sub-dimensión *acción instrumental* se registra la conducta *ofrece* que podría aparentar ser la misma que *propone*. No obstante, estas dos conductas se diferencian claramente al constituir dos sub-dimensiones distintas, una corresponde a la palabra (observación indirecta) y la otra a la acción (observación directa). De hecho, es posible que la oferta del alimento vaya acompañada de la expresión verbal o no, así como es posible que una propuesta verbal esté dirigida a ofrecer un alimento o a otra cosa independiente de la actividad del desayuno. Por lo tanto, se elaboran dos listas o catálogos distintos, una para cada sub-dimensión. Por otro lado, estos catálogos también se caracterizan por ser listas abiertas, dado que se podrían ir añadiendo otras conductas a medida que ocurran en las sucesivas sesiones de observación. Siguiendo con el ejemplo anterior, a lo largo de las sesiones se observó una nueva *conducta verbal* que no era *repetir* lo que la educadora había dicho, sino lo que decía el-la niño-a, y fue registrada y denominada como *eco del niño*. De esta forma, se pretende que ninguna conducta quede sin registrar, aunque no se exige la exhaustividad. Asimismo, también es objetivo fundamental que no haya solapamientos entre conductas, cumpliéndose la mutua exclusividad. Para ello, cada conducta y situación catalogada debe tener su correspondiente definición precisa en el formato de campo completo (ver anexo 8.2. Diccionario, pp. 249-264). Es más, en algunos casos conviene incluso ofrecer ejemplos y contraejemplos de la conducta observada (para ver un ejemplo consultar la página 262 del anexo 8.2.).

Figura 2*Estructura del formato de campo*

- 3. Asignación de un sistema de codificación.** Una vez confeccionados los catálogos de conducta/situación para cada sub-dimensión del formato de campo, hay que crear un sistema de códigos decimal en el que poder traducir cada una de esas conductas anotadas, en función del rango de molecularidad deseado. En este caso se trata de un sistema alfanumérico de doble y triple código. Los códigos de las sub-dimensiones del plano instrumental son las iniciales de sus dimensiones y el número que las ordena, por ejemplo, a las sub-dimensiones relativas a la dimensión de *acción instrumental* se les asigna la D de desayuno y se numeran: D1 *Espacio*, D2 *Acción*, D3 *Instrumentos*, D4 *Alimentos*; mientras que, a las sub-dimensiones relativas a los participantes se les asigna la H. Sin embargo, en el plano relacional, los códigos de todas las sub-dimensiones comienzan con una P de Pikler. Cada conducta/situación adquiere su código derivado de la sub-dimensión a la que pertenece y añadiéndole un decimal. Así, de la sub-dimensión D4 (*Alimentos*) derivan: D401 *Leche*, D402 *Zumo*, D403 *Infusión*, etc. hasta completar la lista de alimentos. De esta forma, se obtiene el formato de campo necesario (ver en anexo 8.1. Formato de campo, pp. 244-248) para la codificación del comportamiento observado y con ello se procede a la máxima sistematización del registro.
- 4. Elaboración de la lista de configuraciones.** La configuración es la unidad básica en el registro de formatos de campo, y consiste en el encadenado de códigos correspondientes a conductas simultáneas o concurrentes, que permitirá un registro exhaustivo del flujo de conducta, y una enorme facilitación para los análisis de datos a efectuar posteriormente. Las configuraciones se rigen por los criterios sincrónico y diacrónico. Sincrónico, porque todos los códigos de cada configuración corresponden a conductas simultáneas. El criterio diacrónico se apoya, precisamente, en esta sucesión de configuraciones a lo largo del tiempo de la sesión de observación. Especialmente complicado fue establecer ciertas reglas de codificación para situaciones dinámicas con varios participantes, como por ejemplo, el cambio de foco de atención de las educadoras, o el intercambio de miradas cuando aparte de los niños-as estaban presentes los padres. En este sentido, por un lado, se estableció la acción instrumental como guía de la perspectiva diacrónica y por otro lado, se fijaron reglas de uso de los códigos para asegurar la concordancia entre la relación de participantes y la interacción en las unidades básicas del registro. Esto es que cada encadenamiento de códigos simultáneos o configuración represente una única interacción. Por ejemplo, para triangular el intercambio comunicativo entre la educadora, otro adulto y la criatura presente, se declara la siguiente regla: Si la educadora se dirige al adulto acompañante de la criatura, la configuración de códigos sería: H11 (Educadora 1) --- H28 (Madre) --- H327 (Ningún niño en 1º plano) --- H402 (una niña concreta). Si el adulto acompañante de la criatura está presente, pero la educadora se dirige a la criatura, la configuración sería: H11 (Educadora1) --- H28 (Madre) --- H302 (una niña concreta) --- H427 (Ningún niño

en 2º plano). Así, al formato de campo se le añade un apartado que recoge todas estas configuraciones y normas de uso que conviene no perder de vista a la hora de registrar (ver anexo 8.3. Reglas de uso de los códigos, pp. 265-266).

En síntesis, el formato de campo construido es extremadamente molecularizado, de forma deliberada, al integrar sus macro-dimensiones, dimensiones, sub-dimensiones y catálogos de conductas en un sistema jerárquico para observar y registrar toda la conducta de las educadoras y el entorno que producen hasta sus más mínimos detalles: los espacios del aula, el mobiliario, los utensilios y alimentos que se sirven en el desayuno, etc. La ventaja de concretar esta infinidad de aspectos moleculares es el nivel de objetivación que se obtiene y que permite analizar la relación e integración de los distintos elementos en función de los objetivos específicos de cada estudio. Además, el avance tecnológico de las últimas décadas ha propiciado el desarrollo de instrumentos de registro informáticos que minimizan el riesgo de desvertebración del registro o pérdida del sentido de lo que se está observando, al facilitar las recodificaciones de las codificaciones.

3.3.2. Instrumentos de registro y análisis

La elevada lista de modalidades de registro existente se reconduce en la actualidad al uso de programas informáticos, de los cuales existe un amplio listado (Anguera et al., 2007). Con el objetivo de recopilar información sobre la realidad de manera adecuada y manejable en términos de la transformación que se llevará a cabo, en esta investigación se utilizan tres programas informáticos, que suponen importantes beneficios (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, & Portell, 2018; Anguera & Izquierdo, 2006; Anguera et al., 2007). En primer lugar, el hecho de dejar atrás una larga tradición de registros de lápiz y papel, obviamente, evita errores e imprecisiones, además de agilizar el proceso. En segundo lugar, facilita la obtención de grandes matrices de códigos, considerando unidades temporales cada vez más cortas y de forma que cada fila consista en la relación de códigos correspondientes a las conductas co-ocurrentes en un instante dado. En tercer lugar, los ficheros de registro son fácilmente transformables a la estructura sintáctica de los respectivos programas, con lo que permiten una intercambiabilidad altamente funcional y fructífera. Por último, la información queda disponible en forma de bases de datos susceptibles a un control de calidad de los datos y a un proceso cuantitativo de análisis.

En concreto, para realizar el registro de todas las sesiones de observación, en primer lugar, se elabora, utilizando el programa WORD del paquete informático de Microsoft, una sintaxis completa de cada situación de observación compatible con el

programa SDIS-GSEQ (versión 4.1.2), actualizado a GSEQ5 (Bakeman & Quera, 1996, 2011), al que se puede acceder libremente [bakeman.gsucreate.org]. En segundo lugar, el registro de todas las sesiones se vuelca en el programa libre HOISAN, versión 1.6.3 [www.menpas.com] (Hernández-Mendo et al., 2014; Hernández-Mendo, López-López, Castellano, Morales-Sánchez, & Pastrana-Brincones, 2012), que facilita el registro del tiempo y la exportación de las bases de datos al EXCEL. De esta forma, el registro también es compatible y analizable con el programa THEME 6 Edu (Magnusson, 1996, 2000, 2016, 2020), que es descargable [www.patternvision.com].

Una vez creadas y almacenadas las bases de datos, los tres programas informáticos mencionados sirven para realizar distintos análisis de datos, en función de los objetivos específicos de cada estudio. Así, el programa HOISAN se utiliza, antes de realizar cualquier análisis, para el control de calidad del dato cuantitativo. Con él se puede llevar a cabo el análisis secuencial de retardos, pero limitándolo a una única conducta criterio, porque su gran potencial radica en el análisis de coordenadas polares, mientras que el programa GSEQ5 se utiliza de forma más extensa para el análisis secuencial de retardos, ya que permite analizar de forma conjunta una gran cantidad de criterios. Por último, el THEME es el único programa adecuado para la detección y análisis de *T-patterns* o patrones temporales.

3.4. Técnicas de análisis

Como se menciona al inicio de este apartado, la metodología observacional se puede considerar como *mixed methods* en sí misma, al integrar aspectos cualitativos y cuantitativos en una sucesión de etapas lógicamente concatenadas a lo largo del proceso de investigación (Anguera & Hernández-Mendo, 2016; Anguera et al., 2017; Sánchez-Algarra & Anguera, 2013). La recogida de datos esencialmente cualitativos es la primera etapa, la gestión de datos que implica su transducción en un registro sistematizado determina la métrica del registro y por tanto los parámetros que obtendremos de él (Anguera et al., 2011). Gracias al proceso de codificación, los datos obtenidos se someten a los análisis adecuados en función del diseño observacional, priorizando la perspectiva cuantitativa en la tercera etapa del proceso (Sánchez-Algarra & Anguera, 2013).

Esta perspectiva cuantitativa tiende a traducir sus observaciones en cifras. Los valores numéricos proceden del conteo o recuento (de la medida) o de la constatación de la secuencia u orden, y permiten descubrir, verificar o identificar relaciones simétricas o no entre conceptos que derivan de un esquema teórico elaborado de acuerdo a los criterios que rigen cada una de las situaciones de cotidianidad que interesa estudiar (Anguera, 2010). Por lo tanto, el análisis de datos depende directamente del diseño

observacional planteado; es decir, del número de unidades, de la temporalidad y de la dimensionalidad definidas en él (Anguera et al, 2011). Además, depende también de la naturaleza del dato, que se conforma por los parámetros de registro, y que tiene repercusiones importantes en el análisis de datos posterior. Como se ha mencionado anteriormente, la transformación progresiva de los datos (de la conducta) en un proceso de *cuantificación* (Cresswell & Plano Clark, 2011; Sandelowski, et al., 2009) del registro permite el tratamiento cuantitativo de la información. En este sentido, es posible afirmar que la cuantificación en la metodología observacional es robusta (Anguera & Hernández-Mendo, 2016), porque más allá de obtener el recuento de ocurrencias o frecuencias, se apoya en los parámetros primarios de orden y duración que son cruciales para el análisis de datos (Anguera & Izquierdo, 2006). Según Anguera y Hernández-Mendo (2016) “simplemente el parámetro de orden, que incluye la frecuencia, permite realizar análisis cuantitativos mucho más potentes” (p. 25).

El diseño planteado para esta investigación posibilita la obtención del parámetro de registro duración, que incluye también el orden y la frecuencia. Es decir, se ha logrado un registro altamente consistente y rico en información, ya que contiene el número real de coocurrencias, la sucesión de códigos de conducta, y además, la indicación del número de unidades convencionales de tiempo correspondiente a cada coocurrencia. De esta forma, existen múltiples posibilidades para seleccionar el análisis de datos más adecuado (Anguera, 2017). No obstante, las técnicas que mejor se ajustan al perfil de la metodología observacional son, por un lado, el análisis secuencial de retardos y el análisis de coordenadas polares que requieren disponer, mínimamente, de un registro observacional realizado a partir del parámetro orden, y, por otro lado, la detección y análisis de T-patterns que requieren del parámetro de duración.

El análisis secuencial de retardos es una técnica propuesta inicialmente por Bakeman (1978), y que pretende la detección de regularidades en la sucesión de las conductas registradas o patrones de conducta, que presentan una probabilidad de aparición significativamente mayor que la esperada por efecto del azar. Es decir, se contrasta la hipótesis nula de que no existe dependencia entre las conductas, que indique que éstas se suceden de forma eslabonada con mayor cohesión que la que implicaría el mero azar. Para ello, y a partir de una conducta considerada posible inicializadora o desencadenante de las que le siguen, denominada *conducta criterio*, se elabora una tabla de frecuencias de apareo o transición en los sucesivos retardos y de las correspondientes probabilidades condicionales (Bakeman, 1978; Sackett, 1987). Se calculan también las probabilidades incondicionales a partir de la frecuencia de cada una de las categorías en el registro, una vez se dividen por su total de fila (N). Las probabilidades condicionales dependen del orden de ocurrencia de las conductas, y las incondicionales de su frecuencia en el total de registro. Una vez hallados los valores de la probabilidad de apareo observada y esperada se efectúa un contraste

mediante la prueba binomial, obteniéndose como resultado unos residuos ajustados para cada uno de los retardos establecidos. De esta forma se puede conocer, en cada retardo, cuáles son las conductas excitatorias o significativas (los residuos ajustados $>1,96$), es decir, identificar la existencia de una fuerza de cohesión -relación- entre las diferentes conductas superior al mero encadenamiento por azar (con un nivel de significación $p<0.5$). El análisis secuencial de retardos se puede plantear de forma *prospectiva*, hacia delante, es decir, que informe de las conductas que se suceden inmediatamente después de la considerada inicializadora. También se puede analizar desde la perspectiva *retrospectiva*, hacia atrás, considerando los retardos negativos, de manera que se detecta la consistencia de acciones previas a la conducta criterio. Por último, el análisis secuencial de retardo 0 indica la probabilidad de aparición simultánea o concurrente entre la conducta criterio y las de apareo. Además, mediante esta técnica también se identifican relaciones inhibitorias entre las conductas, ya que los residuos ajustados significativamente negativos revelan la improbabilidad de simultaneidad entre una conducta criterio y otra dada.

El análisis de coordenadas polares (Sackett, 1980) es una potente técnica de reducción de datos que integra las dos perspectivas analíticas, la prospectiva y la retrospectiva genuina (Anguera, 1997) del análisis secuencial de retardos, y, por tanto, es la continuación de este análisis previo. El objetivo es identificar asociaciones significativas entre una conducta dada o conducta focal y otras observadas o conductas condicionadas y generar un mapa que muestre la red de relaciones interactivas entre varias conductas. Esta técnica fue originalmente propuesta por Sackett (1980) y subsiguientemente enriquecida por la introducción del concepto de retrospectividad genuina de Anguera (1997). En primer lugar, es necesario definir la conducta focal, en base a los objetivos del estudio, para calcular los residuos ajustados del análisis prospectivo -hacia adelante- y retrospectivo -hacia atrás- en relación a las conductas consideradas condicionadas. A partir de los valores de los residuos ajustados prospectivo y retrospectivo obtenidos en el análisis secuencial, se calculan los valores del parámetro Z_{sum} , propuesto por Cochran (1954) como un potente reductor de datos, y que permiten la integración de ambas vertientes. La red de relaciones entre varias conductas se muestra en un mapa de vectores en el que cada conducta condicionada está representada por un vector. Para ello se calculan los valores correspondientes a la longitud y los ángulos de los vectores, que se sitúan en diferentes cuadrantes. Cada cuadrante tiene un significado preciso respecto a la relación entre la conducta focal y las conductas condicionadas que se especifica en la siguiente relación: I. La conducta focal y la condicionada se activan mutuamente, II. La conducta focal es inhibitoria en la perspectiva prospectiva y la conducta condicionada es excitatoria en la perspectiva retrospectiva, III. La conducta focal y la conducta condicionada se inhiben mutuamente, IV. La conducta focal es excitatoria en la perspectiva prospectiva y la conducta condicionada es inhibitoria en la perspectiva retrospectiva.

En último lugar, el análisis de T-patterns mediante el software THEME tiene como objetivo detectar estructuras ocultas; invisibles a simple vista del observador (Magnusson, 1996, 2000, 2020). El concepto clave es el *intervalo crítico* que hace posible delimitar la distancia temporal entre sucesivas coocurrencias idénticas o similares para considerar la existencia de estructuras estables (Castañer et al., 2017; Casarrubea et al., 2018). Según Magnusson (2016), la base de datos en el programa Theme es considerada como una serie de puntos que representan la ocurrencia de eventos durante un período de observación. El número de apariciones de un tipo de evento dividido por la duración del período de observación da la probabilidad promedio de que este tipo de evento ocurra en una unidad de tiempo dada, que luego se utiliza como la probabilidad de referencia por los algoritmos de detección. El algoritmo del THEME busca intervalos críticos que contienen una ocurrencia de A seguida de B que es más alta de lo que se esperaría por azar según un nivel de significación preestablecido. Para hacer esto, compara la hipótesis nula de que A y B están distribuidas independientemente y que B tiene una probabilidad fija de ocurrencia por unidad de tiempo ($= NB / T$) durante el período de observación (donde N es el número de ocurrencias de B y T es la duración del período de observación). Cuando THEME detecta una ocurrencia de A seguida de B dentro de un intervalo crítico, genera un patrón T simple (AB). Las ocurrencias de patrones T simples se convierten en eventos, que posteriormente constituyen tipos de eventos focales en el siguiente nivel de detección. Este proceso se repite subiendo nivel por nivel, en busca de relaciones de intervalo crítico con los patrones detectados en niveles anteriores para generar patrones T cada vez más complejos. De este modo se estructura la cadena de conductas que ocurren significativamente más a menudo que lo esperado por efecto del azar, con una probabilidad especificada por el usuario, con aproximadamente los mismos intervalos internos.

RESULTADOS

Los resultados de esta tesis doctoral desarrollada bajo la modalidad de compendio de publicaciones se presentan a través de los cinco estudios realizados para alcanzar los cinco objetivos específicos propuestos.

En primer lugar, se realiza un estudio exploratorio en el que se utiliza el instrumento de observación elaborado *ad hoc* en una pequeña porción de la muestra completa, concretamente, se observa, registra y analiza la primera sesión grabada durante el desayuno en el aula de la educadora 1. Así se comprueba la idoneidad del formato de campo al obtener resultados relevantes sobre la conducta de la educadora 1 durante el desayuno. Este estudio exploratorio se presenta como comunicación en las Jornadas del Master en Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco del 2015 y se publica como capítulo de libro en:

- Belza, H. (2015). Comenzar el día en la escuela infantil: Observación sistemática de la educadora Pikler-Lóczy, dando de desayunar. En E. Bernaras, y M. López (Eds.), *Nuevos retos en la investigación psicodidáctica* (pp. 98–113). [Recurso electrónico]. Bilbao: EHU-UPV.

Después se llevan a cabo los cuatro estudios propiamente dichos, de los cuales dos han sido publicados en revistas indexadas en ISI (ISI Web of Knowledge), en la categoría de Psicología de la Educación. Los otros dos se encuentran en proceso de revisión y por tanto, se presentan como capítulos temáticos de este apartado. La referencia de los artículos publicados y los indicadores de impacto correspondientes se presentan a continuación:

- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 128-178. doi: 10.1080/02103702.2018.1553268

Factor de impacto: 0.720 Cuartil dentro de la categoría: Q4.

- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-019-00438-4

Factor de impacto: 1.535 Cuartil dentro de la categoría: Q3.

El primer estudio se relaciona con la identificación del patrón de conducta básico de una de las educadoras durante el desayuno de los niños y niñas de su grupo. Considerando los resultados obtenidos en el estudio exploratorio, se decide continuar profundizando en el análisis de la conducta de la educadora 1 y se utiliza la muestra completa que corresponde a su aula. Se analizan los dos planos fundamentales o macro-dimensiones de la actividad, la instrumental y la relacional, y su simultaneidad. Por lo tanto, este estudio se corresponde con el segundo objetivo específico de esta tesis.

Asimismo, al descubrir la doble función de las rutinas de alimentación que aún esta educadora, promover el aprendizaje de las acciones instrumentales y establecer comportamientos socializadores, culturales o normativos, emerge la pertinencia de indagar el uso concreto de cada utensilio de desayuno, como elemento bisagra. Así, el segundo estudio utiliza la muestra de esta misma educadora para alcanzar el tercer objetivo específico, analizar las diferencias en función de los-as niños-as a lo largo del periodo de observación.

Por su parte, el tercer estudio tiene una finalidad eminentemente metodológica, pues busca probar la eficacia y utilidad de la observación sistemática para ampliar la explicación sobre las distintas interacciones que se establecen entre la educadora y los-as niños-as a su cargo. Se corresponde por tanto al cuarto objetivo específico y se concreta resolviendo una limitación detectada en el primer estudio, analizar también los procesos que no se refieren estrictamente al desayuno y el entrelazado de actividades que suceden en el aula de manera cotidiana. Con esta finalidad, se selecciona la muestra del aula de la educadora 2, en la que la mayoría de episodios de desayuno no agrupan a más de dos o tres niños-as a la vez, mientras que el resto de niños-as juegan en la zona habilitada para ello.

Por último, el cuarto estudio analiza y compara la muestra de ambas educadoras, para detectar similitudes en su comportamiento habitual. A partir de los resultados hallados en el primer estudio se pretende confirmar la existencia de un protocolo de actuación común que evidencia el estilo de alimentación desarrollado en esta escuela. Por tanto, este estudio se vincula con el quinto y último objetivo específico.

A continuación, se presentan los estudios o resultados de esta investigación, acompañados de resúmenes extendidos que ayudan a mantener el hilo conductor a lo largo de todo el proceso de investigación.



4.1. Estudio exploratorio

Este estudio exploratorio pone a prueba la capacidad del instrumento de observación creado *ad hoc* para captar la riqueza y el significado del comportamiento habitual de las educadoras en su contexto natural, el aula de la escuela infantil. Partiendo de que cualquier actuación educativa es portadora de un sinfín de conductas patentes y observables, la construcción del formato de campo tiene como objetivo superar la simple vista, para lo que ordena las conductas observables generadas de manera espontánea y las analiza según se asocian y ordenen temporalmente en una potencial estructura comportamental estable. En concreto se pretende 1) analizar la regularidad de las acciones de la educadora, 2) comprobar la estabilidad interactiva entre su conducta y el entorno en el que se desarrolla, y 3) de entre toda la interacción resultante, examinar los patrones gestuales que utiliza con significación comunicativa.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio se basa en explorar los dos planos fundamentales del desayuno, las conductas instrumental y relacional, y su interacción. Para ello, se utiliza el análisis secuencial de retardos, se seleccionan las acciones instrumentales de la educadora como conductas criterio y se propone detectar la secuencia o patrón de conducta que ordena la sesión de desayuno y relacionar esta secuencia con los espacios del aula en los que tiene lugar, así como con la co-ocurrencia de conductas proxémicas y cinésicas. Además, se profundiza, mediante la técnica de coordenadas polares, en la compleja red de interrelaciones que se establece aunando las perspectivas prospectiva y retrospectiva del análisis de su comportamiento.

A pesar de registrar y analizar una única sesión, los resultados informan de la existencia de dos patrones de conducta distintos, que a su vez presentan una relación estable entre los dos planos de la actividad del desayuno: las conductas instrumental y relacional. Por un lado, se identifica la secuencia de conducta *servir el desayuno*, como parte del detallado protocolo de actuación para esta actividad. En esta secuencia, la interacción se establece de forma individualizada con cada niño-a en una rápida sucesión de acciones cortas. Pero, además, cada una de estas acciones se relaciona intensamente con el ordenado movimiento de la educadora por el espacio y la integración coherente de expresiones verbales y gestuales que informan al-a la niño-a de lo que está sucediendo o va a suceder. Por otro lado, se detecta la existencia de otra estructura estable en la conducta de la educadora cuando no realiza ninguna acción instrumental. En estas situaciones la educadora mantiene su postura estable en un espacio concreto, su sitio, mientras reparte su atención entre los niños, es decir, se caracteriza por ser un espacio de transición, entre una acción y la siguiente, entre una interacción y la siguiente.

De esta forma, el instrumento construido a medida y el procedimiento proporcionado por la metodología observacional se demuestran útiles para integrar los distintos

elementos que conforman la situación natural observada, esclarecer la actuación de la educadora y sugerir las líneas de indagación futuras. A saber, analizar la continuidad de la conducta de esta educadora en toda la muestra para identificar el protocolo de actuación del desayuno al completo. Comparar su actividad con distintos niños para profundizar en la forma en que se adapta a cada uno. Detectar patrones de conducta también en la educadora 2 y así poder, por último, comprobar qué hay de personal y qué de colectivo en la ejecución cotidiana de este protocolo de actuación.

En resumen, se considera que el primer objetivo específico planteado se ha cumplido y, por tanto, se puede avanzar en la comprensión de la educación Pikler-Lóczy, profundizando en la concepción actual que la Escuela Infantil Emmi Pikler tiene sobre la autonomía infantil y los cuidados de la primera infancia, en concreto, del desayuno de la mañana.



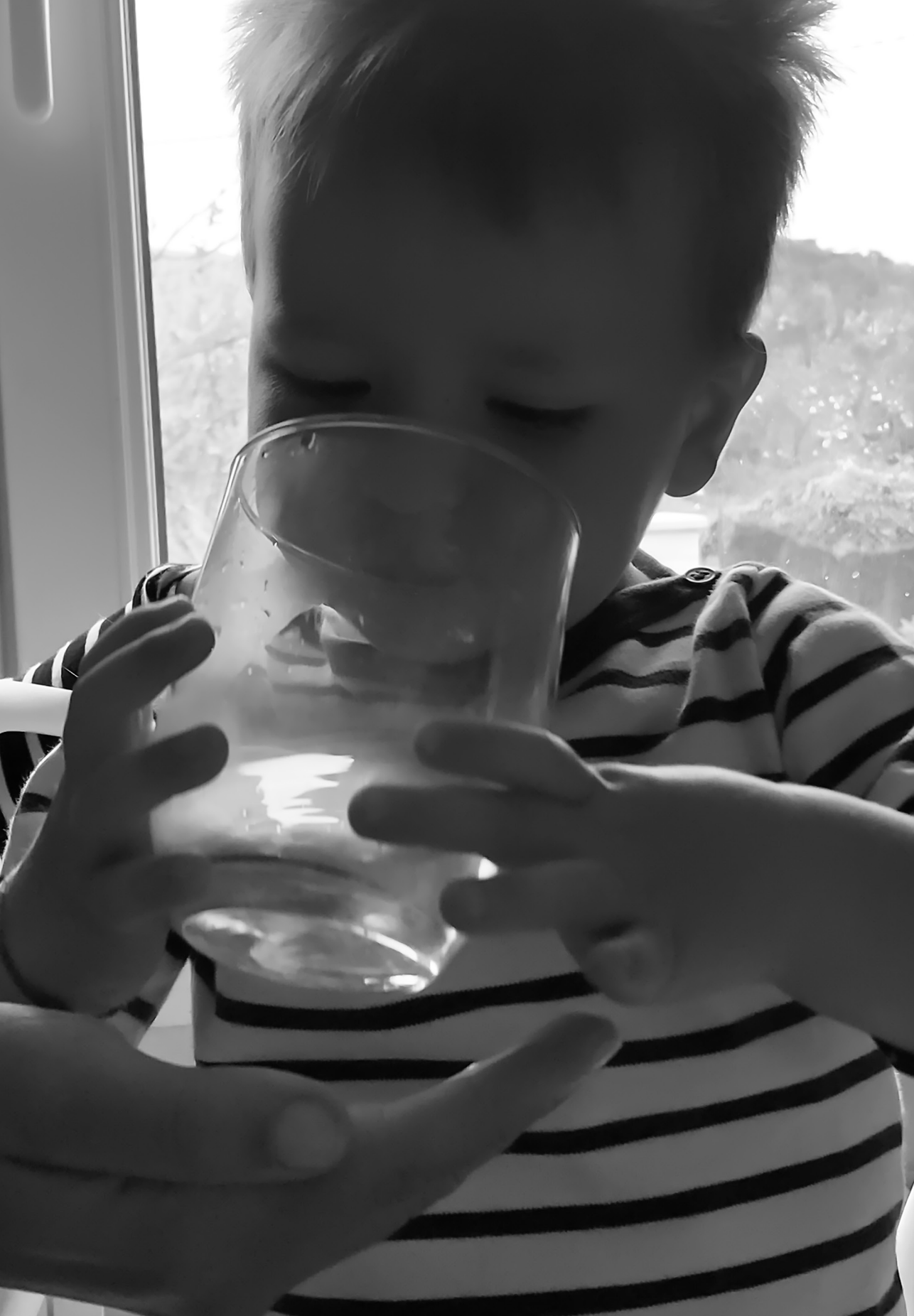
4.2. Estudio I. El patrón de conducta de doble dimensión

El objetivo general de este trabajo es explicar el papel de la educadora durante la actividad diaria del desayuno. Se considera a la educadora como agente intencional, de manera que se analiza la gestión del entorno material y humano propio de la actividad, y su permanente ajuste a la progresiva capacidad de aprendizaje infantil temprano. De hecho, se plantea que la amplia experiencia acumulada por el equipo Pikler-Lóczy, al incorporar y acompañar la evolución de las capacidades infantiles asociadas al aprendizaje en su conjunto, aprendizaje instrumental específico y aprendizaje cultural y social, puede enseñar de manera óptima cómo favorecer la intencionalidad compartida en la realización de actividades de cuidado diarias, como el desayuno.

Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos vinculados al análisis secuencial de la conducta de la educadora: 1) Comprobar si la conducta habitual de la educadora conforma una secuencia habitual y cotidiana de las acciones propias del desayuno. 2) Identificar los aspectos cinésicos y proxémicos de la conducta de la educadora que revisten su acción en el desayuno y relacionarlos con los imprescindibles aspectos instrumentales del desayuno. 3) Confirmar que la conducta instrumental de la educadora y los aspectos cinésicos y proxémicos se relacionan entre sí de forma constante, significativa y unívoca.

Los resultados demuestran la existencia de un patrón de conducta estable de doble dimensión simultánea, instrumental y relacional. A cada conducta de esta secuencia instrumental acompaña sistemática y exclusivamente un patrón relacional *ad hoc*, específico, diferenciado y unívoco, lo que resulta altamente esclarecedor desde la perspectiva educativa temprana, porque apoya al protagonista del desayuno activa, diferencial y sistemáticamente en cada micro actividad de la progresión conjunta. La minuciosa deconstrucción de la actividad del desayuno al completo en sus conductas básicas instrumentales y relacionales, y su reconstrucción consciente en forma de coreografía reiterativa y unívoca a la vez que flexible, está abierta a cualquier reajuste, sea su intensidad, nivel, momento, etc., el que sea.

Los resultados obtenidos se discuten en relación a las condiciones naturales en las que se pueden desplegar las capacidades infantiles que emergen en los primeros años de vida para aprender y vivir en entornos culturales. Así se revela que el patrón de conducta de la educadora enfrenta paulatinamente la percepción de los niños a la presión normativa de su cultura y modela su disposición a aceptar o acomodarse a las convenciones y normas de su grupo. También se explica cómo la sistemática y cotidiana reiteración de la misma secuencia unívocamente ordenada del desayuno, incluidas sus correspondientes variantes, facilita la comprensión del pleno desarrollo de las acciones intencionales. Y por último, se concluye que la coreografía está diseñada para la cooperación y participación voluntaria del niño, para su progresión y final aprendizaje y automatización de la actividad de desayunar.



4.3. Estudio II. La progresión diferencial en función de los niños

Este estudio tiene como objetivo profundizar en el patrón de conducta de doble dimensión hallado en el estudio anterior. En concreto, analiza la variabilidad en la macro-dimensión relacional de la conducta de la educadora, relacionando las posibles diferencias tanto con los-as niños-as participantes como con los utensilios de desayuno. Así, el estudio se centra en la influencia que ejerce la educadora en el proceso de aprendizaje del uso convencional de estos utensilios y pretende determinar el tipo de mediación que utiliza con cada niño y niña que desayuna. Además, el diseño de este estudio permite examinar la progresiva introducción de los distintos utensilios en función del nivel de autonomía de cada niño-a.

La revisión de la literatura científica sobre el proceso interactivo que se desarrolla durante las comidas, se confronta con la concepción pikleriana de la autonomía infantil. A partir de aquí se proponen tres hipótesis: 1) Se espera que a lo largo del periodo de observación, la educadora introduzca progresivamente los utensilios en función del-de la niño-a que desayuna. 2) Se espera que la educadora adapte su lenguaje y gestualidad de manera que con los-as niños-as menos hábiles o socialmente más inmaduros su lenguaje sea concreto, asociado a conductas verbales como *confirmar* o *responder*, y no tanto, *charlar*, y que utilice mayor gestualidad; mientras que con los más hábiles o maduros, al no requerir tanta mediación semiótica, utilice menor gestualidad y el lenguaje más abstracto. 3) Se espera también que el repertorio gestual y verbal de la educadora no sólo varíe en función del-de la niño-a presente, sino también en relación al utensilio que se utilice en cada momento.

Con el objetivo de contrastar estas hipótesis se utilizan dos técnicas particularmente apropiadas para el análisis cuantitativo de datos observacionales: análisis secuencial de retardos y análisis de coordenadas polares. El análisis secuencial de retardo 0, que detecta eventos concurrentes, revela cómo media la educadora a través de su conducta verbal y gestual, primero con cada niño-a y después con cada utensilio. El análisis de coordenadas polares clarifica la relación entre cada niño-a participante y los utensilios asociados a esta actividad a lo largo del periodo de observación.

A la luz de los resultados obtenidos es posible afirmar que durante el desayuno se establecen relaciones significativas entre los-as niños-as y los utensilios que se manejan durante el mismo, por lo que se concluye que efectivamente la educadora educa a través del manejo de dichos utensilios. Además, la variabilidad respecto a cada niño-a participante evidencia la continua adaptación de la educadora al nivel o estadio de autonomía de cada niño-a, que no solo incluye su capacidad sino también sus intereses y ganas del momento. Se confirma, así, el principio educativo de que la autonomía tiene un gran valor en la primera infancia, y en esta escuela es ella la que guía la actividad cotidiana: el desayuno en este caso.

Por un lado, comparando los análisis de coordenadas polares en la primera y segunda mitad del periodo de observación se demuestra la paulatina introducción de los utensilios y hace pensar que la educadora está atenta a cada gesto de intencionalidad por parte de los-as niños-as, para a partir de ella, incorporar progresivamente al-a la niño-a en la actividad asociada al utensilio. Es decir, identifica los aspectos de la tarea que la criatura puede y está dispuesta a hacer, sin tener que proponerle objetivos ajenos, por encima de su capacidad o fuera de su interés, ya que hacerlo coloca al-a la niño-a en una situación de incapacidad, de impotencia inducidas, que anula su cooperación y la transforma innecesariamente en dependencia para con la educadora.

Por otro lado, al relacionar estos resultados con el análisis secuencial de retardos es posible confirmar que la educadora adapta su conducta relacional, tanto verbal como no verbal, a las necesidades de cada niño-a concreto-a. En la medida en la que el aprendizaje está más avanzado, el apoyo de gestos sería redundante, por lo que cada vez utiliza menos cantidad. Pero, además, en el aspecto verbal, también se revela una disminución de conductas como confirmar o responder, siendo la charla la conducta verbal más habitual. Estos resultados sugieren que la forma de representar la realidad, de apoyar a los-as niños-as en la toma de conciencia, transita en un continuum entre lo físico y concreto por un lado, y por otro, lo simbólico y abstracto.

Por último, los resultados más inesperados de este estudio son los relacionados con la escasa variabilidad del repertorio gestual y verbal en el uso de los utensilios. A la luz de estos resultados es posible afirmar que el objetivo es crear situaciones estables que ayuden al niño a situarse en el entorno y en los acontecimientos de la actividad específica. Se concluye, por tanto, que ésta es la clave para sostener la progresión de la autonomía en cada niño y niña, repetir y repetir, incluyendo según la actividad concreta muy pequeñas y progresivas variaciones, hasta que la criatura internalice las formas sociales de comportamiento en su propio repertorio de conducta.



4.4. Estudio III. La complementariedad de técnicas analíticas.

Si bien los estudios anteriores han demostrado la existencia de sistemáticos patrones de conducta educativa de doble dimensión en la educadora 1, así como su exquisita adaptación al nivel individual de cada niño-a y a las circunstancias del entorno en cada momento, suscitan una inquietud asociada a la dimensión grupal de la educación temprana. Esta atención individualizada debe revisarse para comprobar si responde solo a los participantes en la actividad concreta observada, el desayuno, o si por el contrario, también atiende al resto del grupo, sumergido en su actividad de juego libre. Así este tercer estudio analiza cómo se combinan la actividad individualizada con cada niño-a que está desayunando y la grupal, con quienes ya lo han hecho o no desayunan en la escuela. Se selecciona el grupo de la educadora 2 porque la mayoría de desayunos servidos en esta aula no agrupan a más de dos o tres niños-as a la vez, mientras que el resto juega en la zona habilitada para ello. Por tanto, la educadora debe simultáneamente dedicarle tiempo a la relación con cada niño-a que está desayunando en la zona de comedor y, desde ella, responder a una potencial amplia variedad de necesidades educativas del resto del grupo.

Para llevar a cabo el objetivo general de este estudio y analizar la relación entre la actividad de la educadora y la distribución espacio-temporal de su atención en la interacción con los-as niños-as de su grupo se aplican tres técnicas de análisis complementarias para alcanzar tres objetivos específicos concatenados: primero, detectar las estructuras temporales subyacentes al flujo de comportamiento de la educadora mediante la técnica de detección de T-patterns (Magnusson, 1996, 2000, 2020); segundo, mediante análisis secuencial de retardos (Bakeman & Gottman, 1989; Quera, 2018), identificar los patrones de ocupación espacial de las sucesivas actividades que lo constituyen; y tercero, realizar el análisis de coordenadas polares (Anguera, 1997; Sackett, 1980) para visualizar las asociaciones entre la acción de la educadora y la regulación de la interacción con los-as niños-as.

El uso complementario de estas tres técnicas analíticas propias de la metodología observacional permite descubrir que la función principal de la educadora durante el desayuno no se limita a servirlo, sino que va más allá, completándose con acompañar y mantener la actividad específica de cada niño-a presente. La estructura temporal detectada hace referencia precisamente a la ausencia de acción instrumental; es decir, cuándo en lugar de realizar cualquier actividad alimentaria, la educadora solo atiende a los-as niños-as presentes, la ordenación temporal de esta atención es estable. En concreto, los cambios de foco de atención se enlazan entre la niña que desayuna y el grupo que juega, en el mismo orden y con un tiempo significativamente similar en el conjunto de sesiones.

Unido a este entrelazado, los resultados del análisis secuencial de retardos también muestran que la ubicación de la educadora ordena y confiere ritmo a gran parte de su actividad, ya que la ausencia de acción implica un comportamiento sostenido no sólo en el tiempo sino también en el espacio; se mantiene en su sitio. Sin embargo, al realizar una acción relacionada con el desayuno, ésta provoca el sucesivo desplazamiento paso a paso por las diferentes zonas del comedor.

Por último, los resultados del análisis de coordenadas polares permiten examinar los motivos que subyacen a los cambios de foco en la atención de la educadora y concluir que es la propia iniciativa de los-as niños-as y sus necesidades las que guían la atención y conducta de la educadora. En este sentido, se evidencia que no se fuerza a todos-as los-as niños-as a desayunar al mismo tiempo o ritmo, pero tampoco se abandona a su suerte a quien continúa desayunando, sino que se entrelaza atención individualizada con observación conjunta de la actividad autónoma del resto del grupo.



4.5. Estudio IV. La comparación de las dos educadoras

Una vez demostrada la existencia de patrones educativos en el desayuno y una exquisita adaptación a los protagonistas y sus circunstancias con una de las educadoras, así como el sucesivo ajuste a las demandas individuales de quienes desayunan y las del resto del grupo que mientras tanto juega, con la otra; es decir, demostradas estructuras estables en la conducta de ambas educadoras, emerge la necesidad de compararlas y demostrar si sus *modus operandi* son compartidos o no. Así, el objetivo principal de este último estudio es determinar en qué medida ambas educadoras actúan de forma similar a la hora de dar de desayunar a los-as niños-as a su cargo. Para ello, se parte de los resultados del Estudio I; el análisis de la conducta de la educadora 1 que identifican una secuencia de acciones básica, instrumental, que ordena la actividad y la fuerte asociación descubierta entre estas acciones instrumentales y las maneras de ejecutarlas, los modos relacionales educativos tempranos. Se plantea comprobar si esta forma de hacer corresponde en exclusiva a esta educadora, o si, por el contrario, también lo comparte la educadora 2, lo que confirmaría un estilo de alimentación compartido por el conjunto de educadoras Pikler. En este sentido, se indaga en el cuidado sensible y responsivo que sitúa la Escuela Infantil Emmi Pikler como centro de referencia en educación temprana de calidad.

Se concreta en dos objetivos específicos: 1) Identificar las acciones básicas que más frecuentemente realizan ambas educadoras durante el desayuno y analizar si en ambos casos estas acciones se ordenan en la misma secuencia; es decir, comprobar la existencia de un patrón de conducta básico compartido. 2) Comparar estas acciones compartidas con el repertorio conductual relacional de cada una para poder detectar similitudes y en su caso, dar cuenta del estilo de alimentación responsivo propio de esta escuela.

Los resultados del análisis secuencial de retardos en su perspectiva prospectiva muestran que el comportamiento de las dos educadoras durante el desayuno de los-as niños-as es muy similar, o lo que es lo mismo, que existe un patrón de conducta compartido por ambas educadoras. Las acciones instrumentales más habituales para la gestión y progresión de los desayunos son idénticas y su frecuencia las demuestra como básicas de la actividad en ambos casos. Pero además, mediante el análisis secuencial de retardo 0, se descubren varias similitudes en conductas verbales, proxémicas y cinésicas concretas que despliegan ambas educadoras simultáneamente a dichas acciones instrumentales. Por lo que estos hallazgos evidencian un estilo de alimentación compartido, propio de esta pedagogía, y señalan ciertas claves de la alimentación responsiva.

Se discuten los resultados contrastándolos con las dimensiones de *receptividad*, predisposición adulta para responder las necesidades infantiles, y *demanda*, forma de solicitar señalando la conducta infantil esperada, que se supone definen el estilo de

alimentación y se especifica la forma particular que adquieren estas dimensiones al interpretar el conjunto de resultados obtenidos por las dos educadoras. En relación a la dimensión de receptividad, se demuestra la disponibilidad atenta de las educadoras sin realizar acción instrumental alguna para percibir las posibles necesidades de los niños y niñas presentes. Este hecho adquiere sentido en el marco de la alimentación responsiva como facilitador del reconocimiento de las señales de los-as niños-as, al continuar las educadoras acompañando, sin intervenir, pero manteniéndose próximas y atentas. Por otra parte, la dimensión de demanda que las educadoras ejercen no se dirige a hacer comer, sino a asegurar si el niño o niña ha decidido comer más. Así, los resultados sugieren que el procedimiento de las educadoras está pensado para favorecer la capacidad infantil de autorregulación del hambre al modelar la progresión y finalización del desayuno según la disposición del niño y el comportamiento alimentario exhibido.

DISCUSIÓN

A lo largo de los estudios llevados a cabo en el marco de esta investigación se ha analizado el comportamiento interactivo, instrumental y relacional, de dos educadoras en la gestión de estrategias propias de cuidado infantil durante los episodios de desayuno. Se ha argumentado el significado educativo que adquiere esta actividad cotidiana en la escuela infantil y su relevancia para el desarrollo infantil sano desde distintas perspectivas. En su conjunto, los resultados sugieren que la actuación de las educadoras se diseña con el objetivo de fomentar el despliegue de la competencia infantil temprana y se ejecuta en función de cada niño-a participante en cada momento. Así, esta investigación sobre el cuidado que abre cada mañana, el desayuno, ofrece un análisis pormenorizado, actualizado y contextualizado de las claves de la educación Pikler-Lóczy como modelo de educación temprana paidocéntrico que acompaña la socialización primaria sin violencia, entendida ésta como las excesivas exigencias adultas que se le imponen a pesar de no corresponderse con el nivel madurativo de cada niño-a.

La Escuela Infantil Emmi Pikler asume que la escolarización temprana no es una necesidad infantil, sino el resultado de determinadas condiciones sociales e históricas. Así, reconoce el entorno familiar como el más apropiado para satisfacer las necesidades de la primera infancia, lo que no significa que la asistencia a la escuela infantil en edades tempranas no pueda ser una experiencia positiva y constructiva, sino todo lo contrario, pero siempre a condición de cumplir unos requisitos precisos. Para ello, la educación Pikler-Lóczy maneja una atención individualizada y un trato personal exquisitos que reciben los-as niños-as que asisten al centro y que aunque cualitativamente se asemeja a la vida en familia, plantea un abordaje profesional específico que lo hace posible (Falk, 2018b; Kálló, 2016). Según Tardos (2018) “la condición esencial de un trabajo educativo eficaz es conocer bien al niño. Seguir su desarrollo nos permite al mismo tiempo

controlarnos a nosotras mismas” (p.123). Esto quiere decir que la actuación de las educadoras se sustenta y justifica en observaciones diarias, regulares, concretas y escritas sobre el comportamiento de los-as niños-as (Tardos, 2018). Ningún acontecimiento o acción tiene sentido aislado de su protagonista o de sus circunstancias específicas, ni tampoco se supone debida al azar (David & Appell, 1986, 2010; Herrán, 2013). Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de ello, al demostrar la multiplicidad de detalles cohesionados y concatenados que conforman el comportamiento educativo habitual de las educadoras.

El formato de campo DDEIEP construido ha permitido captar la riqueza de este universo, en el que todos sus elementos están estrechamente relacionados entre sí y resultan mutuamente imprescindibles (Herrán, 2013). Indudablemente es complejo organizar adecuadamente el gran volumen de interacciones que se generan diariamente en el aula. Las conductas altamente diversificadas de las educadoras no son fáciles de caracterizar, menos de registrar, y dependiendo del abordaje metodológico por el que se opte, tampoco lo son de analizar con objetividad y rigor (Anguera & Izquierdo, 2006). Una parte intrínseca de cualquier actividad educativa es el flujo comunicativo constante que emite la conducta humana de forma espontánea y habitual (Castañer et al., 2013; García-Fariña et al., 2018). Pero, además, en educación temprana el acto educativo-comunicativo, con mucha frecuencia, tiene lugar con y a través de los objetos (Moro & Rodríguez, 1998). Si hay un periodo en el que el entorno físico condiciona el desarrollo psicológico es, sin duda, en la primera infancia (Bronfenbrenner, 1987; Wallon, 1984). Por lo tanto, la influencia mutua e interacción de las macro-dimensiones instrumental y relacional, aunque son componentes independientes, se imbrican en la construcción conjunta de la realidad y en este caso, educativa temprana. La metodología observacional ofrece un procedimiento científico único para objetivar esta realidad exhaustivamente, mediante un instrumento de observación que integra ambas macro-dimensiones; y estudiarla en su complejidad (Anguera et al., 2007).

Dentro de este marco, suficientemente flexible a la vez que riguroso (Anguera, 1999, 2008), ha sido posible observar, recoger y analizar la conducta de las educadoras. Del análisis cuantitativo de los datos se han obtenido patrones de conducta básicos de la actividad instrumental, asociaciones de diferente intensidad y carácter entre conductas relacionales que se despliegan imbricados en aquellos, representaciones vectoriales de la red de relaciones que estimulan la aparición o inhibición de ciertas conductas y la detección de estructuras temporales subyacentes al flujo de conducta. En general, los resultados indican que el comportamiento de las educadoras tiene como objetivo crear y mantener las condiciones físicas y humanas necesarias para que cada niño-a desayune a su gusto, iniciando así el día escolar de manera saludable, amable y voluntaria. Estas condiciones pueden ser agrupadas en tres bloques: la regularidad de los acontecimientos cotidianos, la estabilidad de las situaciones diarias y la consistencia de las actitudes

educativas, entendidas como actos a desarrollar en potencia (Wallon, 1980), y de los que podemos dar cuenta gracias a la aplicación de la observación sistemática.

En primer lugar, la ordenada sucesión de acciones que las educadoras siguen paso a paso para que cada niño desayune a su gusto, descubierta en el primer estudio y confirmada en el cuarto, informa de la regularidad de los acontecimientos establecida. Son los rodeos (Wallon, 1980) que las educadoras realizan desde el mostrador, donde se encuentran los utensilios y alimentos, su gestión con los-as niños-as en la mesa del comedor, y vuelta de nuevo al mostrador, tantas veces como sea necesario. Estos rodeos evidencian la circularidad de su actuación, que entroncaría con la circularidad de la acción infantil temprana (Tomasello et al., 2005; Wallon, 1980). Esta regularidad se caracteriza, tal y como se demuestra en el tercer estudio, por la existencia de dos ritmos en su hacer; uno, con niño-a presente y otro, sin niño-a. Las acciones instrumentales se suceden inmediatamente después la una de la otra, y se entrelazan, cíclicamente, con pausas de atención sostenida a la acción de los-as niños-as.

En segundo lugar, esta sistemática y cotidiana reiteración de la misma secuencia unívocamente ordenada, también refleja la estabilidad de las situaciones, reforzada por la estrecha relación encontrada entre las acciones instrumentales y los correspondientes espacios del aula en los que se llevan a cabo. Los patrones de ocupación espacial identificados en el tercer estudio, unidos a la evidente consistencia entre los distintos aspectos de la conducta proxémica exhibida en el cuarto estudio, expresan, además del manejo de las distancias en función del nivel de intervención, el carácter de cada situación, responsivo o propositivo, y la permanente disponibilidad de las educadoras. La estabilidad también se manifiesta en el segundo estudio por las muy pequeñas y graduales variaciones detectadas en el repertorio de conducta de la educadora a lo largo del tiempo según la progresión de cada niño-a. Cualquier modificación se introduce de forma escalonada y hasta que se integra no se pasa a la siguiente, evitando incluir elementos complejos para los que la criatura no se muestre preparada y presentando, en cada ocasión, una única novedad, utensilio o alimento.

En tercer lugar, varios resultados esclarecen la consistencia de las actitudes de las educadoras. En este sentido, una de las más reveladoras es el autocontrol de la emocionalidad descubierta en el cuarto estudio. Este resultado adquiere sentido en el marco que define la educación Pikler-Lóczy para la forma particular que conviene darle a la relación educadora-niño (David & Appell, 1986, 2010; Falk, 2018c) y que nace del interés profesional por facilitar el desarrollo de los-as niños-as a su cargo. En los cuatro estudios se presentan comportamientos concretos dirigidos a mantener la participación de la criatura en la actividad conjunta (Hevesi, 2018). Así, las educadoras, por un lado, regulan el nivel de atención-intervención, principalmente mediante la mirada; y por otro, explican y describen todo lo que acontece en el aula, lo que significa que no existe

interrupción de la interacción como tal. El lenguaje de las educadoras es rico y constante, sin ser excesivo, tal y como se demuestra en el segundo y cuarto estudio. Las educadoras evitan la sobrecarga de estímulos innecesarios que descentren la atención sobre la actividad en cuestión, pero sí se evidencian gestos unívocos y característicos que utilizan para apoyar ciertas acciones y que de hecho se intensifican con la aparición de los utensilios de desayuno. En definitiva, los cuatro estudios avalan el acompañamiento constante de las educadoras, que dejan hacer a los-as niños-as libremente, pero sin abandonarlos a su suerte.

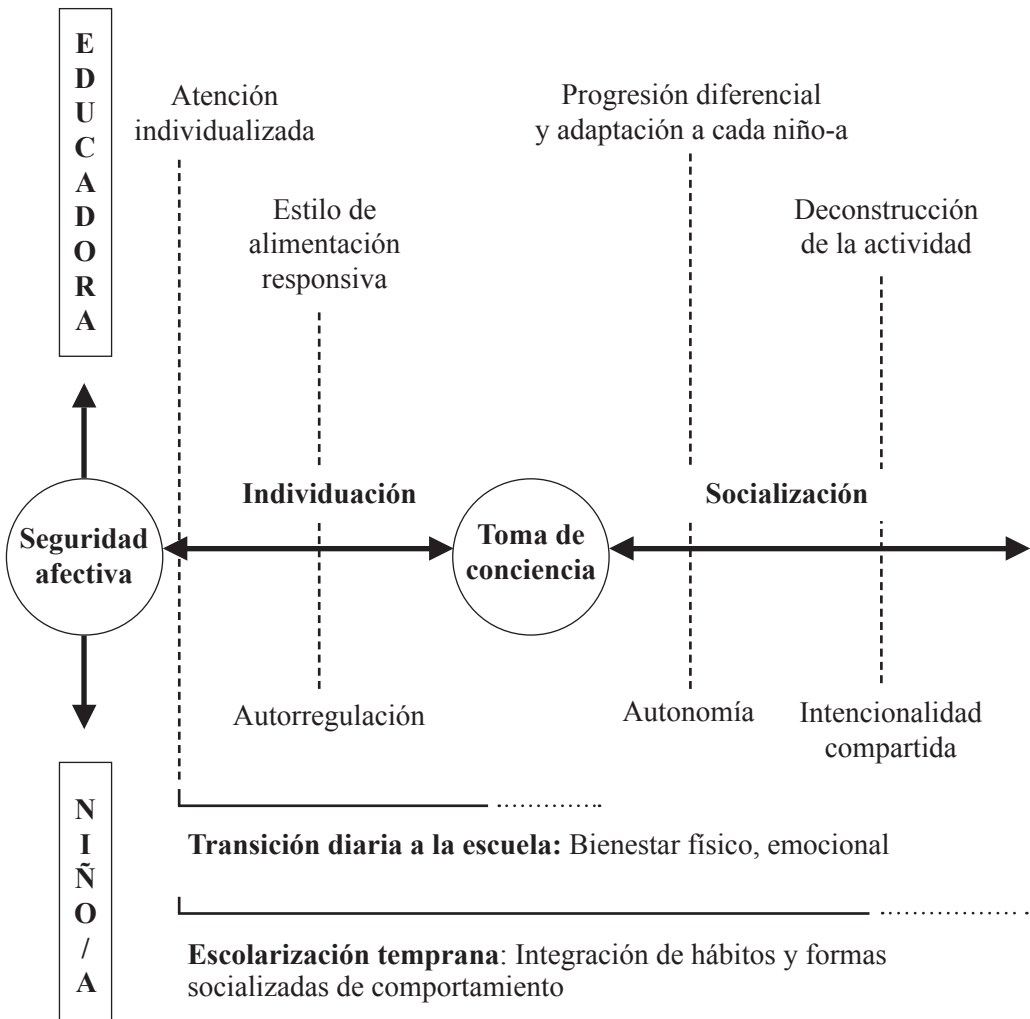
Las evidencias recabadas en los tres bloques reflejan y subrayan la calidad de las condiciones físicas y humanas creadas por las educadoras durante los episodios de desayuno diario. Estas condiciones son parte y resultado de la aplicación cotidiana de un protocolo de actuación; la coreografía, que convierte el desayuno en ámbito educativo temprano de calidad. Las distintas estrategias de cuidado asociadas que componen el protocolo de actuación del desayuno, halladas en cada estudio informan de cómo resuelven los retos cotidianos a los que se enfrenta la primera infancia al asistir cada mañana a la escuela infantil. Así, se argumenta cómo, la deconstrucción de los elementos básicos de la propia actividad y su reconstrucción en forma de coreografía, la progresión diferencial y adaptación de la misma en función del nivel de autonomía de cada niño-a, el entrelazado de atención individualizada con observación conjunta de la actividad del grupo y el estilo de alimentación responsiva, son las claves del comportamiento interactivo de las educadoras que actúan para favorecer y preservar el desarrollo de las características y competencias propias de la primera infancia.

Si algo caracteriza a la escuela infantil es ser una comunidad, un conjunto de personas vinculadas por características compartidas y que conviven bajo ciertas normas. En el caso de la primera infancia, esto supone adquirir las formas fundamentales de adaptación y comunicación social, además de aceptar los hábitos y las reglas del grupo en el que vive (Tardos & Vasseur-Paumelle, 2018). A pesar de que varios autores han demostrado que desde muy pronto emergen en los-as niños-as capacidades y motivaciones para vivir en entornos culturales (Over & Carpenter, 2013; Tomasello, 2016; Tomasello et al., 1993), es necesario matizar las características de estas capacidades tempranas, su alcance y limitaciones, en la vida diaria. En este sentido, un aspecto fundamental es ajustar el entorno de manera que sea comprensible para las criaturas, garantizando las predictibilidad y estabilidad que ofrecen las actividades cotidianas. La deconstrucción de los elementos básicos de la rutina del desayuno y su reconstrucción en forma de coreografía reiteradamente desplegada, ayuda a prepararse para interpretar la conducta adulta, a la vez que a participar eficazmente en la actividad en curso y comprender lo que se espera de él o ella en cada momento. De esta forma, resulta natural que los-as niños-as vayan adquiriendo nuevos hábitos que difieren de los de su entorno familiar, y a su vez, que integren progresivamente conductas más complejas y convencionales

(Connolly & Dalgleish, 1989; Ishiguro, 2016; Rodriguez et al., 2017; Valsiner, 1987). Otra condición fundamental para el éxito de este proceso de socialización es la permanente negociación y construcción conjunta de la rutina interactiva (Rogoff, 1990); o lo que es lo mismo, que la coreografía se adapte a los aspectos de la tarea que el-la niño-a está preparado-a y dispuesto-a a realizar, sin tener que recurrir a objetivos ajenos o impuestos. Al hacerlo así, no se aumenta innecesaria y artificialmente la dependencia del-de la niño-a respecto al-a la adulto-a, y además le brinda a la criatura el placer de la actividad iniciada por sí misma y que es para ella fuente de alegría y de múltiples aprendizajes (Falk, 2018a). En resumen, la interiorización de nuevos hábitos y la integración de formas socialmente aceptables de alimentarse provienen del establecimiento de la intencionalidad compartida en la acción conjunta; es decir, de dar cabida consciente y sistemáticamente a la iniciativa del-de la niño-a en la actividad en ciernes, de modo que se sienta capaz de influir en los hechos que le conciernen. La paulatina progresión en la introducción de pequeñas modificaciones y la estabilidad de la mediación adulta permiten salvaguardar la espontaneidad en el niño pequeño, su autonomía; reiterar autocorrigiéndose, hasta acomodarse a las convenciones sociales y finalmente integrar los hábitos y normas del grupo en su propio repertorio de conducta. Lo que lleva al niño a convertirse en miembro activo y creativo de la sociedad en la que vive.

De hecho, la clave que sustenta todo aprendizaje infantil temprano es la seguridad afectiva y en este sentido, el cambio fundamental al que se enfrentan los-as niños-as pequeños-as en la escuela infantil; un entorno, por lo demás, ajeno y colectivo, es que la persona adulta que les cuida, la educadora, es otra a la suya habitual. Es decir, tiene que separarse de su principal figura de apego y aceptar que le cuide otra persona (Bowlby, 1957; Ainsworth & Bell, 1970), inicialmente desconocida. Existen numerosos estudios que señalan los entresijos de este proceso en edades tempranas (López & Cantero, 2004). A pesar de que finalmente la criatura confíe en esa persona; en su educadora, la atención de ésta no será exclusiva, sino que tendrá que compartirla con el resto de niños-as del grupo. Además, cada niño-a llega a la escuela con su propia historia actualizada cada día; protagoniza o vive particularidades que afectan al transcurso del cambio de entorno, además de la propia separación. Por lo tanto, la adaptación al entorno escolar es una cuestión diaria, que puede resultar compleja. En este sentido, el desayuno pikleriano es una modalidad de transición en el que se pretende intencionalmente que el-la niño-a se sienta esperado y a gusto. Comenzar la mañana con la realización de una actividad de cuidado cotidiana supone ofrecer una atención individualizada a medida de cada niño-a. Ajustándose a los tiempos y ritmos de cada criatura, la educadora acompaña y mantiene la actividad específica de los-as diferentes niños-as presentes. De esta forma, puede atender y responder sucesiva y permanentemente a las necesidades individuales y dedicar tiempo y espacio a la relación con cada uno-a de ellos-as. Mediante el desayuno se satisface la necesidad fisiológica de saciar el hambre y alimentarse a la vez que se asienta la base de la seguridad afectiva, ya que el bienestar físico y el bienestar emocional

son inseparables en la primera infancia (Kálló, 2016; Pikler, 1984; Wallon, 1980, 1984). El estilo responsivo hallado en la manera de alimentar de las educadoras estudiadas, no sólo permite el reconocimiento de las señales de los-as niños-as de hambre y saciedad, sino que está especialmente diseñado para favorecer la temprana capacidad de la autorregulación. Es decir, se le ayuda a percibirse a sí mismo-a, a conocerse y a expresarse, en definitiva, a afirmarse como persona (Falk, 2018c). De hecho, al modelar la progresión y finalización del desayuno según la disposición individual y del comportamiento alimentario exhibido, emerge en él-ella un sentimiento de eficacia y competencia en la relación con el adulto que será extraordinariamente importante para el desarrollo futuro de la personalidad (Pikler, 1979, 2018; Tardos & David, 2018; Wallon, 1974, 1979).



En resumen, la estructuración de la persona, o lo que es lo mismo, el proceso de individuación intrínsecamente asociado al de socialización (Wallon, 1980), pasa por la eficacia de las interacciones que establezca el-la niño-a con su entorno. En primer lugar, porque él-ella se conoce y reconoce en función de las respuestas y reacciones que percibe de la persona que le cuida. Si esta persona, en un marco de seguridad deja que el-la niño-a tome sus propias iniciativas y éstas puedan llevarse a término, emerge en el-la protagonista una profunda satisfacción emocional y un control consciente de su propia acción, que, a su vez, estructura el pensamiento (Wallon, 1980, 1984, 1985). En segundo lugar, estas interacciones son el punto de partida en la construcción de las relaciones básicas para lidiar con la realidad y experimentar el mundo (Uzgiris, 1977), porque proporcionan un marco coherente en el que integrar estas experiencias; es decir, ofrecen un contexto cultural compartido en el que ir tomando conciencia del entorno (Falk, 2018b; Tardos & David, 2018). El sentimiento de eficacia o competencia infantil comprende tanto la acción, la transformación del medio, como la adaptación a este mismo medio (Bruner, 1973; Wallon, 1980). Por eso, el-la niño-a que vive una relación humana fundamentada en el reconocimiento mutuo, vive un proceso de socialización más sano y menos conflictivo (Pikler, 1979).

El-la bebé que participa activamente en los cuidados y vive un equilibrio emocional satisfactorio es activo y también toma la iniciativa fuera de ellos. Es capaz de buscar en su entorno el objeto que le interesa, de conocerlo autónomamente, de jugar con él y de manipularlo. (Pikler, 1979 citado en Herrán, 2018, p.65).

De ahí, la importancia de favorecer en el-la niño-a pequeño-a la toma de conciencia de sí mismo-a y del entorno, porque es el elemento subyacente del proceso de individuación-socialización inherente a la primera infancia, cimiento de la personalidad en ciernes.

CONCLUSIONES

La conclusión fundamental de esta investigación es que el análisis observacional de los episodios de desayuno, en su complejidad, refleja la vigencia de los principios rectores de la educación Pikler-Lóczy que subyacen a la actuación cotidiana de sus educadoras en la actual Escuela Infantil. Así, el entrelazado de los cuatro principios se reconstruye en la cotidianidad del aula, en las interacciones que se generan diariamente entre las educadoras y los-as niños-as a su cargo.

1) El valor de la actividad autónoma, más allá del juego libre, también se establece en los cuidados.

Desarrollar el gusto por la actividad autónoma se considera como algo esencial en la educación de cualquier niño (David & Appell, 2010). Para ayudar a ejercer y desarrollar la autonomía en la primera infancia es preciso conocer y confiar en las capacidades de aprendizaje temprano. En este sentido, la función del adulto es asegurar sus condiciones de emergencia de tres maneras: por un lado, en cada momento se aportan respuestas tan adaptadas a la necesidad del-de la niño-a como sea posible; por otro, constantemente se explica lo que sucede o va a suceder para, además de ubicar al-a la niño-a, expresar de forma indirecta la expectativa sobre la conducta deseada del-de la niño-a; por último, mantenerse disponible y no abandonar, sino ajustarse y cooperar en lo que el-la niño-a quiere hacer por sí mismo-a y lo que quiere que haga el adulto por él-ella.

2) La relación afectiva privilegiada, que parte del reconocimiento mutuo como participantes activos en los momentos de alimentación.

Desarrollar con cada niño-a una comunicación en la que la adulta no es la única promotora de la actividad. La educadora organiza su actuación de forma que le sea posible percibir las señales y manifestaciones de los-as niños-as, las responde, las refuerza y les da sentido. Se establece un verdadero diálogo entre ambos participantes (Falk, 2018a). Aunque la participación de la criatura lentifique la rutina en cuestión, ofrecer el tiempo necesario para desayunar a gusto, ayuda a re-equilibrar el bienestar emocional de ésta.

3) Favorecer la toma de conciencia de sí mismo-a y del entorno creando un entorno comprensible y comprensivo.

El-la niño-a pequeño-a va adquiriendo conciencia de sí mismo-a en la medida en la que conoce el mundo que le rodea y viceversa (Wallon, 1980, 1985). Esto quiere decir que en el proceso de individuación-socialización dos elementos activos entran en juego: el-la niño-a y el entorno -físico y humano (Wallon, 1980)-. De la interacción entre ambos depende tanto la formación de la identidad personal como la competencia social que desarrolle el-la niño-a. Por eso, en la creación y mantenimiento de las condiciones, han de tenerse en cuenta dos cuestiones centrales: en primer lugar, que la permanencia relativa del entorno físico y social, así como los formatos de las rutinas cotidianas (Bruner, 1983), constituyen el contexto mismo de vida natural del-de la niño-a pequeño-a; en segundo lugar, que el-la niño-a pequeño-a es un ser en constante evolución y por lo tanto es necesario atender y ser sensible a las manifestaciones de nuevas necesidades o de cambios en su proceso evolutivo.

4) La importancia de un buen estado de salud física.

Se tiene muy en cuenta la salud física de los-as niños-as y se intenta ofrecer, dentro de lo establecido por el Ministerio de Salud húngaro, un régimen individualizado, fundado en observaciones diarias, no solo en lo que respecta a su alimentación sino también respecto a su entorno material y al desarrollo de su jornada. Frente a la tendencia generalizada en las escuelas infantiles de satisfacer las necesidades corporales de forma apresurada e instructiva; es decir, *hacerle* al-a la niño-a o *enseñarle* a que lo haga lo más rápidamente posible, sin perder tiempo, para poder centrarse lo antes posible en actividades más relevantes, en esta escuela procurar los cuidados necesarios se considera junto al juego espontáneo actividad central y exclusiva. Así, el desayuno, como los demás cuidados, se concibe como una actividad compleja que implica diversos aprendizajes relacionales, culturales, manipulativos y cognitivos.

Todo esto indica también que mientras se amplían las conclusiones extraídas sobre la emergencia de las capacidades infantiles tempranas para el aprendizaje (Behne et al. 2005; Carpenter et al., 2002; Gergely et al., 2002; Over & Carpenter; 2013;

Tomasello et al., 2005; Tomasello, 2016) y la función que desempeña el adulto en la educación familiar (Adamson et al., 2004; Adamson et al., 2014; Basilio & Rodríguez, 2011, 2016; Nelson et al., 2008, Nelson et al., 2012; Bruner, 1983; Palacios & Rodríguez, 2015; Wood et al., 1976), los esfuerzos realizados para mejorar las condiciones de las escuelas infantiles y favorecer el desarrollo infantil en ellas han sido poco eficaces (Dev et al., 2014; Gest et al., 2006; Hallam et al., 2016; Horm et al., 2018; Phillips et al., 2000; Phillipson et al., 1997; Turnbull et al., 2009; Vaughn et al., 2016). Por eso, a pesar de que los resultados de esta investigación no son generalizables, parece razonable señalar con ellos las bases de un modelo de educación temprana de calidad.

6.1. Implicaciones para la práctica educativa

La primera cuestión a subrayar en el trabajo educativo de esta escuela infantil es el papel de la observación. En este sentido cabe señalar la potencialidad tanto de la observación sistemática, como de la observación *pikleriana*. La primera, ofrece un método de investigación óptimo para evaluar actuaciones educativas cotidianas en su contexto natural y el impacto que generan en el desarrollo de la primera infancia. De hecho, cada vez son más las voces que abogan por este tipo de abordaje (Alcover et al., 2019; Early Head Start National Resource Center, 2013; Escolano-Pérez et al., 2017; Escolano-Pérez, Herrero-Nivela, & Anguera, 2019; Hallam et al. 2016; Rodríguez et al., 2017). La segunda, es un insustituible instrumento para poner bajo control las emociones y sentimientos propios. Este copernicano cambio de perspectiva promueve un conocimiento más profundo y objetivo de cada uno-a de los-as niños-as del grupo. Consiste en apuntar en diferentes soportes lo más objetiva e inmediatamente posible lo que hacen los-as niños-as y cómo lo hacen. Promueve ralentizar la intervención, sea propositiva o responsiva; cierta lentitud que ayuda a filtrar la interacción de los elementos más subjetivos o a iluminar los puntos ciegos, de manera que se atienda al comportamiento real, a lo que el-la niño-a concreto-a está haciendo en ese preciso momento, dejando de lado preconcepciones, opiniones o potenciales negligencias. Para ello, es imprescindible que las educadoras, en lugar de mantenerse en actividad permanente, paren y mantengan una actitud observadora.

Para obtener una imagen fiel de ciertos detalles de la vida en grupo y del comportamiento de cada uno de los-as niños-as, en primer lugar, hay que hacer observaciones regularmente, en repetidas ocasiones, no al azar. En segundo lugar, para poder utilizar y analizar estas observaciones hay que anotarlas. La observación será exacta si el observador la anota de inmediato. Si no se puede anotar al momento, hay que tratar de hacerlo lo antes posible. En tercer lugar, las observaciones deben ser concretas y responder a los hechos. Es necesario que las notas contengan la descripción del com-

portamiento cotidiano habitual y característico de los-as niños-as para que informen de su estado y desarrollo, por lo tanto, de su modo de vida; no deben reflejar el nivel de su conocimiento ni sus excepcionales éxitos. Las observaciones continuamente anotadas y mantenidas al día permiten además de un intercambio continuo de información entre los padres y madres, y la escuela infantil, valorar lo que ya se ha hecho, así como lo que todavía se debe hacer.

Por otro lado, también resulta pertinente para la práctica recoger las circunstancias concretas de esta escuela. Según Pikler (1984) para evaluar los resultados de cualquier intervención educativa es importante conocer en profundidad el entorno general y las condiciones y métodos educativos, ya que en circunstancias diferentes es posible que algunos de los procesos de aprendizaje descubiertos no se produzcan. Por eso, a continuación se resumen las ideas clave que se desprenden del trabajo educativo llevado a cabo en los episodios de desayuno:

- *Ni una cucharada de más.* Siempre es el-la niño-a quien debe decidir cuánto desea comer. La actuación de las educadoras que guía y regula la actividad no se dirige a hacer comer, ni de forma directa –alimentarle directamente con la cuchara-, ni indirecta –pedirle que pruebe un bocado o razonar sobre porqué debería comer. Al servir los alimentos, las educadoras se aseguran que es la criatura quien ha tomado la decisión de comer más. Unido a ello, es necesario subrayar que, tal y como expresa Vincze (2018), evitar forzar no es suficiente, porque la indiferencia es igualmente negativa para el desarrollo sano. En este sentido, gracias a la observación y atención permanente, que las educadoras se anticipen a las necesidades de los-as niños-as muestra el verdadero interés por conocer y satisfacer sus hábitos y gustos personales.
- *Interacción constante.* Las educadoras están en permanente diálogo con los-as niños-as a su cargo. Sin sobrecarga de estímulos que desvíen la atención centrada en determinado aprendizaje específico y evitando utilizar un discurso alejado de la realidad física, concreta y actual, las educadoras describen y explican constantemente el aquí y ahora del desayuno, para sostener el interés de cada criatura en los hechos del presente que le conciernen y así favorecer su participación en ellos. La ejecución cíclica de la coreografía ayuda a ordenar los distintos niveles de interacción con cada niño-a participante que se manifiestan mediante el manejo y cuidado de las distancias y la atención visual.
- *No interrupción de la propia actividad.* El orden del día se organiza de tal forma que se intenta evitar la interrupción de la actividad autónoma de cada niño-a. De ahí la importancia de las transiciones entre una actividad y la siguiente, entre una interacción y la siguiente. Para ello, por un lado, siempre avisan del turno, es decir,

las educadoras cuando van a centrarse en un niño para hacerle algo individualizado, previamente avisan al siguiente para que se prepare; por otro lado, el cierre de la actividad es impecable.

6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La primera limitación y quizá la más acuciante de esta investigación es el desconocimiento, por parte de la investigadora, del idioma en el que se expresan los-as participantes, el húngaro. Tal y como se manifiesta en el apartado sobre la elaboración del instrumento, esto supuso un problema al abordar la especificación de los criterios a observar en la dimensión relacional de la conducta de las educadoras, al tener que definir y limitar la conducta verbal a elementos fácilmente detectables y perceptibles. Sin duda, hubiese resultado enriquecedor poder integrar la observación directa y la indirecta, mediante la transcripción del audio. Este material constituye una fuente de información extremadamente rica para estudiar la vida cotidiana del aula. De hecho, gracias al surgimiento de nuevas tecnologías para el registro, la difusión y el almacenamiento de datos, las investigaciones que analizan de forma cuantitativa los elementos de ambos tipos de observación sistemática están creciendo continuamente (Anguera et al., 2018).

Una posible vía de indagación, en este sentido, sería observar a educadoras con reconocida formación pikleriana en escuelas del entorno de la investigadora, y así poder realizar el análisis de la conducta verbal en profundidad, convirtiéndola en material documental y analizando su contenido. No obstante, existen dudas razonables de que realmente la actuación de estas educadoras aporten luz sobre las claves y principios de la educación Pikler-Lóczy. Lo que sí permitiría esta línea de investigación sería la comparación de la actuación de estas educadoras con aquellas, para comprobar si presentan patrones de conducta similares y analizar las diferencias. De esta forma, se podría profundizar también, dentro de la educación Pikler-Lóczy, qué es universal y qué es propio de la cultura de origen.

De forma similar, las conclusiones de este estudio se limitan al desayuno. La metodología observacional exige delimitar la parcela de la realidad a observar, gracias a lo cual se ha podido interpretar el significado educativo que adquiere el desayuno en esta escuela infantil. En este sentido, también sería interesante contrastar las claves educativas encontradas, con otras actividades cotidianas de esta escuela, para comprobar si se reproducen tanto actividades de cuidado como el cambio de pañal, como en el juego libre. Y así, determinar lo que le es propio al desayuno de otros cuidados o ámbitos educativos tempranos.

Desde una línea u otra se podría superar otra de las limitaciones de este estudio, al pasar del caso de dos educadoras al caso múltiple. El formato de campo elaborado ha permitido obtener patrones de conducta similares en ambas educadoras para alimentar a los-as niños-as a su cargo. Por lo tanto, establece un punto de partida para el estudio del comportamiento de otras educadoras, así como de otras actividades. El análisis pormenorizado de las similitudes y diferencias de cada caso, permitiría tener una visión global del comportamiento interactivo dentro de la educación Pikler-Lóczy y así, engrosar el marco teórico que permita crear un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente para ciertos criterios de forma complementaria al formato de campo. Esto sería especialmente útil para evaluar la calidad de las intervenciones educativas tempranas.

Por último, otra limitación del estudio ha sido el periodo de observación, que se reduce a tres meses, y no resulta suficiente para realizar un estudio longitudinal que informe del proceso de aprendizaje por parte de los-as niños-as. Si el periodo de observación fue más amplio, sería interesante entonces, observar también al niño-a, es decir, registrar las respuestas de los-as niños-as. De esta forma, se podría plantear la diada educadora-niño-a como objeto de estudio.

REFERENCIAS

- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child development, 75*(4), 1171-1187. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Nelson, P. B. (2014). From interactions to conversations: The development of joint engagement during early childhood. *Child Development, 85*(3), 941–955. doi.org/10.1111/cdev.12189.
- Ainsworth, M., & Bell, S. (1969). *Some contemporary patterns of mother–infant interaction in the feeding situation. Stimulation in early infancy*. New York: Academic Press.
- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41*, 49-67.
- Alcover, C., Mairena, M. A., Mezzatesta, M., Elias, N., Díez-Juan, M., Balañá, G., González-Rodríguez, M., Rodríguez-Medina, J., Anguera, M. T., & Arias-Pujol, E. (2019). Mixed methods approach to describe social interaction during a group intervention for adolescents with autism spectrum disorders. *Frontiers in Psychology, 10*:1158. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01158
- Allison, P. D., & Liker, J. K. (1982). Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction: A comment on Gottman. *Psychological Bulletin, 91*, 393–403.

- Anguera, M. T. (1979). Observational Typology. *Quality & Quantity, European-American Journal of Methodology*, 13(6), 449-484.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera, & J. Gómez (Coords.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123–236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (1997). From prospective patterns in behavior to joint analysis with a retrospective perspective. In *Colloque sur invitation «Méthodologie d'analyse des interactions sociales»*. París: Université de la Sorbonne.
- Anguera, M. T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Discurso de ingreso como académica numeraria electa. Barcelona: Reial Academia de Doctors.
- Anguera, M. T. (2003). Observational Methods (General). In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment, vol. 2* (pp. 632-637). London: Sage.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. In C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271–308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. In M. T. Anguera, S. Chacón, & A. Blanco-Villaseñor (Coords.), *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (pp. 153-184). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31, 122–130.
- Anguera, M. T. (2017). Transiciones interactivas a lo largo de un proceso de desarrollo: Complementariedad de análisis. In C. Santoyo (Coord.), *Mecanismos básicos de toma de decisiones: Perspectivas desde las ciencias del comportamiento y del desarrollo* (pp. 179–213). México: CONACYT 178383/UNAM.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., & Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63–76.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Jonsson, G. K., Losada, J. L., & Portell, M. (Eds.) (2019). *Systematic Observation: Engaging researchers in the study of daily life as it is lived*. Lausanne: Frontiers Media. doi: 10.3389/978-2-88945-962-9

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestiones clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48, 9-17. doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and sports sciences: Moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Frontiers in Psychology*, 8:2196. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02196.
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2016). Avances en estudios observacionales de ciencias del deporte desde los mixed methods. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 17-30.
- Anguera, M. T., & Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication: From complexity of perceived situation to data analysis. In G. Riva, M. T. Anguera, B. K. Wiederhold, & F. Mantovani (Ed.), *From communication to presence: Cognition, emotions, and culture towards the ultimate communicative experience* (pp. 207-226). Amsterdam: IOS Press.
- Anguera, M. T., Magnusson, M. S., & Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82.
- Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: Concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in Psychology*, 9:13. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00013
- Anguera, M. T., Santoyo, C., & Espinosa, M. C. (2003). Evaluating links intensity in social networks in a school context through observational designs. In R. García Mira, J. M. Sabucedo Cameselle, & J. Romay Martínez (Ed.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 286–298). Göttingen: Hogrefe and Huber.
- Arana, J., Lapresa, D., Anguera, M. T., & Garzón, B. (2016). Ad hoc procedure for optimizing agreement between observational records. *Anales de Psicología*, 32, 589–595.

- Arias-Pujol, E., & Anguera, M. T. (2017). Observation of interactions in adolescent group therapy: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8:1188. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01188
- Arias-Pujol, E., Fieschi, E., Castelló, C., Miralbell, J., Soldevila, A., Sánchez-Caroz, E., Anguera, M. T., & Mestres, M. (2015). Efectos de la imitación en la interacción social recíproca en un niño con trastorno del espectro autista grave. *Revista de Psicopatología y Salud Mental de Niños y Adolescentes*, 25, 9–20.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. In G. P. Sackett (Ed.), *Observing behavior, vol. 2: Data collection and analysis methods* (pp. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother–infant and peer–infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bakeman, R., & Gnisci, A. (2006). Sequential observational methods. In M. Eid & E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in Psychology* (pp. 127-140). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bakeman, R., & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS-GSEQ*. Madrid: Rama.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas: De la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 181-194. doi.org/10.1174/021037011795377593.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2017). How toddlers think with their hands: Social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1-16. doi.org/10.1080/03004430.2016.1202944.

- Bazeley, P. (2009). Integrating data analyses in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3:203. doi: 10.1177/1558689809334443
- Bazeley, P. (2018). "Mixed methods in my bones": Transcending the qualitative-quantitative divide. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 334–341. doi: 10.29034/ijmra.v10n1a22
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41, 328-337.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 347-362.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Lemay, L., & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child Youth Care Forum*, 39, 129-150.
- Blanco-Villaseñor, A., Sastre, S., & Escolano, E. (2010). Desarrollo ejecutivo temprano y teoría de la generalizabilidad: bebés típicos y prematuros. *Psicothema*, 22(2), 221-226.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health. A report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children*. Geneva: World Health Organization Monograph Series.
- Bowlby, J. (1957). An ethological approach to research in child development. *British Journal of Medical Psychology*, 30, 230-240.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-709.
- Bruner, J. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 92-96.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.

- Burchinal, M., Roberts, J., Nabors, L., & Bryant, D. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*, 606–620.
- Caffari, R. (2017). *Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant: recueil d'articles de l'Institut Pikler*. Toulouse: Editions érès, cop.
- Campbell, F., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early intervention educational experiment. *Developmental Psychology, 37*, 231–242.
- Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2002). Understanding “prior intentions” enables two year-old’s to imitatively learn a complex task. *Child Development, 73*, 1431-1441.
- Casarrubea, M., Magnusson, M. S., Anguera, M. T., Jonsson, G. K., Castañer, M., Santangelo, A., Palacino, M., Aiello, S., Faulisi, F., Raso, G., Puigarnau, S., Camerino, O., Di Giovanni, G., & Crescimanno, G. (2018). T-pattern detection and analysis for the discovery of hidden features of behaviour. *Journal of Neuroscience Methods, 310*, 24-32.
- Castañer, M., Barreira, D., Camerino, O., Anguera, M. T., Canton, A., & Híleno, R. (2016). Goal scoring in soccer: a polar coordinate analysis of motor skills used by Lionel Messi. *Frontiers in Psychology, 7*:806.
- Castañer, M., Barreira, D., Camerino, O., Anguera, M. T., Fernandes, T., & Híleno, R. (2017). Mastering in goal scoring, t-pattern detection, and polar coordinate analysis of motor skills used by Lionel Messi and Cristiano Ronaldo. *Frontiers in Psychology, 8*:741.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology, 47*, 1813-1829.
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M. T., Dinušová, M., & Jonsson, G. K. (2009). Identifying and analyzing motor skill responses in body movement and dance. *Behavior Research Methods, 41*, 857-867.
- Clark, H. (2005). Coordinating with each other in a material world. *Discourse Studies, 7*(4-5), 507-525. doi.org/10.1177/1461445605054404.

- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 52-86.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common X² tests. *Biometrics, 10*, 417-451.
- Connolly, K. J., & Dalgleish, M. (1989). The emergence of a tool-using skill in infancy. *Developmental Psychology, 25*, 894-912. doi.org/10.1037/0012-1649.25.6.894.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Chacón-Moscoso, A., Anguera, M. T., Sanduvete-Chaves, S., Losada, J. L., Lozano-Lozano, J. A., & Portell, M. (2019). Methodological quality checklist for studies based on observational methodology (MQCOM). *Psicothema, 31*(4), 458-464. doi: 10.7334/psicothema2019.116
- David, M., & Appell, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy: una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Dehelan, E., Szeredi, L., & Tardos, A. (2018). La actitud educativa ante el desarrollo de hábitos. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 393-404). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Del Giacco, L., Anguera, M. T., & Salcuni, S. (2020). The action of verbal and non-verbal communication in the therapeutic alliance construction: A Mixed Methods approach to assess the initial interactions with depressed patients. *Frontiers in Psychology, 11*:234. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00234

- Del Giacco, L., Salcuni, S., & Anguera, M. T. (2019). The communicative modes analysis system in psychotherapy from mixed methods framework: Introducing a new observation system for classifying verbal and non-verbal communication. *Frontiers in Psychology, 10*:782. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00782
- Dev, D. A., Speirs, K. E., McBride, B. A., Donovan, S. M., & Chapman-Novakofski, K. (2014). Head start and child care providers' motivators, barriers and facilitators to practicing family-style meal service. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 649-59.
- Early Head Start National Resource Center (2013). *Observation: The heart of individualizing responsive care*. Washington, DC: Early Head Start National Resource Center at ZERO TO THREE.
- Ekman, P. (1976). Movements with precise meanings. *Journal of Communication, 26*(3), 14-26.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiótica, 1*, 124-129.
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., Blanco-Villaseñor, A., & Anguera, M. T. (2017). Systematic Observation: Relevance of this approach in preschool executive function assessment and association with later academic skills. *Frontiers in Psychology, 8*:2031. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02031
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., & Anguera, M. T. (2019). Preschool metacognitive skill assessment in order to promote educational sensitive response from mixed-methods approach: complementarity of data analysis. *Frontiers in Psychology, 10*:1298. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01298
- Erős, M. (2018). Iniciativa, independencia, voluntad. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 197-203). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Faith, M. S., Scanlon, K. S., Birch, L. L., Francis, L. A., & Sherry, B. (2004). Parent-child feeding strategies and their relationships to child eating and weight status. *Obesity Research, 12*(11), 1711-1722.
- Falk, J. (1971). Table of development inspiring educational behavior of adults. *Magyar Pszichológiai Szemle, 28*(1), 54-57.

- Falk, J. (1979). Consciousness instead of instinctive behavior. Efficient replacement of the mother-child relationship in residential nurseries. *Reproduction, Nutrition, Development*, 20, 891-895.
- Falk, J. (2002). *Mirar al niño: La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ariana.
- Falk, J. (2018a). Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 89-114). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2018b). Claves de la continuidad en la educación de los niños que viven en una casa cuna. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 163-177). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2018c). El hecho consciente en lugar de la instintividad. Sustitución eficaz de la relación madre-niño en la casa cuna. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 179-188). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J., & Pikler, E. (1972). Data on the social adjustment of children reared at our institute. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 29, 488-500.
- Falk, J. & Vincze, M. (2018). El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 377-392). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Ferris, D. (2011). Montessori infant and toddler programs: How our approach meshes with other models. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 23(3), 34-39.
- Frankel, L. A., O'Connor, T. M., Chen, T. A., Nicklas, T., Power, T. G., & Hughes, S. O. (2014). Parents' perceptions of preschool children's ability to regulate eating. Feeding style differences. *Appetite*, 76, 166-174.
- García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2018). Observation of physical education teachers' communication: detecting patterns in verbal behavior. *Frontiers in Psychology*, 9:334. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00334

- Gergely, G., Bekkering, H., & Kiraly, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, *415*, 755-756.
- Gesell, A., & Ilg, F. L. (1937). *Feeding behavior of infants: A pediatric approach to the mental hygiene of early life*. Philadelphia, London: J.B. Lippincott Company.
- Gest, D. S., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, *17*(2), 293-315. doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5.
- González, F., & Tapia, X. (2011). Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los dos años. *Infancia*, *125*, 10-15.
- González-Mena, J. (2004). What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest. *Young Children*, *59*(5), 26-30.
- Hall, E. D. (1966). *The hidden dimension*. New York, NY: Doubleday.
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Hallam, K. P. (2016). Teacher-child interactions during mealtimes: observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal*, *44*, 51-59.
- Heller, R.I., & Mobley, A.R. (2019). Instruments assessing parental responsive feeding in children ages birth to 5 years: A systematic review. *Appetite*, *138*, 23-51.
- Hernández-Mendo, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G. K., Blanco-Villaseñor, A., Lopes, A., & Anguera, M. T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de Psicología del Deporte*, *23*(1), 111-121.
- Hernández-Mendo, A., López-López, J., Castellano, J., Morales-Sánchez, V., & Pastrana-Brincones, J. L. (2012). Hoisan 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *12*(1), 55-78. doi: 10.4321/S1578-84232012000100006
- Herrán, E. (2005). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV.

- Herrán, E. (2007). El salto a los tres años en psicomotricidad: observación del comportamiento psicomotor infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 183-196.
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Reladei*, 2(3), 37-66.
- Herrán, E. (2018). *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Herrán, E., & Godall, T. (2016). Editorial: La pedagogía Pikler-Lóczy de educación infantil. *Reladei*, 5(3).
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentin, J. I., & Ordeñana, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Herrero-Nivela, M. L., & Pleguezuelos, C. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20(4), 945-950.
- Hevesi, K. (1973). Le rôle de la parole dans les relations entre adulte et enfant: Comment développer l'envie de s'exprimer et de communiquer chez les enfants en institution? *Vers l'Éducation Nouvelle*, 301, 51-62.
- Hevesi, K. (2018). El desarrollo de la relación a través del lenguaje entre niños de uno y dos años institucionalizados y sus cuidadoras. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 235-244). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Hevesi, K. (2018). Verdadera cooperación con el bebé. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 189-195). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Hodges, E. A., Johnson, S. L., Hughes, S. O., Hopkinson, J. M., Butte, N. F., & Fisher, J. O. (2013). Development of the responsiveness to child feeding cues scale. *Appetite*, 65, 210-219. doi.org/10.1016/j.appet.2019.03.006
- Hoffmann, D. A., Marx, J. M., Kiefner-Burmeister, A., & Musher-Eizenman, D. R. (2016). Influence of maternal feeding goals and practices on children's eating behaviors. *Appetite*, 107, 21-27. doi.org/10.1016/j.appet.2016.07.014.

- Horm, D. M., File, N., Bryant, D., Burchinal, M., Raikes, H., Forestieri, N., Encinger, A., & Cobo-Lewis, A. (2018). Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 105-118.
- Hughes, S. O., Power, T. G., Papaioannou, M. A., Cross, M. B., Nicklas, T. A., Hall, S. K., & Shewchuk, R. M. (2011). Emotional climate, feeding practices, and feeding styles: an observational analysis of the dinner meal in Head Start families. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*:60. doi.org/10.1186/1479-5868-8-60
- Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes in Japanese day-care center: A longitudinal case study. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 13-27.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.
- Kálló, E. (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *Reladei, 5*(3), 15-20.
- Kálló, E., Zinser, A., Strub, U., & Balog, G. (2005). *The origins of free play*. Budapest: Pikler-Lóczy Association for Young Children.
- Kiefner-Burmeister, A. E., Hoffmann, D. A., Meers, M. R., Koball, A. M., & Musher-Eizenman, D. R. (2014). Food consumption by young children: A function of parental feeding goals and practices. *Appetite, 74*, 6-11. doi.org/10.1016/j.appet.2013.11.011
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lareo, S. (1984). Enfermas mentales crónicas en pisos: un estudio ecológico y conductual en esta alternativa de asistencia psiquiátrica comunitaria. *Informaciones Psiquiátricas, 96*, 163-179.
- Lewis, M., & Worobey, J. (2011). Mothers and toddlers lunch together. The relation between observed and reported behavior. *Appetite, 56*(3), 732-736. doi.org/10.1016/j.appet.2011.02.011.

- Loizou, E., & Recchia, S. (2018). In-Service infant teachers re-envision their practice through a professional development program. *Early Education and Development, 29*(1), 91-103. doi: 10.1080/10409289.2017.1343561.
- López, F., & Cantero, M. J. (2004). Periodo de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años. *Infancia y aprendizaje, 27*(1), 27-41.
- Magnusson, M. S. (1996). Hidden real-time patterns in intra- and inter-individual behaviour: description and detection. *European Journal of Psychological Assessment, 12*(2), 112-123. doi: 10.1027/1015-5759.12.2.112
- Magnusson, M. S. (2000). Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 32*(1), 93-110. doi: 10.3758/bf03200792
- Magnusson, M. S. (2005). Understanding social interaction: discovering hidden structure with model and algorithms. In L. Anolli, S. Duncan Jr., M. S. Magnusson & G. Riva (Eds.), *The hidden structure of interaction: From neurons to culture patterns* (pp. 2-22). Amsterdam: IOS Press.
- Magnusson, M. S. (2016) Time and self-similar structure in behavior and interactions: From sequences to symmetry and fractals. In M. S. Magnusson, J. K. Burgoon & M. Casarrubea (Eds.), *Discovering hidden temporal patterns in behavior and interaction: T-Pattern detection and analysis with THEME™* (pp. 3-35). New York: Springer.
- Magnusson, M. S. (2020). T-Pattern detection and analysis (TPA) with THEME: A mixed methods approach. *Frontiers of Psychology, 10*:2663. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02663/full
- McCall, R. B., Groark, C. J., Fish, L., Harkins, D., Serrano, G., & Gordon, K. (2010). A socioemotional intervention in a Latin American orphanage. *Infant Mental Health Journal, 31*(5), 521-542.
- Monnery-Patris, S., Rigal, N., Peteuil, A., Chabanet, C., & Issanchou, S. (2019). Development of a new questionnaire to assess the links between children's self-regulation of eating and related parental feeding practices. *Appetite, 138*, 174-183.

- Moro, C., & Rodríguez, C. (1998). Towards a pragmatological conception of the object: the construction of the uses of the objects by the baby in the pre-linguistic period. In M. C. D. P. Lyra, & J. Valsiner (Eds.), *Child development within culturally structured environments. Construction of psychological processes in interpersonal communication* (vol. 4, pp. 53-72). Stamford, Connecticut, London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Moro, C., Dupertuis, V., Fardel, S., & Piguet, O. (2015). Investigating the development of consciousness through ostensions towards oneself from the onset of the use-of-object to first words. *Cognitive Development*, *36*, 150-160. doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.002.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of mediated mind*. Cambridge: University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139174619
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2008). Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Developmental Science*, *11*(6), 847-852. doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00733.x.
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2012). The development progression of understanding of mind during a hiding game. *Social Development*, *21*(2), 313-330. doi.org/10.1111/j.14679507.2011.00638.x.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. (2003). Modelling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, *74*, 1454-1475.
- Over, H., & Carpenter, M. (2013). The social side of imitation. *Child Development Perspectives*, *7*, 6-11.
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*, *24*, 23-43. doi.org/10.1002/icd.1873.

- Pérez-Escamilla, R., Segura-Pérez, S., & Lott, M. (2017). Feeding guidelines for infants and young toddlers: A responsive parenting approach. *Healthy Eating Research, February*, 15. Nutrition Today, 52(5), 223-231. doi.org/10.1097/NT.0000000000000234
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Pikler, E. (1938). *Mit tud már a baba?* Budapest: Cserépfalvi.
- Pikler, E. (1968). Some contributions to the study of the gross motor development of children. *The Journal of Genetic Psychology*, 113, 27-39.
- Pikler, E. (1971). Examinations on developmental and educational psychology in the national methodological institute for infant care and education. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 28(1), 46-51.
- Pikler, E. (1979). Competence of the infant. *Magyar Pediáter*, 13(2), 27-33.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pikler, E. (2018). La competencia del bebé. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 59-71). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology (GREOM). *Psicothema*, 27(3), 283-289.
- Portell, M., Anguera, M. T., Hernández-Mendo, A., & Jonsson, G. K. (2015). Quantifying biopsychological aspects in everyday contexts: An integrative methodological approach from the behavioral sciences. *Psychological Research and Behavior Management*, 8, 153-160.

- Portell, M., Sene-Mir, A. M., Anguera, M. T., Jonsson, G. K., & Losada, J. L. (2019). Support system for the assessment and intervention during the manual material handling training at the workplace: Contributions from the systematic observation. *Frontiers in Psychology* 10:1247. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01247
- Power, T. G., Garcia, K. S., Beck, A. D., Goodell, L. S., Johnson, S. L., & Hughes, S. O. (2018). Observed and self-reported assessments of caregivers' feeding styles: Variable- and person-centered approaches for examining relationships with children's eating behaviors. *Appetite*, 130, 174-183.
- Poyatos, F. (1983). Language and nonverbal systems in the structure of face-to-face interaction. *Language and Communication*, 3, 129-140.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología*, 34, 125-155.
- Quera, V. (2018). Analysis of interaction sequences. In E. Brauner, M. Boos, & M. Kolbe (Eds.), *The Cambridge handbook of group interaction analysis* (pp. 295-322). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & De Los Reyes, J. L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38, 385-423.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós
- Rodríguez-Medina, J., Arias, V., Arias, B., Hernández-Mendo, A., & Anguera, M. T. (2019). *Polar Coordinate Analysis, from HOISAN to R: A Tutorial Paper*. Unpublished manuscript. Retrieved from: https://jairodmed.shinyapps.io/HOISAN_to_R/
- Rodríguez-Medina, J., Rodríguez-Navarro, H., Arias, V., Arias, B., & Anguera, M. T. (2018). Non-reciprocal friendships in a school-age boy with autism: the ties that build? *Journal of Autisms and Developmental Disorders*, 48, 2980-2994. doi:10.1007/s10803-0183575-0
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.

- Roustan, M., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2013). Sequential analysis of an interactive peer support group. *Psicothema*, 25(3), 396-401.
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. In D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O Walker, & J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). New York: Brunner/ Mazel.
- Salamon, A., & Harrison, L. (2015). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273-288. doi: 10.1080/09575146.2015.1042961
- Sánchez-Algarra, P. & Anguera, M. T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 47(2), 1237-1257.
- Sandelowski, M., Voils, C.I., & Knafl, G. (2009). On quantitizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208-222. doi: 10.1177/1558689809334210
- Santoyo, C., Jonsson, G. K., Anguera, M. T., & López-López, J. A. (2017). Observational analysis of the organization of on-task behavior in the classroom using complementary data analysis. *Anales de Psicología*, 33(3), 497-514. doi: org/10.6018/analesps.33.3.271061.
- Schoonenboom, J., Johnson, R. B., & Froehlich, D. E. (2018). Combining multiple purposes of mixing within a mixed methods research design. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 271-282. doi: 10.29034/ijmra.v10n1a17
- Sensory Awareness Foundation. (1994). *Emmi Pikler: 1902-1984*. San Rafael, California: Sensory Awareness Foundation.
- Spitz, R. A. (1946). Hospitalism: A follow-up report on investigation described in volume I, 1945. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 113-117.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky, & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Swindle, T., Sigman-Grant, M., Branen, L. J., Fletcher, J., & Johnson, S. L. (2018). About feeding children: factor structure and internal reliability of a survey to assess mealtime strategies and beliefs of early childhood education teachers. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *15*:85. doi.org/10.1186/s12966-018-0717-x
- Tardos, A. (1971). Patterning various forms of spontaneous infant-activity. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *28*(1), 61-64.
- Tardos, A. (2007). *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution*. Budapest: Pikler-Lóczy Association for Young Children.
- Tardos, A. (2018). El papel de la observación en el trabajo educativo. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 115-124). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Tardos, A., & David, M. (2018). Del valor de la actividad libre del bebé en la elaboración del yo. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 347-376). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Tardos, A., Dehelan, E., & Szeredi, L. (1977). Pedagogical behavior to social adjustment. *Hungarian Journal of Psychology*, *34*, 269-276.
- Tardos, A., & Vasseur-Paumelle, A. (2018). Reglas y límites en guardería, adquisición de actitudes. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 377-392). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Tarragó, R., Iglesias, X., Lapresa, D., & Anguera, M. T. (2016). Complementariedad entre las relaciones diacrónicas de los T-patterns y los patrones de conducta en acciones de esgrima de espada masculina de élite. *Cuadernos de Psicología de Deporte*, *16*(1), 113-128.
- Tennie, C., Call, J., & Tomasello, M. (2009). Ratcheting up the ratchet: On the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *364*, 2405-2415.
- Tomasello, M. (2016). Cultural learning redux. *Child Development*, *87*, 643-653.

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*, 675-735.
- Tomasello, M., & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, *57*, 1454-1463.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, *16*, 495-552.
- Tsotsi, S., Borelli, J. L., Abdulla, N. B., Tan, H. M., Sim, L. W., Sanmugam, S., Tan, K. H., Chong, Y. S., Qiu, A., Chen, H., & Rifkin-Graboi, A. (2020) Maternal sensitivity during infancy and the regulation of startle in preschoolers. *Attachment & Human Development*, *22:2*, 207-224. doi.org/10.1080/14616734.2018.1542737
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. M., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education & Development*, *20*, 53-79. doi.org/10.1080/10409280802206601.
- Uzgiris, I. (1977). Plasticity and structure. In I. Uzgiris, & F. Weizmann (Eds.), *The structuring of experience* (pp. 91–110). New York, NY: Plenum Press.
- Vaivre-Douret, L. & Burnod, Y. (2001). Development of a global motor rating scale for young children (0-4 years) including eye-hand grip coordination. *Child: Care, Health and Development*, *27(6)*, 515-534.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. Chichester, England: Wiley.
- Vamos, J. (2015). Free to move, free to be. *American Journal of Psychoanalysis*, *75(1)*, 65-75.
- Vaughn, A. E., Ward, D. S., Fisher, J. O., Faith, M. S., Hughes, S. O., Kremers, S. P., Musher-Eizenman, D. R., O'Connor, T. M., Patrick, H., & Power, T. G. (2016). Fundamental constructs in food parenting practices: A content map to guide future research. *Nutrition Reviews*, *74*, 98–117.
- Ventura, A. K., & Birch, L. L. (2008). Does parenting affect children's eating and weight status? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5:15*.

- Vincze, M. (1971). Examinations on social contacts between infants and young children reared together. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 28(1), 58-61.
- Vincze, M. (2018). Del biberón a la autonomía. In E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 207-232). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño: Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- Wang, Q., Zhang, H., Wee, C. Y., Lee, A., Poh, J. S., Chong, Y. S., Tan, K. H., Gluckman, P. D., Yap, F., Fortier, M. V., Rifkin-Graboi, A., & Qiu, A. (2019). Maternal sensitivity predicts anterior hippocampal functional networks in early childhood. *Brain Structure and Function*, 224, 1885–1895. doi.org/10.1007/s00429-019-01882-0
- Weick, H. (1968). Systematic observational methods. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, (2nd ed., vol. 2) (pp. 357-451). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69, 1-34.

ANEXOS

8.1. Formato de campo

8.2. Diccionario

8.3. Reglas de uso de los códigos

Macro-dimensión instrumental

Participantes adultos		Participantes niños	
1 Educatora	2 Otros adultos	3 1º niño	4 2º niño/s
H11 Educadora 1	H21 Educadora 3	H301	H401
H12 Educadora 2	H22 Educadora 4	H302	H402
	H23 Educadora 5	H303	H403
	H24 Educadora 6	H304	H404
	H25 Pedagoga 1	H305	H405
	H26 Pedagoga 2	H306	H406
	H27 Pediatra	H307	H407
	H28 Madre	H308	H408
	H29 Padre	H309	H409
	H30 Madre y padre	H310	H410
	H31 Otro adulto	H311	H411
	H32 mas de dos	H312	H412
	H33 ninguno	H313	H413
		H314	H414
		H315	H415
		H316	H416
		H317	H417
		H318	H418
		H319	H419
		H320	H420
		H321	H421
		H322	H422
		H323 Dos	H423 Dos
		H324 Tres	H424 Tres
		H325 Más de tres	H425 Más de tres
		H326 Uno que no se ve	H426 Uno que no se ve
		H327 Ninguno	H427 Ninguno

Acción instrumental

D1 Espacio o equipamiento	D2 Conducta	D3 Instrumentos	D4 Alimentos
D101 Cesta del desayuno	D201 Saluda desde donde está	D301 Vaso	D401 Leche
D102 Mostrador 1	D202 Recibe acercándose a la puerta	D302 Jarra/Botella/ Recipiente	D402 Zumo
D103 Papelera	D203 Ritual de despedida de padres	D303 Jarra y vaso	D403 Infusión
D104 Repositorio de clínex	D204 Ofrece opciones verbal o físicamente	D304 Cuchara	D404 Agua
D105 Armario aéreo	D205 Coloca	D305 Bol	D405 Cereales
D106 Mesa 1	D206 Va a buscar/coger/dejar	D306 Plato	D406 Pan
D107 Su taburete/silla o zona	D207 Sirve	D307 Servilleta / manopla	D407 Margarina
D108 Mostrador 2	D208 Prepara: unta, corta, abre...	D308 Kit desayuno: más de un instrumento a la vez	D408 Pan con margarina
D109 Mesa 2	D209 Traslada	D309 Cuchillo	D409 Pimiento
D110 Mostrador 3	D210 Recoloca	D310 Clínex	D410 Colinabo
D111 Quicio de la puerta	D211 Que usen la servilleta	D311 Fregona	D411 Fiambre
D112 Entrada	D212 Recoge	D312 Bayeta	D412 Queso/quesito
D113 Barandilla	D213 Retira (si no come)	D313 Teléfono	D413 Varios a la vez
D114 Zona de juego 1	D214 Guarda (comida sobrante)	D314 Cuaderno y boli	D414 Desperdicios
D115 Zona de juego 2	D215 Tira (basura) o Vierte (lavabo)	D315 Chupete/mascota	D415 Ninguno
D116 Pasillo	D216 Limpia objeto	D316 Otros	
D117 Lavabo	D217 Ordena	D317 Ninguno	
D118 Zona de higiene	D218 Barre		
D119 Vestíbulo	D219 Pasa la fregona		
D120 Ventana del vestíbulo	D220 Accidente		
	D221 Escribe		
	D222 Abre la barandilla		
	D223 Abre y ata la barandilla		
	D224 Cierra la barandilla		
	D225 No hay acción instrumental		
	D226 Otra conducta		

Macro-dimensión relacional

C. Verbal		Conducta no verbal		
C. Verbal	C. para ver	Conducta proxémica		
Conducta verbal	Conducta paraling.	Estática sola	Estática con niño	Desplazamiento
	Tono verbal	No hay traslado	No hay traslado y contacto puntual	Traslado del centro de gravedad
P1	P2	P3	P4	P5
P100 No habla	P200 Ninguno		P400 Ninguna	P500 Ninguno
P101 Pregunta	P201 Tono habitual	P301 De pie	P401 Le coge en brazos	P501 Se acerca
P102 Responde	P202 Tono enérgico	P302 Inclinada hacia delante	P402 Le coloca en el regazo	P502 Se aleja
P103 Charla/ Debate	P203 Tono alegre	P303 Doblada hacia delante	P403 Le coloca entre las piernas	P503 Le sigue
P104 Describe /informa	P204 Afectivo íntimo	P304 En cuclillas	P404 Le rodea con el brazo	P504 Le traslada en brazos
P105 Propone /Anuncia	P205 Tono bajo	P305 Sentada	P405 Le baja al suelo	P505 Van de la mano
P106 Confirma (Simple Sí o en corto)	P206 Sorpresa	P306 De rodillas	P406 Le rodea para maniobrar	P506 Andan en paralelo
P107 Niega		P307 De rodillas sentada	P407 Le abraza	P507 El niño le sigue
P108 Agradece			P408 Se coloca a su lado	P508 Se desplaza sin relación al niño
P109 Nombra/llama			P409 Se coloca delante	
P110 Repite su misma frase				
P111 Eco del niño				

Conducta kinestésica

Gestos visuales	Gestos faciales	Gestos manuales Contacto	Emblemas Sustituyen a la palabra literalmente	Ilustradores Refuerzo corporal	Reguladores Turno
P6	P7	P8	P9	P10	P11
P600 No se ve	P700 No se ve	P800 Ninguno	P900 Ninguno	P1000 Ninguno	P1100 Ninguno
P601 Cara a cara íntimo: 15cm	P701 Habitual	P801 Acaricia	P901 Apunta, señala, muestra	P1001 Confirma con la cabeza	P1101 Marca inicio
P602 Cara a cara distante, 50cm-1m	P702 Sorpresa	P802 Posa	P902 Abre la mano para pedir	P1002 Niega con la cabeza	P1102 Se “anticipa” al niño
P603 Mira al niño a distancia	P703 Seria	P803 Ajusta	P903 Avisa del turno	P1003 Ladea la cabeza	P1103 Hace hacer
P604 Mira lo que hace	P704 Sonríe	P804 Examina	P904 Anuncia su salida	P1004 Cierra brazos-manos Centrípeto	P1104 Deja hacer y ella sigue
P605 Mirada conjunta	P705 Se ríe	P805 Ofrece ambas manos	P905 “Ya lo veo” Lattak, Lattalak, Latom, Lattam	P1005 Abre brazos-manos Centrípeto	P1105 Deja hacer y se detiene
P606 Mira al objetivo que se dirige		P806 Desajusta (Suelta ropa)	P906 Mantiene-acaricia-cuida objeto	P1006 Cambia de foco	P1106 “Sigue” al niño
P607 Mirada panorámica		P807 Las apoya para separarse	P907 Se coloca estratégicamente	P1007 Abunda en el foco	P1107 Marca final
			P908 Espera, ralentiza, toma tiempo	P1008 Media con la mano-brazo (conflicto)	P1108 Acepta su NO
			P909 Comprueba, vuelve a ...		P1109 Último toque
			P910 Adelanta una mano (asegurar)		

8.2. Diccionario

Macro-dimensión Instrumental del Formato de Campo

La macro-dimensión instrumental de dar de desayunar es lo que se sintetiza a continuación: participantes adultos y niños, y acción instrumental. Están presentes todas las personas que han aparecido en las grabaciones y para simplificar en la codificación se ha procurado codificar las dos aulas de manera lo más similar posible. Cada dimensión se ordena de la siguiente manera:

Participantes

Participantes adultos: Como la P se utiliza para denominar la interacción Pikler, a los participantes se les asigna el código H (Humano). En el caso de los adultos, sus nombres propios han sido sustituidos por su rol profesional o familiar.

H1. EDUCADORA:

H11. Educadora 1

H12. Educadora 2

H2. OTROS ADULTOS:

H21. Educadora 3

H22. Educadora 4

H23. Educadora 5

H24. Educadora 6

H25. Pedagoga 1

H26. Pedagoga 2

H27. Pediatra

H28. Madre

H29. Padre

H30. Madre y padre

H31. Dos

H32. Más de dos

H33. Ninguno

H34. Otro o uno que no se ve

Participantes niños: En el caso de los niños-as, sus nombres propios han sido eliminados.

H3. NIÑO PRIMER PLANO: niño a quien hace algo o a quien dirige su interacción, normalmente o con contacto físico o moral pero a corta distancia (menor de 50cm.). Cuando la tarea es individual es evidente.

H301.

H302.

H303.

H304.

H305.

H306.

H307.

H308.

H309.

H310.

H311.

H312.

H313.

H314.

H315.

H316.

H317.

H318.

H319.

H320.

H321.

H322.

H323. Dos

H324. Tres

H325. Más de tres

H326. Uno que no se ve

H327. Ninguno

H4. NIÑO SEGUNDO PLANO: niño a quien no hace nada ni dirige su interacción directa, a media o larga distancia (mayor de 50cm.) pero próximo al niño en primer plano. Quedarían fuera de este segundo plano niños en otro espacio o en el mismo espacio pero completamente inmersos en su actividad.

H401.

H402.

H403.

H404.

H405.

H406.

H407.

H408.

H409.

H410.

H411.

H412.

H413.

H414.

H415.

H416.

H417.

H418.

H419.

H420.

H421.

H422.

H423. Dos

H424. Tres

H425. Más de tres

H426. Uno que no se ve

H427. Ninguno

Acción instrumental: dar de desayunar. Incluye cuatro sub-dimensiones:

D1. ESPACIO-EQUIPAMIENTO: espacio en el que y equipamiento sobre el que se realiza la acción instrumental.

D101. Cesta del desayuno

D102. Mostrador 1

D103. Papelera

D104. Repositorio de clínex

D105. Armario aéreo

D106. Mesa 1

D107. Su taburete/silla

D108. Mostrador 2

D109. Mesa 2

D110. Mostrador 3

D111. Quicio de la puerta: donde sueles situarse los padres al acompañar a sus hijos normalmente

D112. Entrada: zona de paso y de mucho ajetreo.

D113. Barandilla

D114. Zona de juego 1

D115. Zona de juego 2

D116. Pasillo

D117. Lavabo

D118. Zona de higiene

D119. Vestíbulo

D120. Ventana del vestíbulo

D2. ACCIÓN de la educadora mientras da de desayunar: incluye todos los preparativos, el desarrollo de cada una de las pequeñas conductas y el recoger y ordenar final, para dejar el espacio preparado para el siguiente uso.

D201. Saluda desde donde está

D202. Recibe acercándose a la puerta

D203. Ritual de despedida de padres

D204. Ofrece las alternativas del día

D205. Coloca (Instrumento o instrumentos)

D206. Va a buscar / Coge / Deja

D207. Sirve (alimento líquido o sólido)

D208. Prepara (unta o corta)

D209. Traslada

D210. Recoloca

- D211. Que usen la servilleta
- D212. Recoge
- D213. Retira (si no come)
- D214. Guarda (comida sobrante)
- D215. Tira (basura) o Vierte (lavabo)
- D216. Limpia objeto
- D217. Ordena
- D218. Barre
- D219. Pasa la fregona
- D220. Accidente
- D221. Escribe
- D222. Abre la barandilla
- D223. Abre y cierra la barandilla
- D224. Cierra la barandilla
- D225. No hay acción instrumental
- D226. Otras conducta suya

D3. INSTRUMENTOS que utiliza mientras da de desayunar para gestionar el desayuno y los acontecimientos que surjan durante ese tiempo.

- D301. Vaso
- D302. Jarra/Botella/Recipiente
- D303. Jarra y vaso

D304. Cuchara

D305. Bol

D306. Plato

D307. Servilleta

D308. Kit desayuno: más de un instrumento a la vez

D309. Cuchillo / Tijeras

D310. Clínex

D311. Fregona / Escoba

D312. Bayeta / Trapo

D313. Teléfono

D314. Cuaderno y bolígrafo

D315. Chupete / mascota / Objeto transitorio

D316. Taburete

D317. Ninguno

D4. ALIMENTOS del desayuno. Varían según el día. No se especifica si la leche tiene cacao o similar, ni el tipo de fiambre.

D401. Leche

D402. Zumo

D403. Infusión

D404. Agua

D405. Cereales

D406. Pan

D407. Margarina

D408. Pan con margarina

D409. Pimiento

D410. Colinabo

D411. Fiambre

D412. Queso/quesito

D413. Varios a la vez

D414. Desperdicios

D415. Ninguno

Macro-dimensión Relacional del Formato de Campo

En primer lugar, hay que tener en cuenta que las conductas que se ordenan a continuación provienen de la observación previa desde su grabación hasta ahora, pero al ordenarlas, a veces se puede desdibujar su esencia. En la fase de elaboración recurre a diferentes abordajes teóricos por si sirven de ayuda en la tarea de ordenación, siempre que sirvan para definir, limitar, establecer, etc. CONDUCTAS OBSERVABLES. En este caso se ha recurrido a Poyatos (1994) (emblemas, ilustradores y reguladores), a Hall (1966) (espacio) y a Ekman (1969) (gestos faciales).

P1. CONDUCTA LINGÜÍSTICA o VERBAL: palabra que acompaña a la actividad cotidiana.

- Excepto los nombres de los-as niños-as y algunas palabras como “hola, sí, no, gracias” (Scia, igam, nem, kosonom/kosi) queda fuera de los objetivos de esta investigación por desconocimiento de la lengua.
- Habría una parte centrada en la actividad *instrumental* de la educadora: dar de desayunar, acompañar en la actividad autónoma, cambiar el pañal y vestir para salir al jardín.
- Y otra que se centra en *otros temas*: bien cuestiones relacionales, comentarios sobre el tiempo, etc., que sería complementaria a la anterior, y que se especifican en la conjunción de ambos formatos: Por ejemplo, la educadora puede preguntar (P101) sobre X cuestión, pero si OFRECE ALTERNATIVAS (D204) su actividad eje sería instrumental. Además se utilizaría P102 RESPONDE cuando no haría ninguna de las otras alternativas: charlar, describir, etc., ya que estos ítems son más extensos.

P100. Ninguna: no se puede identificar lo que dice o simplemente no habla.

P101. Pregunta: evidenciado por el tono cantarín y la reacción del niño.

P102. Responde: a una pregunta explícita o a un saludo. Sería código residual si no hay más matices. En la mayoría de los casos hacen más que responder por lo que elegiríamos entre las siguientes.

P103. Charla: intercambio bilateral y prolongado de información, no necesariamente asociado a acciones instrumentales, y que no se terminan con una pregunta o respuesta

concreta, sino que supone compartir una preocupación o conocimiento con la educadora un tiempo normalmente largo. Se utiliza además, si es imposible registrar el cambio de interlocución porque hay muchos partícipes, por ejemplo.

P104. Describe / Informa: ante un cuento, acontecimiento con alguien o algo, la educadora describe sin *narrar*, sin construir el discurso la situación o representación presente nombrando sus elementos, características, o hechos, procurando que los niños sean los que construyan su propio discurso.

P105. Propone / Anuncia: le nombra y comunica al-la niño-a al que se dirige lo que le va a suceder a continuación, lo que ella le va a hacer porque toca o el-la niño-a tiene que hacer por respetar la norma y éste-a niño-a responde de palabra o de acto, incluso con un NO. También entran en este criterio los anuncios que realiza hacia todos los presentes cuando sale del aula con algún objetivo.

P106. Confirma: dice que sí conativamente, acompañando con un movimiento vertical de cabeza o no. “Igam, igam”

P107. Niega: verbaliza que no a alguien o ante algo. “Nem”. Puede mover la cabeza para apoyar.

P108. Agradece: dice gracias ante alguna acción o actividad ajena, bien solicitada o bien de *motu proprio*. “Kosonom, kosi”, más afectivo.

P109. Nombra / Llama: dice el nombre del-de la niño-a cuando se dirige a él-ella específicamente, en caso de posible confusión, conflicto o resistencia especial.

P110. Repite: Hace su propio *eco*, es muy habitual que la educadora repita lo que ella misma acaba de decir y parece servir para dar tiempo y clarificar la intención del niño.

P111. Eco del niño: Le hace *eco* a lo que el-la niño-a acaba de decir y parece servir para dar tiempo y/o clarificar la intención. Se incluyen aquí exclamaciones o gruñidos a condición de que la educadora los reitere, a pesar de situarse en el límite de lo verbal.

P2. CONDUCTA PARALINGÜÍSTICA: elementos que acompañan a la palabra propiamente dicha. Entre ellos, la intensidad o el volumen de la voz, la velocidad de emisión de los enunciados, el tono y las variantes de entonación y la duración de las sílabas, el volumen, u otras actividades: el llanto, la risa, el ritmo, la fluidez, el control de órganos respiratorios y articulatorios, etc.

- Lo llamativo en las educadoras de Lóczy es precisamente lo escaso de estas conductas. Puede haber una parte cultural en ello, que se escapa a esta investigación. Mantienen un tono verbal muy monótono, comparado con el habitual de nuestro entorno. No suben el volumen, ni aceleran el discurso, sino lo contrario, no fuerzan las sílabas aunque sí el tono pero con connotación emocional: alegría, sorpresa, seriedad...
- Las exclamaciones se registran en función de su tono correspondiente.

P200. Ninguno: no habla.

P201. Tono habitual: el cotidiano.

P202. Tono enérgico: un poco más subido de timbre que el habitual.

P203. Tono alegre: tono más subido y explosivo.

P204. Afectivo íntimo: Más bajo y dulce.

P205. Tono bajo: Susurros o comentarios en tono especialmente bajo. Casi imperceptibles, pero no íntimos.

P206. Sorpresa: similar al alegre, pero cae al final de la expresión.

Conducta no verbal

Conducta proxémica: o espacial. Supone el manejo del espacio y en él, el de las distancias según el momento del día. Los espacios habituales de los-as niños-as en Lóczy son el aula, el jardín y el patio, donde pasan la mayor parte del día e incluso echan la siesta. El aula, por su parte, comprende tres espacios fundamentales. Un espacio o zona de interacción autónoma, un espacio de alimentación o comedor y un espacio corporal o íntimo, de extrema confianza, cada uno con horario, materiales, funciones y tareas específicos.

- Aunque hay jardín y patio de recreo, estos espacios no se han investigado. En esta ocasión sólo nos hemos centrado en los espacios del aula que se recorren a primera hora de la mañana: zona de desayuno, zona de juego del aula y zona de higiene.

- La sola presencia de la educadora condiciona la actividad infantil. La conducta proxémica de la educadora va a depender del niño particular con el que la desarrolla, de que sean varios y quiénes, quienes realizan la misma actividad o que simplemente están juntos o próximos.
- Sólo se considera DESPLAZAMIENTO cuando se traslada el punto de gravedad en el espacio.
- Al centrar la observación en la educadora, nos interesan su posición o postura (son sinónimos) y sus desplazamientos, esté o no en contacto con los niños. Su posición sola o con los niños se diferencian como criterios independientes, no así los desplazamientos que se agrupan en el mismo criterio.
- Los espacios que manejan son los espacios próximos y locomotor (Stern en Wallon) y en ellos a continuación incorporaremos los gestos que despliegan para su manejo.

P3. ESTÁTICA SOLA: Ella está en una determinada postura, la más adecuada en ese momento vista las condiciones, realizando su tarea.

P301. De pie.

P302. Inclínada hacia delante: en un ángulo de 45° con el eje vertical.

P303. Doblada hacia delante: por la cadera y con un ángulo de 90° con el eje vertical.

P304. En cuclillas (o semirodillas): ambas rodillas dobladas y en el aire o una rodilla apoyada en el suelo y la otra en el aire.

P305. Sentada: normalmente en su silla o taburete.

P306. De rodillas

P307. De rodillas sentada: Se arrodilla pero como va a pasar un tiempo en esta postura, se sienta sobre los pies.

P4. ESTÁTICA CON EL-LA NIÑO-A:

P400. Ninguna: no hay ni traslado ni contacto físico alguno.

P401. Le coge en brazos: por el tronco, le apoya en el brazo derecho y le rodea con el izquierdo, o viceversa. Puede mantener el abrazo o utilizar el brazo que no sujeta para otras acciones como señalar, abrir la barandilla, etc.

P402. Le coloca en el regazo: estando ella sentada o de rodillas, el-la niño-a se sienta o ella le coloca en el regazo.

P403. Le coloca entre las piernas: estando en cuclillas o semi-rodillas el-la niño-a se encaja o ella le coloca entre ambas piernas.

P404. Le rodea con el brazo: normalmente a la altura del-de la niño-a, bien agachada, sentada, de rodillas o en cuclillas, le rodea con un brazo por la cintura, caderas u hombros.

P405. Le baja al suelo: sujeto con ambas manos desde el tórax lo devuelve al suelo.

P406. Le rodea para maniobrar: la educadora adapta su propia postura para acceder a donde necesita del entorno ante la inevitable presencia del-de la niño-a.

P407. Le abraza: con ambos brazos.

P408. Se coloca a su lado: se coloca al lado del-de la niño-a para interactuar con él.

P409. Se coloca delante: cara a cara, cara y espalda... aunque cualquiera pueda darse la vuelta y cambiar la posición respecto al otro, ella se coloca delante del-de la niño-a y le contiene o marca con su propio cuerpo, para que le siga, por ejemplo.

P5. DESPLAZAMIENTO: Ella con el-la niño-a, con o sin contacto físico.

P500. Ninguno: No hay desplazamiento del punto de gravedad.

P501. Se acerca: Se aproxima a donde está el-la niño-a en primer plano a hacer o a interactuar con él.

P502. Se aleja: Se distancia del-de la niño-a en primer plano al que le ha hecho algo o está haciendo.

P503. Le sigue: la educadora al- a la niño-a por detrás, a la zona de higiene, a la zona de juego, etc.

P504. Le traslada en brazos: desplazamiento con el-la niño-a en brazos bien por ritual específico o cuando se resiste a ir por su cuenta a donde tiene que ir para algo concreto, como a la zona de higiene y también puede ser a la cuna por conflicto.

P505. Van de la mano: el-la niño-a le da la mano y con ella dada se trasladan a algún sitio.

P506. Andan en paralelo: se trasladan en paralelo pero sin darse la mano.

P507. El-la niño-a le sigue: a la educadora por detrás a donde fuere.

P508. Se desplaza sin niño-a: se traslada por la sala sin relación directa aparente con el niño para realizar sus tareas, ordenar, etc.

Conducta cinésica: Por las condiciones de esta investigación –el desconocimiento del húngaro- el lenguaje corporal o no verbal multiplica su dimensión. Además de observable y potencialmente medible es muy esclarecedor de la calidad interactiva de la relación que las educadoras establecen. Educan con todo su cuerpo y sus actos, además de con el lenguaje, organización, materiales y un largo etcétera.

- Por una parte encontramos gestos simples, de partes de su cuerpo, como visuales, manuales y faciales, básicos o generales y permanentes y otros más complejos, que añaden un plus a la acción y que se combinan con los anteriores: emblemas, ilustradores y reguladores. Los adaptadores y las emociones se han descartado precisamente porque la emocionalidad en Lóczy está cultural y deliberadamente puesta bajo control.
- Los gestos emblemáticos sustituyen literalmente a la palabra. Algunos son universales y la mayoría propios del universo Pikler.
- Los ilustradores suponen un refuerzo corporal del sentido de la comunicación verbal o no verbal.
- Los reguladores tienen exclusiva relación con el turno e incluyen el *último toque* como final habitual en Lóczy.

P6. GESTOS VISUALES: formas de mirar en función de las circunstancias y de los objetivos perseguidos en la interacción concreta.

P600. No se ve. Porque no se ve en la grabación o tiene la cara vuelta.

P601. Cara a cara íntimo: Mira al- a la niño-a a distancia íntima de entre 15 y 50 cm., con contacto visual acompañado normalmente de ladeado de cabeza.

P602. Cara a cara distante: Cara a cara pero a mayor distancia. Entre 50 cm. y 1 m. con contacto visual.

P603. A distancia: Mira al- a la niño-a a más de 1 m. de distancia, estando ella de pie o sentada pero en el otro extremo de la mesa o zona.

P604. Mira lo que hace: atiende fundamentalmente a la actividad instrumental. Miran más lo que hacen que al- a la niño-a, que también, cuando hacen sus tareas, para hacerlas correctamente y evitar errores y malestares por estricto entrenamiento Pikler.

P605. Mirada conjunta: miran a un objeto convergente. Niño-a y educadora miran a lo mismo.

P606. Mira al objetivo al que se dirige: mirada que le guía cuando se traslada a un espacio distante: lavabo, de zona a zona, vestidor, al pasillo... o no se traslada porque lo tiene cerca y no hay desplazamiento, pero si cambio postural.

P607. Mirada panorámica: mirada que abarca el conjunto del aula y los-las niños-as que están en ese momento, e incluso a los padres si estos se mantienen en la entrada de la sala.

P7. GESTOS FACIALES: expresiones faciales asociadas a determinados estados de ánimo y secundariamente enfatizar el mensaje.

P700. No se ve: no se le ve por su postura o por estar fuera de foco.

P701. Habitual: gesto amable cotidiano. Aunque se vea solo media cara.

P702. Sorpresa: arqueado de ojos y apertura de boca, acompañado de tono paralingüístico sorpresivo.

P703. Seria: alargamiento facial, mirada solemne, entrecejo tenso y tono paralingüístico solemne.

P704. Sonríe: los labios y comisuras de la boca suben así como los ojos, acompañado de tono paralingüístico alegre.

P705. Se ríe: la mirada se estrecha y se enseñan los dientes, con carcajada o similar.

P8. GESTOS MANUALES CON CONTACTO: Hay contacto físico o lo habrá inmediatamente.

P800. Ninguno: no hay contacto.

P801. Acaricia: al- a la niño-a con la mano en movimiento.

P802. Posa la mano: apoya una mano y la mantiene quieta, posada en alguna parte del cuerpo del- de la niño-a.

P803. Ajusta: la prenda que sea, repasa su colocación para que el-la niño-a esté cómodo y la prenda perfectamente colocada y no bloquee la movilidad.

P804. Examina: apoya los dedos o la mano en la frente (fiebre) o zona señalada del cuerpo (herida) para saber cómo está, adelantando la cabeza y dirigiendo la mirada a la zona.

P805. Ofrece ambas manos: abiertas para aupar, sujetar, vestir, desvestir o maniobrar. El contexto pone el resto.

P806. Desajusta: suelta, empieza a quitar la ropa, de la manera más cómoda posible para ambos.

P807. Adelanta ambas manos: apoya las manos para separar al-a la niño-a cuando lo tiene encima y debe seguir con la tarea. Sería la inversa de P805.

P9. EMBLEMAS: son gestos que sustituyen literalmente a la palabra, con significado universal o bien específico de Lóczy.

P900. Ninguno.

P901. Apunta, señala, muestra: dirige la mano o el dedo en la dirección de lo que quiere llevar la atención del-de la niño-a.

P902. Abre la mano para pedir: adelanta la palma de la mano abierta con intención de que el-la niño-a le dé algo.

P903. Avisa del turno: va a centrarse en un niño-a para hacerle algo individualizado y previamente avisa al siguiente para que se prepare.

P904. Anuncia su salida: cuando se dispone a salir del aula se dirige al grupo para comunicarlo. Pone palabra a las transiciones que le exigen salir del aula y dejarles puntualmente sin su presencia.

P905. “Ya lo veo”: Lattak, Lattalak, Latom, Lattam cuando reconoce lo que hace el niño bien a demanda, bien porque le sale a ella. Puede acompañar adelantando la mano y señalando lo que ve.

P906. Mantiene / acaricia / cuida objeto: sostiene o conserva entre las manos objetos o juguetes y los trata con suma delicadeza.

P907. Se coloca estratégicamente: la educadora adopta una ubicación determinada para apoyar su intervención.

P908. Ralentiza, espera, toma tiempo: da tiempo para que el-la niño-a haga a su ritmo o tenga suficiente tiempo para decidir lo que prefiere.

P909. Comprueba, vuelve a: repasa, reitera la acción para que cumpla sus objetivos o lo haga mejor.

P910. Asegura, intercepta: adelanta una mano para asegurar, no para pedir.

P10. ILUSTRADORES: ilustra, recalca o apoya a la palabra; de lo que se trata.

P1000. Ninguno.

P1001. Confirma con la cabeza: normalmente acompañado al sí.

P1002. Niega con la cabeza: normalmente acompañado al no.

P1003. Ladea con la cabeza: para atender mejor, normalmente cuando la distancia es corta.

P1004. Gesto centrípeto: cierra brazos y manos, recoge las extremidades superiores en un gesto centrípeto mientras no tiene que hacer nada instrumental. Le sirve para esperar

en determinadas posiciones. Puede apoyarse en algún equipamiento con el mismo objetivo.

P1005. Gesto centrífugo: abre brazos y manos, gesto centrífugo de apertura que amplía la envergadura corporal en la dirección necesaria. Puede utilizarlo para recibir o para hacer alguna tarea.

P1006. Cambia de foco: dirige su atención a otro foco.

P1007. Abunda en el foco: mantiene su atención en el mismo foco.

P1008. Media con la mano/brazo: entre los niños en liza en caso de conflicto o cuando un niño le aborda inadecuadamente a ella.

P11. REGULADORES: acompañan al cambio de turno de la comunicación. Son más evidentes cuando media la actividad instrumental, pero sin ella también se dan.

P1100. Ninguno.

P1101. Marca inicio: señala *motu proprio* al-a la niño-a que inicia interacción con él y/o que para él comienza una acción completa o una de las partes que la componen.

P1102. Se “anticipa” al-a la niño-a: prevé lo que el niño va a necesitar o hacer inmediatamente y la educadora inicia la interacción/la acción instrumental. Le ve venir y actúa en consecuencia.

P1103. Hace hacer: algo relacional o instrumental al-a la niño-a mediante demanda explícita, oral o implícita, gestual.

P1104. Deja hacer y ella sigue: es el turno del-de la niño-a, de responder o hacer, y ella mientras tanto sigue haciendo otras cosas. Cuando están varios sobre todo.

P1105. Deja hacer y se detiene: le corresponde al- a la niño-a hacer, bien responder, bien lo que sabe hacer sin ayuda y ella se queda esperando a que lo haga.

P1106. *Sigue* al-a la niño-a: a pesar de tener su propia tarea que realizar, ante la propuesta del niño la abandona y *chupa rueda* en su propuesta.

P1107. Marca final: da por finalizada la acción o la interacción.

P1108. Acepta su “no”: no insiste cuando el niño de palabra o acto le dice que no a alguna de las propuestas que le ha hecho.

P1109. Último toque: pone el broche de oro.

8.3. Reglas de uso de los códigos

Participantes:

- 2º niño-a: está en un segundo plano cercano, entre 50cm. Y 1 metro.
- Triangular: educadora-otro-a adulto-a-niño-a.

H28 --- H327 --- H40X: cuando habla con la madre y está la criatura.

H28 --- H30X --- H427: cuando está la madre pero habla con la criatura.

Espacio:

- D107: es el espacio de la educadora, donde está su taburete. No confundir con el mostrador 2 (D108), este último lo marcaremos cuando este cogiendo o dejando algo en el mostrador, pero si esta parada mediando la actividad, dando tiempo, etc. marcaremos el taburete. Tiene dos variantes:

D107 --- P305: acompañamiento

D107 --- P301: transición en la acción instrumental

Instrumentos: cuando tiene más de uno se dan dos casos.

- D308: kit de desayuno, cuando los dos tienen que ver con la acción instrumental, por ejemplo, traslada la servilleta y el vaso juntos.
- A veces tiene dos instrumentos pero la acción instrumental sólo se desarrolla con uno, entonces sólo marcar ese instrumento, por ejemplo, coge la servilleta sin soltar la jarra de leche, para colocarla, pues entonces sólo marcaremos la servilleta como instrumento hasta que acabe.
- Cuando sirve el instrumento será el recipiente, desde dónde sirve.

D302 --- D401 Si

D301 - D401 No

Conducta Instrumental:

- D212 Recoge: sólo cuando guarda los instrumentos en la cesta de desayuno, marca el final del desayuno.
- Durante el desayuno, cuando deja los instrumentos (p.e. jarra de leche) para usar más tarde, durante el desayuno, se marcará como D206 deja o D209 traslada.
- En algunos casos podrá marcarse también como D214, guarda comida, p.e. el pan con margarina.
- A veces recoge los alimentos, los ordena, esto sería D217

Desplazamiento: marcar la salida y llegada.

- P508: esto pasa sobre todo cuando recoge. Cuando sale a vaciar el vaso, cuando guarda en la cesta de desayuno, etc. Pero si hay niños-as no usar este código.
- Marcar el espacio anterior para mantener la lógica, sino no se entiende.

Verbal: no hay código para el saludo, por lo tanto

- P105: si la educadora saluda primero
- P102: si primero saludan los-as padres-madres y ella contesta.
- P103: incluye toda la charla, cuando la educadora habla y cuando escucha también.

Debemos ser conscientes de que la influencia de la educación del bebé y del niño pequeño se extiende a lo largo de toda su vida. Por ello la educación, como todas las actividades humanas, debe utilizar los resultados de la investigación científica.

Emmi Pikler

