



Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest



Elena Herrán Izagirre, ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo se presenta un somero resumen de la investigación de la UPV/EHU (EHU 10/16) iniciada en Lóczy en 2013 hasta el día de hoy. A partir de un proyecto de investigación sobre actitudes docentes pudimos acudir a Lóczy a por muestra para analizarla en base a la Metodología Observacional. Su objetivo era y es la actividad de la educadora. Repasamos las diferentes fases del proyecto: su gestación, la realización de las grabaciones y la vuelta, con la elaboración del formato y la preparación de la muestra. Terminamos apuntando algunas conclusiones provisionales que hemos extraído hasta el momento, como son que las educadoras despliegan una dimensión interactiva específica y muy sutil sobre las cuatro tareas instrumentales encontradas, que no hacen dos cosas a la vez, que terminan lo que empiezan, que no dejan de hacer, que son tremendamente ordenadas, que mantienen dos ritmos, según estén o no con el niño y hacen todo ello con tacto, con mucho tacto.

PALABRAS CLAVE: Educación Pikler-Lóczy, Metodología Observacional, Formato de Campo, Educación Temprana de Calidad.

ABSTRACT

This paper presents a cursory summary of the research work by University of the Basque Country UPV/EHU (EHU 10/16), initiated in Lóczy in 2013 until today. After a research project about teachers' attitudes, we could

go to Lóczy and get sample for analyzing it according to the Observational Methodology. Its aim was (and is) the caregiver's activity. We revise the different stages of the project: the preparation, the carrying out of the recordings and the way back, with the elaboration of the format and the preparation of the sample. The paper finishes by pointing out some provisional conclusions that we have drawn to date, which are the followings: caregivers deploy an interactive specific and very subtle dimension over the four instrumental tasks found. They do not do two things at a time; they finish what they start; they do not stop doing; they are tremendously organized; they maintain two different rhythms, depending on whether they are with the toddler or not; and they do all of these tactfully, very tactfully.

KEYWORDS: Pikler-Lóczy Approach, Observational Methodology, Field Format, Quality Early Education.

INVESTIGANDO LAS ACTITUDES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN TEMPRANA

Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy de Budapest, un título que puede asustar, porque precisamente algo que intimida en educación y más en educación temprana es la evaluación, la medida. En esta reflexión no hay lugar para esta resistencia porque no vamos a entrar en el aparataje, en lo que sería la parte más estrictamente metodológica del trabajo. Nos vamos a centrar en la ver-

tiente sustancial de la investigación, en el contenido, en lo que hemos podido hacer y aprender gracias a la utilización de este abordaje metodológico, por lo que si hacemos referencias a él, serán solo tangenciales. Cuando comenzamos a trabajar en la formación del profesorado en base a la pedagogía Pikler-Lóczy un poco más en profundidad, vimos que una de las claves del trabajo educativo en el primer ciclo de Educación infantil (0-3) eran las actitudes de los educadores, maestros, auxiliares, etc. Al revisar el estado del arte para centrar la reflexión vimos que las actitudes se entendían de manera muy diferente dependiendo de la aproximación teórica: para unos se trataba de tendencias de conducta, para otros de cuestiones ideológicas, para otros, intenciones o creencias (Morales, 2011), y además teníamos las actitudes piklerianas como referente (Dehelan, E., Szeredi, L. y Tardos, A., 1986). Por otra parte, encontramos muy poca investigación sistemática en educación temprana o primer ciclo de Educación Infantil al respecto. Finalmente hicimos una propuesta que pudimos estructurar en un proyecto de investigación que está teniendo un largo y generoso recorrido. Acotamos la reflexión a 0-2 y realizamos 14 entrevistas semiestructuradas a 14 educadores que estaban implementando esta metodología en sus centros, y tras analizarlas extrajimos una serie de ítems para construir un cuestionario que finalmente pedimos a los educadores del Partzuergo Haurreskolak (Entidad semi-pública que gestiona la Educación Infantil 0-2 en la CAPV) que de forma voluntaria contestaran. Sorprendentemente en la fase piloto los ítems de autonomía cayeron. ¿Qué significado tenía que los ítems de autonomía cayeran? Pues que la respuesta se polarizaba en los valores extremos; que hay una serie de personas que son muy favorables y otras muy desfavorables a la autonomía infantil pikleriana; es decir, que esos ítems no discriminaban, que no servían para medirla.

Una vez eliminados estos ítems realizamos la fase definitiva de la investigación, cuyos resultados, conclusiones y síntesis final se pueden encontrar en este enlace: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/365/re365_06.html. Como se puede comprobar, también cayeron los ítems de evaluación, pero los resultados obtenidos permitían extraer un modelo específico de educación temprana en base a seis variables: Concepto de niño/a, Papel del/a educador/a, Interacción entre ambos, Relación pareja-equipo, Actividad diaria y Sentimiento asociado, que se organizaban en dos niveles, intrapersonal e interpersonal.

En el primer nivel, el intrapersonal, encontrábamos las variables Concepto de niño y Papel del educador, pero con la valoración más baja de las seis obtenidas (Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin, y Ordeñana, 2014). Ambas cuestiones resultaban llamativas al ser precisamente los pilares de la pedagogía Pikler-Lóczy, pedagogía implementada en ese colectivo profesional.

IR A LÓCZY A INVESTIGAR, UN SUEÑO HECHO REALIDAD

En una tercera fase, este proyecto de investigación nos llevó a Lóczy a seguir investigando las actitudes educativas. Era una oportunidad sin parangón que nos presentaba la posibilidad de ir más allá. A pesar de que el idioma era un obstáculo importante, podíamos seguir estudiando las actitudes con entrevistas, discusiones, etc. con el equipo educativo. Pero también se podía hacer algo mejor durante el tiempo de la estancia: acceder directamente a la conducta cotidiana de las cuidadoras, a su quehacer, a su día a día. De manera que fuimos tomando sucesivas decisiones en esta dirección. La primera fue qué observar sistemáticamente. No podía ser más que a la educadora. Nuestra observación no era la observación pikleriana. No podía serlo. La observación pikleriana participante es la manera de mirar de la educadora Pikler. No es una parte o una característica especial. Son sus ojos y los de todo el equipo que mira y comparte la mirada sistemáticamente y al hacerlo, la sigue modelando y actualizando. La observación por la que podíamos optar también era sistemática: era la Metodología Observacional (Anguera, 1985, 1988, 1994, 1999, 2003, 2010), que en cierto sentido, a partir de un momento, sustituye ese factor humano de la observación por instrumentos observacionales y programas informáticos que transforman los datos en resultados que nuevamente el factor humano da sentido. La ventaja fundamental de esa opción era que además de describir permite explicar los comportamientos y sus tendencias, cuestión clave en nuestra investigación.

El que el objeto de la investigación fuese la observación de la educadora tiene una segunda parte. Centrarse en la educadora no era una cuestión baladí. Lóczy ha investigado a la educadora, la ha grabado, la ha estudiado, pero fundamentalmente en tanto que agente de las condiciones de desarrollo saludable y de educación de calidad de los bebés y niños pequeños que tanto el Instituto tuvo, como la Escuela Infantil tiene a su cargo. No podía ser de otra manera, ya que

entre los objetivos de Emmi Pikler estaban: establecer un sistema educativo parangonable al familiar en un contexto de crianza colectiva, demostrar que ese sistema educativo era adecuado y finalmente hacer observaciones sistemáticas de la evolución de los niños (Falk, 1986). Y de ahí esas magistrales sesiones de vídeo, esos sabios artículos y manuales, esas geniales lecciones de psicología infantil, hasta sus más pequeñísimos detalles, que han puesto patas arriba la psicología y la pedagogía de la primera infancia.

Pero además adoptamos la perspectiva de la educadora porque nos va a hacer ver al niño actual de Lóczy, el de la Escuela Infantil de hoy, que no es un niño como el de la casa cuna, que estaba 24 horas al día, 365 días al año, mientras cambiaba de régimen de vida (David y Appell, 2010), sino que ahora se trata de niños que viven en sus familias y acuden al centro unas horas. Esta circunstancia unida a que la estancia era de tres meses, condiciona la perspectiva de trabajo que podemos adoptar. Jamás va a ser igual observar a bebés o niños pequeños de la casa cuna que a niños que viven en sus contextos familiares, con sus correspondientes y particulares accesos a la motricidad, al juego, diferentes modos y ritmos de estimulación, cuidados, etc. Nos hubiera resultado imposible poner bajo control estas variables. Entonces lo que decidimos hacer era mirar a la educadora, y al hacerlo, nos teníamos que preguntar si existe una manera específica de trabajar en Lóczy, un patrón, una manera de hacer observable, medible y de la que podamos seguir aprendiendo. Quienes conocemos la propuesta sabemos que sí, que es por ello por lo que sus resultados educativos son no solo buenos y de calidad, sino excelentes y meridianos en comparación con otros modelos de educación temprana (Herrán, 2013). Si lo hacemos bien, no podemos obtener otros resultados. Ahora demos paso a la metodología para que haga su trabajo.

¿Qué supone la Metodología Observacional?, ¿se puede apresar la realidad? Esa es la intención. Esta metodología nos permite escanear el comportamiento, y en este caso es el comportamiento educativo de la educadora Pikler-Lóczy. Pero para poder hacerlo es imprescindible cumplir ciertos requisitos (Anguera, 2001, 2003). Los hay de dos tipos: sustantivos o del contenido, y metodológicos o, podríamos decir, técnicos. En el primer grupo encontramos que el objeto a observar debe tener carácter perceptible y la conducta de la educadora en el aula lo tiene. Además, debe formar parte de la vida cotidiana y del entorno natural, y también lo hace ya que la observación se

va a realizar en el aula en horario de atención. Y por último, debe tener relación interactiva con el entorno, y es precisamente la dimensión interactiva del trabajo educativo de la educadora la que nos interesa.

Entre los requisitos metodológicos del segundo bloque, encontramos primero la preferencia idiográfica, o dicho de otra manera, es más adecuado elegir un único objeto de observación, persona o tema, que muchos a la vez, porque la gestión de los datos se complejiza extremadamente. La educadora o incluso si son varias, la interacción adulta tendría carácter idiográfico. A continuación es imprescindible el seguimiento temporal. Ciertos acontecimientos y comportamientos pueden ser fortuitos, debidos al azar o simplemente accidentales, pero a la Metodología Observacional los que le interesan son los que se mantienen en el tiempo de manera que se pueda analizar su secuencialidad, aun siendo pequeña. Este tipo de datos, específicos de esta metodología, permite detectar regularidades, acceder al análisis de tendencias, al análisis de patrones de conducta; a la estructura oculta del comportamiento, en una palabra. Finalmente, no puede existir un instrumento estándar previo para la observación, como es el caso, y hay que hacerlo expresa y adecuadamente según las observaciones preliminares de la fase exploratoria. De momento, las decisiones parecen correctas, ya que cumplimos los requisitos. O sea, que adelante.

¿Qué tipo de instrumento observacional (Anguera, 2001, 2003) sería el adecuado para observar a la educadora Pikler-Lóczy en plena tarea? Habría dos posibilidades, los sistemas de categorías y los formatos de campo. La primera es una construcción cerrada que en base a una teoría que la sustenta propone unos moldes o receptáculos que incluyen todas las conductas de la observación. Pero si algo tiene Lóczy, precisamente, es que ha aplicado en la práctica principios y teorías psicológicos, pedagógicos, médicos, etc. y en función de sus resultados con los niños, ha extraído su propia teoría. Es una aproximación teórico-práctica, construida a partir de una reflexión compartida en el equipo, de su investigación permanente y rigurosa, pero cuyo objetivo no es establecer un sistema cerrado, sino precisamente lo contrario; una pedagogía que se articula en base a cuatro principios y se adapta a cada niño cada día; que siempre vuelve a partir de cero. Es por ello que el instrumento tenía que ser el formato de campo. Como su nombre indica da forma a un campo de observación, por lo que es un sistema abierto, que puede incorporar nuevas modalidades de conducta según aparecen, que aunque es reco-

mendable no precisa una teoría, es multidimensional y autorregulable. De hecho, tras establecer los criterios o ejes del instrumento de acuerdo a los objetivos, se elabora el catálogo o listado abierto de conductas correspondientes a cada uno de ellos, formando un sistema jerárquico, un árbol, para entendernos, al que asignamos códigos alfanuméricos.

Además, esta metodología nos permite trabajar a la profundidad que queramos. Podemos hacer un formato de trazo grueso, molar o uno de trazo fino, molecular (Anguera, 2001, 2003), muy detallado, dependiendo nuevamente del objetivo que se plantee. La pedagogía Pikler-Lóczy estudia y concreta hasta los más pequeños detalles. Era esperable que el instrumento pormenorizara con gran detalle los múltiples matices de la actividad de la educadora Pikler-Lóczy, ya que por lo que conocíamos del modelo, aunque los diferentes elementos que la forman se ordenan exhaustivamente, su aplicación individualizada es absolutamente flexible y adaptada a la persona que es el niño en cuestión. El esfuerzo para ajustarlo se anunciaba importante.

ATERORIZANDO EN LÓCZY

Llegamos a Lóczy con tres meses por delante para investigar. Antes de nada hay que plantear al equipo qué es lo que se quiere hacer y cómo, lo que supone un tiempo de negociación, de clarificación, de intercambio de puntos de vista y ajustes en el proyecto. Vamos concretando los requisitos que traíamos perfilados. El objeto a analizar es la conducta de la educadora, ya que entendemos que viene de una actitud, que es la actitud de escucha, respeto y confianza, que caracteriza a Lóczy, pero que se articula en unos comportamientos específicos dentro del aula y no en otros. Es efectivamente perceptible y la constituyen cuestiones muy sutiles, como los gestos, el tono de voz, las distancias, las miradas, etc. Para asegurar la estabilidad en el tiempo se debe garantizar la continuidad entre las sesiones a grabar y dentro de ellas. Es decir, lo que sí va a tener mucha significatividad es qué es lo que sistemáticamente hace de tal a tal hora, tal y tal día, semana tras semana durante el periodo de tiempo concreto que podamos grabar. La constancia supone que hay una serie de elementos que se van a repetir y que van a permanecer o van a ir mutando; que van a ir incorporando novedades que son las que realmente van a informar de que esa intervención está haciendo que el niño pequeño cambie y vaya aprendiendo a su ritmo individual.

Las posibilidades del Instituto son inmensas a la vez que limitadas, ya que se recibe en las aulas a muchas personas en observación. Finalmente se decidió grabar a dos educadoras experimentadas, un día a la semana a cada una en la misma franja horaria. Y esa franja horaria fue la más cómoda para las implicadas, que era a primera hora de la mañana, porque luego permitía acceder a otros observadores potenciales sin problema. Desde aproximadamente las ocho y media, ocho y cuarto a veces, nueve menos veinte, se seguía con la cámara a la educadora correspondiente durante una hora. En ambos grupos nos encontramos prácticamente con la misma actividad.

A partir de la tercera semana de la estancia comienza la fase pasiva de la investigación: las dos grabaciones semanales, a la vez que el visionado de las mismas, para ir perfilando la fase activa con la primera tarea: el establecimiento de los ejes del instrumento y de los catálogos de conductas observadas en las sesiones, de cara a la elaboración del instrumento de observación. Entramos sobre alfombra roja en el sistema Pikler-Lóczy. Es un sistema, no solo por la dimensión de la actividad y sus múltiples componentes y porque estamos dentro de ella, sino porque todo se mueve en relación a lo demás; todo está internamente, intimísimamente relacionado y cualquier cambio o ajuste o novedad afecta al resto en su conjunto, pero lo hace de una manera absolutamente ordenada, organizada y con sentido. No desbarata, puede alterar o desordenar, pero la continuidad y la estabilidad se mantienen impecablemente. Si lo comparáramos con el sistema solar, el niño sería el sol de este sistema.

De las 28 grabaciones totales, 11 corresponden a la educadora 1 y 17, a la educadora 2; 28 horas de oro a desentrañar.

DE VUELTA, CON UN TESORO ENTRE MANOS

Aunque pueda parecer contradictorio, en realidad la fase activa de la investigación empieza en este momento. Hay que trabajar y duro para elaborar el instrumento, lo que exige hacerlo a dos niveles, con el visionado y la extracción de ejes y conductas, por un lado, y la articulación de éstos por otro, hasta conseguir encajarlos en un instrumento que conforme un conjunto exhaustivo y mutuamente excluyente de conductas: hay que dar cuenta en una única ocasión de todas y cada una de las conductas que tienen lugar pero además, ninguna conducta se puede adjudicar más que a un criterio. Si no, falseamos la realidad y en

absoluto lo pretendemos. Todo lo contrario. En estos visionados y adjudicaciones, a pesar de encontrar similitudes entre las diferentes tareas, las diferencias eran más que evidentes, por lo que finalmente lo que iba a ser la elaboración de un único instrumento, más o menos complejo; la piedra filosofal, resulta ser la de cuatro más uno. Parece que según avanzamos en la investigación nos topamos con la complejidad de esta pedagogía. Vamos en el buen camino.

¿Qué nos lleva a este desglose? Pues un momento eureka, el descubrir en esas similitudes y diferencias dos planos, la conjunción de dos dimensiones: la propiamente instrumental según la tarea concreta y otra que se solapa y que se mantiene en las diferentes tareas, más interactiva, social o relacional, si se prefiere. Es decir, encontramos un formato dar de desayunar, un formato cambiar pañales, un formato acompañar en la actividad autónoma y un formato vestir para salir al jardín, que es lo que sucede en esa franja horaria de la observación en ambos grupos con sus correspondientes peculiaridades. Aunque habría uno más, porque está limpiar la nariz, quitar los mocos, que es una tarea transversal, inevitable por la época del año. Desgraciadamente en esta ocasión, la cantidad de unidades de quitar los mocos no tiene entidad como para hacer un quinto formato instrumental.

Pero sí tenemos un quinto formato, desprendido de los cuatro anteriores, que es el de la Interacción Pikler-Lóczy, que va más allá de la actividad instrumental específica del momento. Habría coincidencias al anunciar, esperar, ofrecer, adelantar la mano, tocar el objeto, etc., exactamente iguales en dar de desayunar, en cambiar de pañal, en vestir y en acompañar en la actividad autónoma. Es decir, hay todo un arriéré fond construido desde el origen de la pedagogía Pikler, que tiene que ver con la intensiva formación de estas educadoras, que tras trabajar muchos años tienen un oficio impresionante. Nuestra hipótesis es que ahí están las actitudes educativas piklerianas. Pero cuidado, la dimensión instrumental en su momento también lo fue, lo que pasa es que se cristalizó en formas de hacer, de organizar, de gestionar, que llamamos coreografía u organización del día a día, pero que permanecen necesariamente vivas.

Esta dimensión interactiva (Poyatos, 1986; Weick, 1968) se conforma en base a cuatro ejes: la conducta verbal, la vocal, la espacial y la proxémica. No conocemos el húngaro, pero además de ir entendiendo palabras sueltas, que también sirve mucho, se puede observar que hay afirmaciones, negaciones, preguntas, descripciones largas, cortas, reiteraciones de

nombres propios, etc. En cualquier idioma es diferente afirmar que negar o que preguntar y a pesar de la existencia de otras variables culturales que nos resultan inaccesibles, porque las diferencias históricas y culturas están ahí, hay una importante parte que sí podemos objetivar. La incorporación de los comportamientos vocales ha sido muy aleccionadora porque aunque son muy emocionales, son muy contenidos a la vez. Puede sonreír, utilizar un tono alto o muy bajo o ninguno, dependiendo de la situación. Es muy interesante cómo modula la voz. Además habría toda una dimensión proxémica, espacial, de ubicación en el espacio, desplazamiento en él, de postura, contacto con el niño, a lo que añadimos un cuarto bloque de información: la conducta kinésica, que incluye los gestos visuales, manuales y faciales, así como adaptadores, ilustradores y emblemas. También es muy interesante cómo los maneja. Se trata de gestos que bien sustituyen a la palabra, la apoyan corporalmente o regulan el ritmo de participación en el flujo comunicativo. De hecho hemos encontrado emblemas universales pero también emblemas específicos piklerianos; pequeñas perlas educativas.

Aunque todavía queda aquilatar los cuatro instrumentos ya se puede empezar a preparar la muestra. Primero hay que extraer de las sesiones las imágenes correspondientes a las cuatro grandes actividades, a continuación y tras establecer la unidad de conducta de cada una de ellas hay que ir buscándola, delimitándola y troceándola vídeo a vídeo. Finalmente hay que ordenar todas las unidades por tipo de actividad o formato consecutivamente para poder proceder al registro de manera lo más cómoda posible, porque además así, se reducen sensiblemente los errores. Tras un arduo trabajo de meses, tenemos un total de 3.246 unidades preparadas para ser registradas.

A DÍA DE HOY

Llevamos trabajando intensamente tres años y no hemos hecho más que empezar. Sin prisa pero sin pausa y con máxima rigurosidad. No podemos hacerlo de otra manera por, precisamente, la rigurosidad que ha caracterizado a todas las profesionales que han construido esta pedagogía desde su origen, tanto en la intervención directa con los niños, como en la gestión con las familias o en la investigación y en la formación de profesionales, propios o no. Es decir, absolutamente en todo su trabajo.

Entre las conclusiones provisionales que podemos citar, la primera es indiscutible: la educadora no hace

dos cosas a la vez. Esta cuestión se evidenció prácticamente desde el principio y se puso sobre la mesa desde las primeras reuniones. En tantos momentos, cuando una madre que llega con su hija le dice algo, cuando un niño se acerca con una demanda o estando haciendo algo se da cuenta de que debe acercarse a alguien a solucionar, apoyar o limpiar, se para. Deja la actividad inmediatamente anterior para zambullirse en la nueva. Cuando deja en pause la anterior puede mantener en la mano el objeto que tenía o apoyarlo en alguna parte si las circunstancias lo exigen, pero se centra en lo que esa nueva situación precisa: escucha, mira o busca a quien sea el tiempo que sea preciso. Esa atención, también de calidad, ayuda a incorporar y facilita su gestión dentro del trabajo cotidiano de la educadora. Una vez finalizado el episodio y tomada cuenta, vuelve a lo que estaba y le da continuidad hasta su finalización.

Y esta es precisamente la segunda clave que hemos encontrado, que termina todo lo que empieza. Termina cada acción iniciada. Y termina cada acción material y material es física pero también humana o tal y como hemos establecido en los formatos, instrumental e interactiva. Porque hay un pequeño plus, un remate en cada actividad. Puede ser atusar el pelo tras poner el gorro o confirmar la lazada tras atar la bota o ajustar los cuellos del anorak tras subir la cremallera o confirmar el uso adecuado de la servilleta tras finalizar el desayuno. Ese algo tiene una dimensión simbólica crucial para el niño o la niña, que está entendiendo que ya ha terminado, que no le queda nada pendiente y puede cambiar de contexto o de actividad y centrarse plenamente en ella.

Este cierre de las sucesivas actividades genera un orden intrínseco a la organización de la actividad, del espacio y del tiempo, que a la educadora le posibilita mantener dos ritmos radicalmente diferentes: con el niño y con todo lo demás. Con el niño el tiempo se para realmente. No hay ninguna prisa. Se le anuncia, espera a que conteste, propone, se espera a que conteste, hace, espera a que dé señal de que sabe lo que le va a hacer, así hasta que termina la actividad completa, aunque incluya paradas que el niño proponga o las circunstancias impongan. Pero cuando el niño no está, como es en la recogida de la cesta del desayuno, la velocidad es supersónica. Para cuando empieza, ya ha terminado.

Pero tampoco deja de hacer. Incluso cuando parece que no hace nada porque se sienta en su sitio, al lado de los niños que están desayunando y ni sirva ni recoja nada en algún momento, está interactuando. Y es

importante clarificarlo. La interacción Pikler-Löczy es muy sutil, según hemos podido observar hasta el momento. La hay directa, indirecta y no la hay, pero hay presencia. En la interacción directa, habría contacto físico y humano con el niño: le recoge el body, le limpia la boca con la servilleta o pone los calcetines. Pero cuidado, incluso cuando hay contacto, éste es un contacto mediado por un tercer elemento: el pañal, la servilleta o la ropa. Cuando este contacto mediado no es necesario bien por el tipo de actividad o bien por el nivel evolutivo y de aprendizaje del niño, es el momento del contacto social, psíquico. La comunicación verbal, vocal y gestual sustituye al contacto físico mediado, desplegando un nuevo nivel de actividad simbólica que se añade a la física de la que se acaban de separar, dando alas al presente y animando al pensamiento y a la reflexión. Pero tampoco termina ahí, porque hay momentos en los cuales la educadora no interactúa con ningún niño, pero está. No hay interacción propiamente dicha. Es su presencia y su disponibilidad la que en esos momentos contiene a cada niño y al grupo en su conjunto, pero para que desarrollen y desplieguen su actividad autónoma y juego libre. Las caricias, haberlas haylas, pero con un contacto muy superficial y siempre a demanda del niño.

La educadora toca con tacto. Con mucho tacto diríamos, pero no solo al niño, sino los objetos, juguetes y diversos materiales del aula. ¡Incluso cerrar el tapón de la botella de agua es una delicia! Y cuando termina cada una de las actividades que inicia y vuelve a ordenar, el contexto de intervención directa está limpio y empieza de nuevo haciendo un nuevo ciclo entero de conducta, llegando hasta donde llegue, nuevamente según la casuística individual y la tarea en cuestión. También prepara el aula con tacto. Según la actividad e intereses del día anterior, a primera hora, antes de que lleguen los niños, el aula se engalana. Distribuye materiales, juguetes o piezas, presentándolas de una manera muy atractiva en todo el espacio de juego autónomo del aula, en el suelo, sobre el laberinto Pikler o en las baldas. Unas veces incluyendo prácticamente todas las piezas de construcción en una cubeta excepto unas cuantas que, como si tuviesen vida propia, esperan a los niños configuradas, apiladas u ordenadas en una serie, a modo de sugerencia. Otras, presentando el juego de café sobre la bandeja y la cucharilla en el azucarero, como si solo quedara servirse un poco en la taza, también preparada, y tomarlo tranquilamente. Los muñecos se presentan perfectamente vestidos. ¡Por cierto, les viste con la misma delicadeza que viste a los niños!

Los ubica en los carritos o en sus cunas, tapados por mantas de diferentes texturas y tamaños. O se presentan objetos de la misma forma, como bolsas de tela o tiras de ganchillo, abiertas, una al lado de la otra, y se coloca cerca alguna cubeta, cesta, panera, bandeja, etc., recipientes de tamaño y profundidad variados donde los niños pueden juntarlos y trasladarlos. Evidentemente todo esto enseguida se convierte en un caos, sobre el que también interviene, de nuevo en la intensidad que marquen las circunstancias. Ordenará el caos colocando las cosas en su sitio original u otro con la misma tranquilidad y tacto con los que preparó a primera hora, a sabiendas de que el desorden asociado al juego infantil va a volver inmediatamente, porque para eso lo ha ordenado, para que se vea mejor y pueda nuevamente ser elegido por algún niño para su actividad, y así a lo largo del día.

Además hemos confirmado los formatos. Sirven para acceder efectivamente a patrones de conducta educativa específica de las cuatro actividades observadas, según determinadas circunstancias significativas en cada uno de ellos. También hemos podido vectorializar algunas conductas: descubrir cómo se relacionan entre sí, si se apoyan u oponen, en qué medida y sentido. Seguimos en la fase activa, ahora registrando las 3.246 unidades. En cuanto acabemos y empecemos con los análisis seguro que tendremos más cosas que compartir.

No hemos hecho más que empezar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, M.T. (1985). *Posibilidades de la metodología cuantitativa vs cualitativa*. Revista de Investigación Educativa. 3(6), 127-144

Anguera, M.T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó

Anguera, M.T. (1994). *Metodología observacional en evaluación conductual*. En R. Fernández-Ballesteros (Coord.), *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 197-237)

Anguera, M.T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología? Conferencia de ingreso Real Acadèmia de Doctors, Barcelona*. [Reprinted in A. Bazán Ramirez y A. Arce Ferrer (EDS.) (2001), *Métodos de evaluación y medición del comportamiento en Psicología* (pp. 11-86). México: Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma

de Yucatán]

Anguera, M.T. (2003). *La observación*. En C. Moreno Rosset (Eds.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación de las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y torres, 271-308

Anguera, M.T. (2010). *Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología*. Papeles del Psicólogo, 31(1), 122-130

David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro

Dehelan, E., Szeredi, L. y Tardos, A. (1986). *L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs. Vers éducation nouvelle*, 404, 52-56

Falk, J. (1986). «Lóczy» a quarante ans. Budapest : Académie Hongroise des Sciences, [Conférence a les sessions de la Société Hongroise de Psychologie] 372.2(439) FAL

Herrán, E. (2013). *La educación pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar*. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2(3), 37-56

Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentín, 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

Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: CINCEG

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(1), 125-155

Artículo terminado el 25 de Enero de 2015

Fechas: Recepción 29.02.2016 | Aceptación 23.09.2016

Herrán Izagirre, E. (2016). *Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (3) Monográfico Pikler Lóczy, 91-98. Disponible en www.reladei.net



Elena Herrán Izagirre

Escuela Universitaria de Profesorado de Bilbao
Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País
Vasco, España
elena.herran@ehu.eus

Maestra especialista en Educación Infantil. Diplomada en Psicomotricidad educativa y terapéutica. Licenciada en Psicología Clínica. Doctora en Pedagogía, especialidad Psicomotricidad. Profesora Agregada de la Universidad del País Vasco. Investiga en desarrollo psicomotor, afectivo, intelectual, y personal de la primera infancia (0-3 años) y en intervención educativa en el primer ciclo de la Educación Infantil. En estos ámbitos es autora de varios artículos, ha impartido lecciones y presentado comunicaciones y ponencias en cursos, congresos y jornadas de formación para profesionales de la Educación Infantil. Es evaluadora de las revistas *Infancia & Aprendizaje* y *Tantak*. Es corresponsal en el País Vasco de la revista de psicomotricidad *Entre Líneas*. Ha realizado una estancia de investigación universitaria en la Casa Pikler de Budapest de marzo a junio de 2013. Ha colaborado en la realización del Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El Entorno Educativo de la Educación Temprana del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco en 2015.