

Haurren autonomia goiztiarrari ematen zaion sostenguen behaketa sistematikoa: janztea, Budapesteko Emmi Pikler haur-eskolan

Systematic observation of early child autonomy support: dressing at the Emmi Pikler nursery school in Budapest

Maitane Belasko^{1*}, Elena Herrán², M. Teresa Anguera³

¹ Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

² Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

³ Psikologia Soziala eta Psikologia Kuantitatiboa saila, Universitat de Barcelona

LABURPENA: Janztea zaintza errepikakor eta funtsezkoa da haurtxoen eta haur txikien eguneroko bizitzarako. Bi urteen inguruan, norberaren zaintzan parte hartzeak nabarmen egiten du gora, eta, aldi berean, helduaren esku-hartzeak behera egiten du. Hezitzaileak behar bezala babestuz gero, ikaskuntza geldiezin izango da autonomiarako bidean aurrera egiteko. Ikerlan honen helburua da behatzea eta aztertzea Budapesteko Emmi Pikler haur eskolako hezitzaileak nola sostengatzen dituen bere taldeko bi eta hiru urte bitarteko haurrak modu autonomoan jantz daitezela. Ikerlan hau jardueraren testuinguru natural eta ohikoan egin da, behaketa bidezko metodologiak proposatzen duen bezala *ad hoc* sortutako tresna baten bidez. Emaitzek erakusten dutenez, zaintza honetan haurraren autonomia sostengatzeko berezko ezaugarriak dituzten bi patro bereizi daude, bata hezitzailearen zuzeneko esku-hartzearekin eta bestea zeharkakoarekin. Biek haurren autonomia goiztiarra uneoro eta egoera guztietan babesten duen eguneroko zaintza hau ulertzeko eta gauzatzeko modu bat islatzen dute.

GAKO-HITZAK: pedagogia piklerarra, hezkuntza goiztiarra, behaketa-metodologia, hezitzailearen jokabidea, autonomiaren sostengua/autonomiari sostengu ematea, janztea.

ABSTRACT: *Dressing is a recurrent and fundamental care for the daily life of infants and toddlers. By the age of two, participation in their own self-care increases significantly as adult intervention decreases, and progress towards autonomy in this learning process is unstoppable if the educator supports it adequately. The aim of this study is to observe and analyze this issue; how the educator of the Emmi Pikler Nursery School in Budapest supports the two- to three-year-old children in her group to dress themselves autonomously. This study has been carried out in the natural and usual context of the activity, by means of an instrument created ad hoc, as proposed by the observational methodology, which has been the one used. The results show the existence of two different patterns of support for child autonomy in the care of dressing: with direct intervention and with indirect intervention by the educator, each with its corresponding essential qualities. Both reflect a way of understanding and executing this daily care that safeguards early child autonomy at all times and in all circumstances.*

KEYWORDS: *piklerian pedagogy, early education, observational methodology, educator behavior, autonomy support, dressing.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Maitane Belasko. Hezkuntza zientziak. Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Sarriena auzoa, z/g (48940 Leioa-Spain). – maitane.belasko@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0002-9711-2169

Nola aipatu / How to cite: Belasko, Maitane; Herrán, Elena; Anguera, M. Teresa (2022). «Haurren autonomia goiztiarrari ematen zaion sostenguen behaketa sistematikoa: janztea, Budapesteko Emmi Pikler haur-eskolan». *Tantak*, 34(1), 83-103. (https://doi.org/10.1387/tantak.23470).

Jasotze-data: 2022/03/01; Onartze-data: 2022/05/18.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende da

Autodeterminazioaren teoriaren arabera (ADT), autonomia oinarrizko premia psikologiko unibertsala da (Ryan eta Deci, 2002). Norberak hautatu eta kontrolatutako beharizan, interes eta helburuak asetzea (Joussemet *et al.*, 2005) xede duen eta motibazio berezkoa eta borondatezkoa dituen ekintza (Grolnick, 2003) gisa defini daiteke. Budapesteko Lóczy sehaska-etxean hainbat hamarkadatan haurtxo eta haur txikien ikerketa enpiriko eta behaketa sistematikoak egin ondoren, honela definitzen du autonomia Falk-ek (2018): haurrak berak, helduaren esku-hartze zuzenik gabe, plazerak eta jarduteko gogoak bideratuta hasitako jarduera oro. Profesional eta heldu askorentzat ezezaguna den banakako etapa eta erritmodun prozesu luzea dela adierazten du, eta, errespetatuz gero, arlo psicomotorrean, afektiboan eta kognitiboan ikaskuntza anitzen iturri dela. Gainera, lehen esperientzia horien kalitateak eragina izango du helduaroko autonomiaren garapenean eta nolakotasunean (Falk, 2018; Kálló, 2016; Ryan *et al.*, 2006).

Malenfant-en (2014) arabera, gaur egungo gizartean, lehen haurtzaroko hezkuntza familialtik haur-eskolelara hedatzen da. Ildo beretik, Tardos-ek eta Werner-ek (2013) diote haur-eskolak (0-3 urte) familia-inguruneari dago-kion lehen mailako sozializazioaren —zeina haurraren gaitasun sozial hasiberriekiko malgua eta egokitua baita— eta eskola-inguruneari dago-kion bigarren mailakoaren —zeina egituratuagoa eta zorrotzagoa baita— gainjartzea dakarrela. Horrela, haur-niaren heldutasun ezak eta sentsibilitateak haur-eskolan sortzen diren egoerak kontu handiz kudeatzera behartzen dute. Beraz, funtsezkoa da hezitzaileen kolektiboak autonomia goiztiar hasiberria sostengatzea; osterantzean, zapuzteko eta txikitzeiko arriskua dago (Andreasdakis *et al.*, 2019). Ildo beretik, Falkek (2018) ohartarazten du baldintzatzeak, gehiegizko eskakizun goiztiarrek edo *laissez faire* delakoak *autonomia faltsura* daramatela. Hau da, haurrak, itxuraz, hezitzailearekin lankidetzan dabilta; baina, egiaz, obeditu eta atsegin ematen diote, *motu propioz* jokatu gabe; eta horrek alde zuzenetik esperimendatu gabeko testuinguru berrietara egokitzea mugatzen du. Hezitzailearekin partekatutako jardueran parte hartzea —normalean, zaintzak— ez bada borondatezkoa eta egunez egun beren kabuz eraikia, baizik eta esplizituki edo implizituki exijitu zaien bezala sartu badute —alegia, kanpotik inposatutako eskakizun baten emaitza bezala—, haurrak eskaera horri aldeko edo kontrako erantzuna ematera mugatuko dira; ondorioz, esperientziak zein garatutako eta/edo ikasitako estrategiak urriak eta/edo azalekoak dira (Falk, 2018). Obedientzia modu horiek eragin negatiboa izan dezakete haurren garapenean eta ongizatean (Dix *et al.*, 2007), haur txikiak helduen exijentziei *ipso facto* men egin diezaieten nahi bada (Andreasdakis *et al.*, 2019) edo lehen haurtzaroari dagozkion helburuen gainetik helduenak lehenestean (Dix eta Branca, 2003). Izan ere «autonomia ez da betebeharratzen, haurraren eskubide bat baizik; (...) ez dago autonomiaren ikaskuntzarik: ez da haurra autonomo egiten, baizik eta lagundu egiten zaio autonomiarako bere bilakaeran» (Falk, 2018, 114).

Definizio klasikoaren arabera, haurren autonomia sostengatzea haurren helburuak, lehentasunak eta/edo borondatea adoretzeari deritzo (Grolnick eta Ryan, 1989). Sostengatzeak esan nahi du haurren ideiak eta sentimenduak aitortu, enpatizatu eta errespetatzea (Ryan *et al.*, 2006); haurraren bere erabakiak errespetatuz zuzentzea, eta hizkuntza ez-kontrolatzailea erabiltzea harekin (Deci *et al.*, 1993). Hala ez balitz, presioa egingo litzateke modu jakin batean pentsa edo joka dezan (Grolnick *et al.*, 2002); ezingo luke autonomiaz jokatu, eta berezko motibazioan (Deci eta Ryan, 1987) eta lorpen- eta autoeraginkortasun-sentsazioan (Bandura, 1997) eragin negatiboa izango luke. Côté-Lecaldare-k eta beste hainbat egilek (2016) 18 eta 36 hilabete bitarteko haur txikien autonomia babesteko funtsezko ezaugarri profesionaletan sakondu zuten, eta hiru kategoriatan bildu zituzten ezaugarri horiek. Lehenengoa, haurren ekimenei erreparatzeko eta horiei erantzuteko gai izatea. Bigarrena, lankidetzaren sustatuko duen elkarrekiko eta elkarlanean harremana ezartzea. Azkenik, hirugarrena, haurra eskubide osoko kideztat hartzea. Ildo beretik, desagertutako Lóczy sehaska-etxean eta haren ondorengo Budapesteko Emmi Pikler haur eskolan, autonomia goiztiarra sostengatzeak enpatiaz jokatzeko esan nahi du, ideiak, beharizanak, sentimenduak, nahiak eta ekimenak aitortuz, errespetatuz eta babestuz; hau da, haurtxoak eta haur txikia beren hezitzailearekin berdinetik berdineraren lankidetzan aritzeko gai diren eskubide osoko kideztat hartzen dira (Falk, 2018; David eta Appell, 2010; Hevesi, 1993). Gainera, Piklerrek sehaska-etxeko haurrentzat *berezko hezitzaile* bat proposatu zuen (Kálló, 2016), haur talde txiki batez bereziki arduratzen zen erreferentziarako pertsona gisa. Zaintza bakoitzerako egiteko modu bat ere ezarri zuen, *koreografia* bat; horrela, hezitzaile guztiek zaintza bakoitzerako ekintza-jarraibide bera beteko zuten (Herrán, 2013; Kálló, 2016) malgutasunez beti ere haurren uneko beharizan eta interesei egokitua, eta zaintza une horietan haurrari jarraian egingo edo gertatuko zitzaiena ahots leunez iragarriki zioten (Falk, 2018; Hevesi, 1993). Modu honetan etenik eta presarik gabeko (Pikler, 1979) zaintzak eskaintzen zaizkie haurrei, haiengan eta haien erreakzioetan arreta jarrita (Falk, 2018; Hevesi, 1993). Horrela, haurra berehalako ekintzari aurrea hartzeko gai izango da, eta zaintzan aktiboki parte hartuko du, bere eraginkortasun-sentimendua balioetsiko eta indartuko dituen helduarekin lankidetzan arituz (Falk, 2018).

Eguneroko piklertar zainketetako bat da lorategira jolastera joateko jantzea; han, eguneroko jardueraren zati handi bat aire zabalean gertatzen da. Zoritzarrez, Rutanen eta beste hainbat egilerekin (2019) bat, nahiz eta klima hotzeko herrialdeetan zaintza errepikakorra eta funtsezkoa izan, eguneroko bizitzan bere balio pedagogiko goiztiarra oharkabean pasatzen da, eta helburu termorregulatzaileak beste garrantzirik ez duen trantsizio soiltzat hartzen da. Hala ere, Finlandiako hezkuntza-sistemako lehen haurtzaroko curriculumean (National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care, 2017), lorategira jolastera atera aurreko jantzea fun-

tsezko zaintzat hartzen da, horrek duen balio pedagogikoagatik eta ikasteko ematen duen aukeragatik. Elkarrekintzako trebetasunak praktikatzeko, zaintza ikasteko, norberaren zaintza eta, jakina, haurren autonomia apurka-apurka sostengatzeko abagune egokia eskaintzen duen eguneroko zaintza gisa deskribatzen da. Hain zuzen ere, Emmi Pikler haur eskolako hezitzailearen jardueran ardaztutako ikerlan berri batek (Belasko *et al.*, 2019) horren benetako balioa ulertzen duela dirudi. Ikerketa horretan frogatu zen hezitzaileak unean uneko egoeretara eta haur bakoitzak janztean dituen behar fisiko eta psikikoetara egokitutako jokabide-eredu sendo eta malgua betetzen duela.

Bi urteen inguruan, mugarri garrantzitsua jazotzen da autonomiari eta haren sostenguari dagokienez. Laurin-ek eta Joussemet-ek (2017) urte eta erdi eta hiru urte eta erdi bitarteko adin-tartean egindako ikerketa eta Falkek (2018) hiru urte arteko haurrekin egindakoa bat datoz honako hau ondorioztatzean: adin horretan lankidetzan aritzeko moduan izandako aldaketen artean, haurren parte-hartzea handitu egiten da, eta helduaren esku-hartzea murriztu. Helburu komunak lortzeko kideekin lankidetzan hasten direnez (Warneken *et al.*, 2006), lorpen berri eta garrantzitsuak gertatzen dira: tartean dauden rola ulertzen dituzte eta malgutasunez betetzen dituzte (Warneken *et al.*, 2006), ezagunekin eta arrotzekin lankidetzan aritzearen artean bereizten dute (Hay *et al.*, 1999), erreferentziazko helduak behatu eta haiekin elkarreragin ondoren, beren errepertorio pertsonalean esperientziak metatzen dituzte (Ensor *et al.*, 2011; Williamson *et al.*, 2013), eta gai dira jokabide berriak imitatzeko (Williamson *et al.*, 2013) zantzu gutxiagoren beharrarekin (Warneken, 2018). Hala ere, oraindik ere badaude hezitzailearen presentzia, esku-hartzea, pazientzia edo gogoia eskatzen duten ekintza, mugimendu eta keinu korapilatsu batzuk; eta, jakina, samurtasuna, zeina funtsezkoa den haurra lagunduta senti dadin, eta inoiz ere ez porrot eginda eta larrituta (Falk, 2018).

Budapesteko Emmi Pikler Haur Eskolako janzteko modu berezia kontuan hartuta, zeina beti haurren autonomia goiztiarrarekiko errespetuari lotua baita, azterlan honek hezitzaile piklertarraren jokabidea argitu nahi du, bere ardurapean dituen bi eta hiru urte bitarteko haurrek beren burua janzteko eta norberaren zaintzaren jabe izateko beharrezkoak diren askotariko ekintzak autonomiaz gauzatzearen aurrean. Hau da, azterlan honek aztertzen du hezitzaileak nola sostengatzen duen janzte autonomoaren ikaskuntzan pixkanaka aurrera egin ahala parte-hartzea areagotzen duen haurra. Horrela, lehenengo helburu espezifikoa da hezitzaileak haurra nola sostengatzen duen jakitea haurra autonomiaz janzten den uneetan, hezitzailearen zuzeneko esku-hartzearen beharrik gabe. Espero izatekoa da hezitzailea presente eta adi egotea, haurren gaitasunetan konfiantza izan eta sostengua ematea, haren jardueraren progresioa fisikoki eta psikikoki oztopatu gabe, edo une horretan bere arreta betetzen duen jardueratik desbide-

ratu gabe, eta norberaren zaintzaren benetako protagonista haurra bera izatea. Bigarren helburu espezifikoa da konplikatutzat jo daitezkeen ekintza, mugimendu edo keinu jakin batzuen aurrean hezitzailearen sostengu edo esku-hartze puntuala aztertzea, haurraren ekintza moteltzean edo oztopatzean. Espero da hezitzaileak, haurraren erreakzioei adi, maniobra konplexuak kudeatzen lagunduko diola, samurtasunez egingo dituela haurra porrot eginda edo estututa senti ez dadin, eta behar-beharrezkoa den neurrian, betiere haurraren baimenik baldin badu.

METODOA

Ikerlan honen helburuak lortzeko —hezitzailearen jokabidea aztertzea, haurrak norberaren zaintzan autonomiaz parte hartzen duen bitartean—, behaketa bidezko metodologia aukeratu da (Anguera, 1979, 1988). Honako ezaugarri hauek ditu: ohiko testuinguruetan erabiltzen da, berezko edo eguneroko jokabidea du helburu —haren hautemangarritasuna—, eta ez dago hura neurtzeko tresna estandarrik (Anguera, 1988, 2003).

Diseinua

Ikerlan honetarako proposatutako helburuak eta behaketa bidezko metodologiaren printzipio espezifikoak kontuan hartuta (Anguera *et al.*, 2001; Anguera *et al.*, 2011), proposatutako diseinua idiografikoa, jarraipenezkoa eta dimentsio anitzekoa da (I/J/DA). Idiografikoa da, hezitzaile baten jokabidea behatu eta aztertzen duelako —alde batera utzita testuinguruaren maila sozialak bere taldeko haurrak hartzen dituela kontuan— (Anguera, 2003; Belasko *et al.*, 2019; Belasko *et al.*, 2022; Belasko *et al.*, in press; Belza *et al.*, 2019; Lapresa *et al.*, 2020; Rodríguez-Medina *et al.*, 2018); jarraipenezkoa da, bai saio artekoa —hainbat saio aztertzen baitira hiru hilabetez zehar— (Blanco-Villaseñor *et al.*, 2003; Portell *et al.*, 2015), bai saio barnekoa —saioa diakronikoki erregistratuz hasieratik bukaerara— (Anguera *et al.*, in press); eta, azkenik, dimentsio anitzekoa da, hezitzailearen jokabidearen dimentsio desberdinak kontuan hartu direlako (Sánchez-Algarra eta Anguera, 2013) eta txertatu direlako behaketa-tresnan.

Parte-hartzaileak

Budapesteko Emmi Pikler haur eskolako eskarmentudun hezitzaile baten jarduna bidez grabatu da goizean goiz bere taldeko bi eta hiru urte bitarteko haurrak —bederatzi, guztira— eskolan agertzearekin bat, baita

ondorengo gosaria eta jolas librea —eta suertatu ezkeroko pixoihal aldaketa— harik eta lorategira jolastera joateko jantzi eta kanpora atera arte. Lagin zabal hau proiektu zabalago baten parte da, eta ikerketa honen helburuetarako lorategira jolastera atera aurreko jantzeari dagokion zaintza uneak hautatu dira, zehazki haurrak beraien kabuz autonomiaz jantzen diren horiek. Haurrak gelan jantzen dira horretarako egokitutako espazioan, sarrerako atearen ondoan. Bertan hormari itsatsita dagoen aulkitxo batean esertzen dira banan-banan, txanden arabera. Uneko trebetasunen arabera eta bakoitzaren banakako erritmoa kontuan hartuz hezitzaileak lankidetzan erantzi eta jantziko du haurra, edo bestela bere kabuz autonomiaz nola egiten duen behatuko du. Behin zaintza bukatutakoan, soberako jantziak jaso eta espazioa hurrengo haurarentzat antolatuko du, haurra lorategira jolastera irten bitartean. Ikerketa honek Euskal Herriko Unibertsitateko Ikerketa eta Irakaskuntzako Etika Batzordearen (IIEB) araudia betetzen du eta beraren onspena du.

Tresnak

Behaketa-tresna

Ikerlan honen helburua ohiko testuinguruan hezitzailearen berezko jokabidea behatzea dela kontuan hartuta *ad hoc* sortutako behaketa tresna erabili da. Zehazki, landa-formatua (Anguera, 1990, 2010; Anguera eta Izquierdo, 2006), izan ere konplexutasun handiko egoera enpirikoetan bereziki egokiak eta malguak dira (Anguera, 2001). Landa formatuek Anguerak (1979) berrikusitako Weick-en (1968) erregistro-teknikan dute jatorria, eta behaketa-maila duen tresnatzat hartzen da (Anguera eta Blanco-Villaseñor, 2003; Anguera *et al.*, 2007; Portell *et al.*, 2015; Sánchez-Algarra eta Anguera, 2013). Sistema irekiak dira, dimentsio anitzekoak, kode askotakoak eta autorregulatuak (Anguera, 2003, 2017; Anguera eta Izquierdo 2006; Anguera *et al.*, 2007; Izquierdo eta Anguera, 2001). Erabilitako landa-formatua *ad hoc* sortu zen, eta esplorazio-ikerlan batean baliozkotu zen (Belasko, 2016), jantzeari dagokion zaintzaren errealitatea bi dimentsiotan —*Instrumentala* eta *Interaktiboa* atzemateko gai den tresna bat lortzeko asmoz.

Lehenengoa, dimentsio *Instrumentala* (1. taula) jantzeari dagokion zaintzaren berezko baldintzei lotuta dago, eta hierarkikoki I. mailako hiru azpidimentsiotan eta II. mailako zortzi azpidimentsiotan banatzen da. I. mailako azpidimentsioan, alde batetik, zaintzan parte hartzen duten pertsonak daude: *parte-hartzaile helduak*; eta *parte-hartzaile haurrak*; eta, bestetik, hezitzaileak egiten duen jantzeko zaintzari dagokion *ekin-tza Instrumentala*. II. azpidimentsioan, *parte-hartzaile helduak* honela banatzen dira: *hezitzailea* eta —tartean egon daitezkeen— *beste hel-*

duak; parte-hartzaile haurrak berriz, *1.go planoko haurra* —berari zuzendua dago zaintza—, eta *2. planoko haurra* —ekintza-erradioaren barruan dago, eta baliteke hezitzaileak uneren batean hari zuzendutako ekintzaren bat gauzatzea—; eta, *ekintza Instrumentalari* dagokionez, honako hauek: *espazioa* —ekintza garatzen den lekua—, *jokabidea* —hezitzaileak egiten duen jantzeko zaintzaren berariazko instrumentala—, *jantzia* —manipulazioen ari dena— eta tartean egon daitezkeen *beste objektu(ak)*.

1. taula
Landa-formatuaren dimentsio Instrumentala

Dimentsioa	I. mailako azpidimentsioa	II. mailako azpidimentsioa
Instrumentala	Parte-hartzaile helduak	Hezitzailea Beste helduak
	Parte-hartzaile haurrak	1. planoko haurra 2. planoko haurra
	Ekintza instrumentala	Espazioa edo hornikuntza Jokabidea Jantzia Beste objektuak

Bigarrena, dimentsio *Interaktiboak* (2. taula) berriz, hezitzailearen egiteko moduaren berri ematen du, eta hierarkikoki lau azpidimentsiotan banatzen da. Hezitzaileak garatzen duen *ahozko jokabidea* eta *jokabide paraberbala*, *ahozko jokabidean* eta *jokabide paralinguistikoan* banatzen dira II. mailako azpidimentsioan. Aldiz, *jokabide proxemikoak estatikoa bakarrik* —hezitzailearena berarena—, *estatikoa haurrarekin* —berarekiko— eta *desplazamendua* —hezitzailea espazioan— barne hartzen ditu. Azkenik, *jokabide kinestesikoak* hezitzaileak egin ditzakeen keinu motak barne hartzen ditu: *keinua bisualak*, *aurpegiko keinuak*, *eskuzko keinuak*, eta *enblemak*, *ilustratzaileak* eta *erregulatzaileak*.

2. taula
Landa-formatuaren dimentsio *Interaktiboa*

Dimentsioa	I. mailako azpidimentsioa	II. mailako azpidimentsioa	III. mailako azpidimentsioa
Interaktiboa	Ahozko jokabidea	Ahozko jokabidea	Ahozko jokabidea
	Ez-hitzezko jokabidea	Jokabide paraberbala	Jokabide paralinguistikoa
		Jokabide proxemikoa	Estatikoa bakarrik Estatikoa haurrekin Desplazamendua
	Jokabide kinestesikoa	Keinu bisualak Aurpegiko keinuak Eskuzko keinuak Enblemak Ilustratzaileak Erregulatzaileak	

*Erregistratzeko eta aztertze*ko tresna

Erregistratzeko zein analisiak egiteko HOISAN (Herramienta de Observación de Interacciones Sociales en Ambientes Naturales) beta 1.6.3.6 programa informatikoa erabili da (Hernández-Mendo *et al.*, 2014; Hernández-Mendo *et al.*, 2012).

Prozedura

Lagina Budapesteko Emmi Pikler haur eskolan jaso zen hiru hilabetez, asteko egun berean, ordu berean eta etenik gabe, behaketa-metodologiaren prozedura-baldintzak betez. Ez zen gelako jardura eten edo bertan parte hartu; hartara, edozein eratako lerratzeak saihestu ziren. Lorategira jolastera atera aurreko janzteari dagozkion bidez grabatutako saioak 142 jokabide unitatetan banatu ziren; hau da, zentzu propioa duten ahalik eta zatirik laburrenetan (Caprara & Anguera, 2019). Kasu honetan, jokabide unitateak jantzi bakoitzaren janzteak mugatu ditu; hala, jantzi bat janzten da hasieratik bukaerara jarraitutasuna galdu gabe. Guztira 1:05:52 grabatu dira, unitate laburrenaren iraupena 0:03 segundotako izan da eta luzeenarena 2:43koa. Lagina erregistratuta eta ikerlan honetan proposatutako helburuak kontuan hartuta, landa-formatuko dimentsio *Instrumentalaren* II. mailako *Jokabide* azpidimentsioa berrikusi zen, haurren autonomia-uneak eta ha-

ren sostengua islatzen dituzten hezitzailearen jokabide behagarriak hautatzeko asmoarekin. Bi hautatu dira, bata *Janzten behatu (V217)*, zuzeneko esku-hartzea beharrezkoa ez denean, baina bere presentzia arretatsua bai, eta bestea *Janzten bukatzen lagundu (V218)*, haurrari baldintza jakin batzuek aurrera egiten edo autonomoki janzten bukatzen uzten ez diotenean esku-hartzen duenean.

Datuaren kalitatearen kontrola

Kodetutako datuaren kalitatea zehazteko, hiru bide erabili dira. Lehena, behatzaileen artean adostutako bat-etortzea (Anguera, 1990). Hau da, *ad hoc* sortutako landa-formatua behatutako errealitatera egokitzen zen eztabaidatu zen proiektua zuzentzen duen adituetako batekin. Bestalde, Krippendorf-en behatzaile barnekoaren eta behatzaile artekoaren bat-etortze kanonikoa kalkulatu zen (Anguera eta Blanco-Villaseñor, 2003; Anguera *et al.*, 2000; Anguera eta Hernández-Mendo, 2013; Blanco eta Anguera, 2003; Blanco-Villaseñor *et al.*, 2014; Castellano *et al.*, 2000). Behatzaile barnekoaren bat-etortze kanonikoaren kasuan, laginaren % 15 erregistratu zen denboran banatutako bi tartetan. Azkenik, behatzaile arteko bat-etortzeari dagokionez, ikerlanaren egileak eta trebatutako kanpoko behatzaile batek laginaren % 15 bera erregistratu zuten alderatzeko. Bi kasuetan, 0,99tik gorako balioak lortu dira, eta horrek kodetutako datuaren kalitate ona baieztatzen du.

Datuen analisia

Zoriaren eragina gainditzen duten jokabide-eredu egonkorak identifikatzea ahalbidetzen duten (Anguera, 1990) atzerapenen analisi sekuentzialak egin ziren (Bakeman, 1978, 1991; Bakeman eta Gottman, 1986; Sackett, 1980; 1987). Hezitzaileak haurraren ikaskuntza autonomia sostengatzen duen une zehatza aztertu nahi zela kontuan hartuta, aldiberekotasuna aztertzeo aukera ematen duen *0 atzerapena* hautatu zen. Hautatutako irizpide-jokabidearen (lehen helbururako *Janzten behatu [V217]*) eta bigarrenerako *Janzten bukatzen lagundu [V218]*) eta jokabide baldintzatuen (dimentsio *Interaktiboak* barne hartzen dituen jokabide guztien) arteko aldiberekotasuna aztertzeo aukera ematen du analisi horrek. Hau da, jokabide-irizpideen eta irizpide baldintzatuen arteko elkartze-harremanak aurkitzea, jokabide-eredua dimentsio guztietan aurkitzeko eta autonomia goiztiarraren sostenguaren xehetasunak erakusteko.

EMAITZAK

Atzerapenen analisi sekuentzialean lortzen diren emaitzak dira proba binomialaren bidez probabilitate baldintzatuak eta esperotakoak edo baldintzarik gabekoak kontrastatzean eta Allison eta Likerrek (1982) proposatu zuten Z hipergeometrikoa aurkitzean lortzen diren hondakin doituak. Emaitzen taulak egiteko, kontuan hartu ziren balio esanguratsuak erakusten dituzten jokabide baldintzatuak (> 1.96 , $p < .05$ erako) edo jokabideeredua eratzeko aktibazio-efektua eta lotura estatistikoaren maila (Bakeman eta Gottman, 1986).

Lehen helburua lortzeko, *Janzten behatu (V217)* jokabidearen 0 atzerapenean analisi sekuentziala egin zen. Hau da, haurrak jantzia nola janzten duen behatzea jokabidearen aldiberekotasunak aztertu ziren. Jokabide baldintzatu gisa, dimentsio *Interaktiboak* barne hartzen dituen jokabide guztiak hautatu ziren.

Jarraian (3. taula) ikus daiteke zeintzuk diren hezitzailearen esku-hartzerik gabeko sostengu-eredua deskribatuko luketen jokabideen multzoa.

Emaitzek (3. taula) balio esanguratsuak ekarri zituzten honako jokabide hauetan: *Baiezatu (P106)*, *Ez du hitz egiten (P100)*, *Aurrean (P409)*, *Desplazamendurik gabe (P500)*, *Aurrez aurre (P602)*, *Ez du ukitzen (P800)*, *Itxaron (P908A)*, *Mantendu (P906)*, *Postura zentripetua (P1004)*, *Buruaz baiezatu (P1001)*, *Postura zentrifugoa (P1005)*, *Burua alboratu (P1003)*, *Egiten utzi eta gelditu (P1105)* eta *Haurrari aurrea hartu (P1102)*. Horietako batzuk balio bereziki altuak dira, hala nola *Aurrez aurre (P602)* (11.48), *Itxaron (P908A)* (18.11), *Postura zentripetua (P1004)* (8.13) eta *Egiten utzi eta gelditu (P1105)* (20.82).

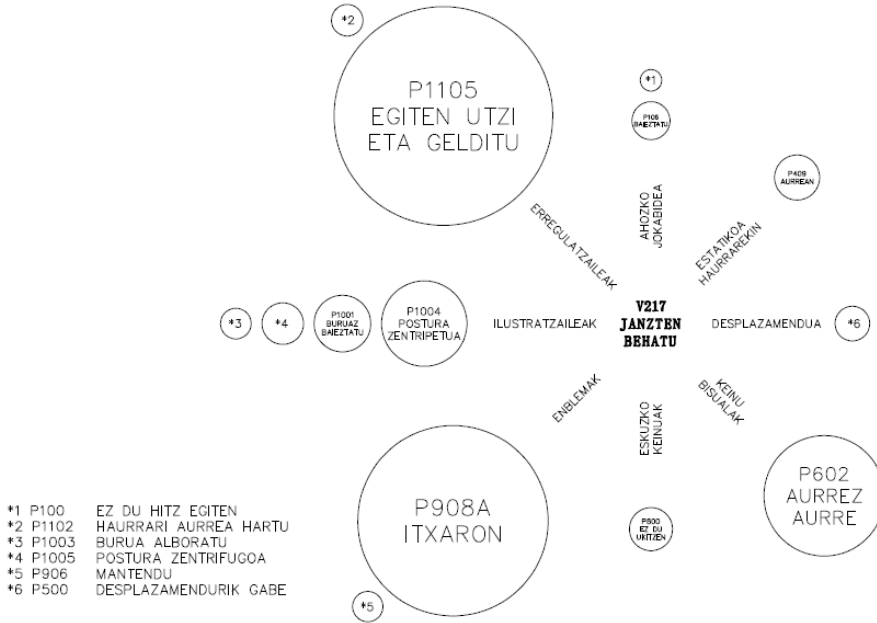
Jarraian (1. irudia), *Janzten behatu (V217)* jokabideak eta aldiberekoak diren dimentsio *Interaktiboko* jokabideen arteko erlazioa grafikoki adierazi da emaitzetan lortutako balioen arabera.

Bigarren helburuari dagokionez, *Janzten bukatzen lagundu (V218)* jokabidearen 0 atzerapenean analisi sekuentziala egin da. Lehen helburuan bezala, aldiberekotasunak aztertu ziren, kasu honetan haurraren behatutako zailtasunei irtenbidea ematen laguntzeko erabilitako jokabideak. Berriz ere, jokabide baldintzatu gisa, dimentsio *Interaktiboak* barne hartzen dituen jokabide guztiak hautatu ziren.

Jarraian (4. taula) ikus daiteke zeintzuk diren hezitzailearen zuzeneko esku-hartzedun sostengu-patroi puntuala deskribatuko luketen jokabideen multzoa.

3. taula
Janzen behatu (V217) jokabidearen 0 atzerapenari dagozkion hondakin doituaren balio esanguratsuak

Ahozko jokabidea	Jokabide proxemikoa		Jokabide kinestesikoa				
	Estatikoa haurrarekin	Desplazamendua	Keinu bisualak	Eskuzko keinuak	Enblemak	Ilustratzaileak	Erregulatzailak
P106 Baieztatu 3.61	P409 Aurrean 4.3	P500 Desplazamendurik gabe 3.31	P602 Aurrez aurre 11.48	P800 Ez du ukitzen 4.1	P908A Itxaron 18.11	P1004 Postura zentripetua 8.13	P1105 Egiten utzi eta gelditu 20.82
P100 Ez du hitz egiten 2.07					P906 Mantendu 2.92	P1001 Buruaz baieztatu 5.4	P1102 Haurrari aurrea hartu 3.01
						P1005 Postura zentrifugoa 3.98	P1003 Buru alboratu 2.94



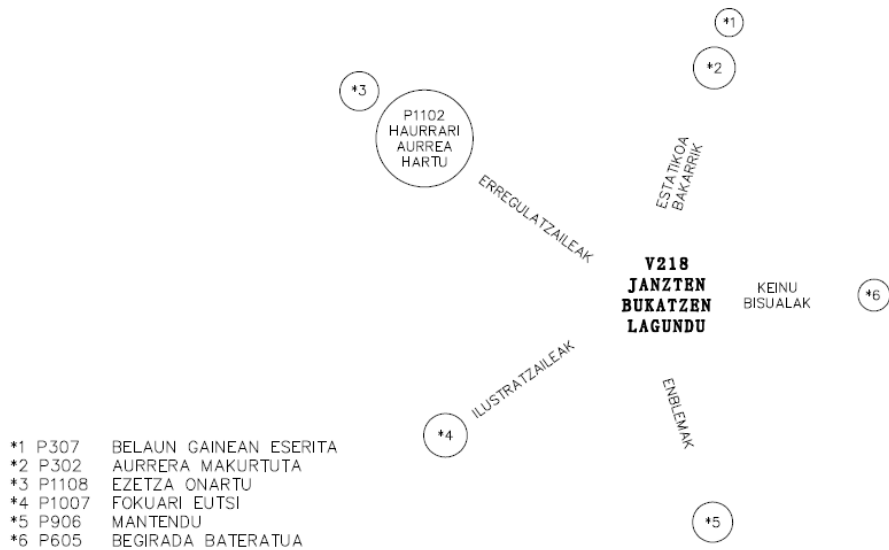
1. irudia
Janzten behatu (V217) jokabidea eta jokabide esanguratsuen arteko lotura

4. taula
Janzten bukatzen lagundu (V218) jokabidearen 0 atzerapenari dagozkion hondakin doituen balio esanguratsuak

Jokabide proxemikoa	Jokabide kinestesikoa			
Estatikoa bakarrik	Keinu bisualak	Enblemak	Ilustratzaileak	Erregulatzaileak
P302 Aurrera makurtuta 3.39	P605 Begirada bateratua 2.57	P906 Mantendu 3.25	P1007 Fokuari eutsi 3.52	P1102 Haurrari aurrea hartu 7.8
P307 Belaun gainean eserita 2.26				P1108 Ezetzta onartu 3.15

Kasu honetan (4. taula), hauek barne hartzen ditu zuzeneko esku-hartzedun sostengu-patroiak: *Aurrera makurtuta* (P302), *Belaun gainean eserita* (P307), *Begirada bateratua* (P605), *Mantendu* (P906), *Fokuari eutsi* (P1007), *Haurrari aurea hartu* (P1102), eta *Ezetzta onartu* (P1108); eta balio bat dago bereziki besteak baino altuagoa, *Haurrari aurea hartu* (P1102) (7.8).

Jarraian (2. irudia), *Janzten bukatzen lagundu* (V218) jokabideak eta aldiberekoak diren dimentsio *Interaktiboko* jokabideen arteko erlazioa grafikoki adierazi da emaitzetan lortutako balioen arabera.



2. irudia

Janzten bukatzen lagundu (V218) jokabidea eta jokabide esanguratsuen arteko lotura

EZTABAIDA

Emaitzek erakusten dute hezitzailearen jokabide-eredu sendo eta bereiziaz daudela, haurraren janzte autonomia baldintzarik gabe sostengatzen duela agerian uzten dutenak —era autonomoan aurrera egin ahala edo laguntza puntuala behar duenean—. Lehen helburuari dagokionez, *Janzten behatu* (V217) jokabideari lotutako ereduak zuzeneko esku-hartzerik gabeko sostenguren xehetasunak erakusten ditu. Begi-bistakoa badirudi ere, ezinbestekoa da azpimarratzea hezitzailea bi eta hiru urte bitarteko haurren

ardurapean dagoenez, haur horien parte-hartzea handitu egin dela eta lan-kidetzan aritzeko eta zaintzeko modua aldatu egin dela (Falk, 2018; Laurin eta Joussemet, 2017). Horrela, haurra janzten ari denean, hezitzaileak ez du zuzenean esku-hartzen haurraren ekintzan; egiten uzten dio, eta behar duen denbora ematen dio horretarako (*Egiten utzi eta gelditu [P1105]*). Hau da, presente dago, haurraren aurrean kokatuta (*Aurrean [P409]*); geldi; mugitu gabe (*Desplazamendurik gabe [P500]*), haurrak janzten aurrera egiten duen bitartean. Bistan denez eta Falkek (2018) berresten duenez, hezitzailearen presentzia zaintzaren funtsezko osagaia da, eta ez du inola ere bertan behera utziko. Halaber, presarik gabe itxaroten du (*Itxaron [P908A]*) eskuak magalean jasota dituela (*Postura zentripetua [P1004]*), haurraren jarduera autonomoa inbaditu edo oztopatu gabe. Gainera, hezitzaileak haurra distantzia laburrera behatzen du (*Aurrez aurre [P602]*), bere seinaleei eta jantziak manipulatzeko dituenek betetzen duen ekintza-sekuentziari eta behar bezala janzteko egiten dituen ekintzei, mugimenduei eta keinu zehatzei adi. Hezitzaileak, zehatz-mehatz betetzen duen *koreografia* (Herrán, 2013; Kálló, 2016) barneratu izanari esker, ezin hobeto ebazten du zaintza. Horrela, Piklerrek (1979) adierazi bezala, ez du bere jarduera bizkortzen. Azkenik kontuan hartzekoa da hezitzaileak ez duela hitz egiten (*Ez du hitz egiten [P100]*); isilik dago. Ez dio bere jardueratik arreta galaraz diezaiokeen inolako argibiderik eta elkarrizketarik ematen. Hala ere, sostengua helarazten dio bere ideiak eta ekimenak aitortzean, enpatizatzean eta babestean (Côté-Lecaldare *et al.*, 2016; Ryan *et al.*, 2006), hori modu positiboan egitean (Deci *et al.*, 1993), egindako aurrerapenak ahaz berretsiz (*Baiezatu [P106]*) eta baieztapen hori buruaren baiespenaren bidez lagunduz (*Buruaz baieztatu [P1001]*). Lehen begi-kolpean harrigarria izan daiteke haurraren ikaskuntzaren une honetan piklertar jarduera bereizgarrietako bat ez egitea (alegia, zaintza kontatzea); hau da, ekintzari hitzik ez jartzea (Falk, 2018; Hevesi, 1993). Hala ere, fase honetan, hitza jartzeak haurraren jarduera autonomoa deszentratu, distraitu edo baldintzatu dezake; izan ere, haurrak, denbora tarte luze batean egunero modu berean jantzi izana errepikatzeari esker, koreografia ere barneratu egin du. Ez da ahaztu behar haurra dela janzteak eskatzen dituen ekintza guztiak egiten dituenak. Eta hezitzaileak, estimulu moral edo psikikoen bidez bada ere, esku hartuko balu (Wallon, 2018), zalantzarik gabe, jarduerak berezko eta borondatezko izaera galduko luke (Grolnick, 2003); baita helburua bera ere (Joussemet *et al.*, 2005).

Bigarren helburuari dagokionez, *Janzten bukatzen lagundu (V218)* jokabidearen ereduak hezitzailearen esku-hartze akasgabea erretaratzen du, eta atazan haurrari sortu zaizkion benetako konplexutasunak kudeatzeko gaitasuna —haurra irtenbidea aurkitzen saiatu den arren, azkenean ezin izan duenean—. Hezkuntzako esku-hartzearen arrakasta ziurtatzeko, erabakigarria da *berezko hezitzailearen* egonkortasuna (Kálló, 2016), gaur egun *erreferentziazko hezitzailea* esaten zaionarena; izan ere, zaintza-sistema

horri esker, hezitzaileak sakon ezagutzen ditu haurra eta haren erreakzioak (Falk, 2018; Hevesi, 1993), badaki zer etapatan dagoen, zein ezagutza-maila duen, eta bere banakako erritmoa errespetatzen du (Falk, 2018). Hala, haurra frustrazioa edo autonomia galtzea eragin dezaketen konplexutasunen aurrean dagoela ohartzen denean (Andreasdakis *et al.*, 2019), hezitzaileak neurrian eta beharrezkoa denean esku hartzen du hori saihesteko (*Haurrari aurea hartu [P1102]*), ekintzaren protagonismoaren jabe egin gabe, eta haurra berriro sostengatuz, aurrean duen konplexutasunaren irtenbidea —bertan behera utzi edo huts egin aurretik— aurkitu dezan. Erabat nahitaezkoa denean baino ez du inbaditzen haurraren espazio fisikoa. Bere gorputza aurrerantz makurtzen du (*Aurrera makurtuta [P302]*), bere presentzia fisikoa inbaditzaile intrusiboa izan ez dadin eta haurrak bere autonomiaren atzerakada potentzial gisa interpreta ez dezan. Bien begirada eta arreta hezitzailearen eskuetan daude (*Begirada bateratua [P605]* eta *Fokuari eutsi [P1007]*); esku horiek, samurtasunez, lasaitasunez eta segurtasunez, haurraren gorputzean maniobratzen dute, jantziak maneiatzen dituzte (*Mantendu [P906]*), eta biek arretaz behatzen dute hori guztia. Horrela, haurrak hezitzailearen esku-hartze eta kudeaketa fina autonomiarako bilakaeran abandonatua ez izanaren babes-seinaletzat hartzen du (Falk, 2018). Abagune egokia da haurrak, hezitzailearen eskuzko jardunbidearen bidez, maniobra espezifiko behatu eta deseraiki dezan; eta baita horiek asimilatze eta aurrerago —bere kabuz egiteko prest dagoenean— gauzatze behar diren xehetasun guztiak jaso ditzan ere. Azkenik, momenturen batean haurrak jarduera autonomoari berriro ekitea erabakitzen badu eta esku-hartzeari uko egiten badio, hezitzaileak bere erabakia onartuko du (*Ezeta onartu [P1108]*), haurra bere eskubidean egoteaz gain (Côté-Lecaldare *et al.*, 2016; David eta Appell, 2010; Falk, 2018; Hevesi, 1993;), bere azken helburua baita; hezitzaileak inolako zalantzarik gabe babestuko du. Hala egingo ez balu, berezko motibazioan eragina izan lezake (Deci eta Ryan, 1987), edo lorpenaren eta autoeraginkortasunaren sentsazioa erpremituko lituzke (Bandura, 1997).

Emaitzek erakutsi dutenez, autonomiaz janztea balio pedagogiko handiko gertaera da, ikaskuntzarako aukera handia eskainiz (National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care, 2017; Rutanen *et al.*, 2019). Baina autonomiarantz aurrera egitea sostengatzeko, ezinbestekoa da hezitzailea jakitun izatea lankidetzan aritzeko eta zaintzeko modua prozesuan eraldatzen ari dela (Falk, 2018; Laurin eta Joussemet, 2017), eta hark bere eginkizuna eta esku-hartzea une zehatz horren eta haurraren erritmoaren arabera egokitzea (Falk, 2018). Ikerlan honetan identifikatutako jokabideak eta sostengu-ereduak ez dira modu isolatuan, hutsalean edo automatizatuan interpretatu behar; baizik eta zaintza, helduaren esku-hartzea eta haurren autonomia goiztiarra ulertzeko modu berezi baten ondorio gisa baizik, zeinak ez baitu ezer ulertzen aurrera-atzeraz, azkartasunaz edo haurraren benetako idiosinkrasiatik kanpoko exijentziaz. Era berean, lehen be-

giratuan betetzeko errazak diruditen profesionalen funtsezko ezaugarriek (Côté-Lecaldare *et al.*, 2016) ez dute balioko, baldin eta lehenago haien benetako esanahiari eta inpaktuari buruz gogoeta egiteko eta ulertzeko ariketarik egin ez bada. Are gehiago, profesional ororen lehen ikaskuntza izan beharko litzateke onartzea haurraren zaintzan inoiz ez dela protagonista izan, eta ezta izango ere. Haurra da protagonista. Beraz, eskaintzen duen lehen zaintzatik, hainbat etapatan erabateko autonomiarantz aurrera egiteko sostengua ematen dio haurrari. Bere bideratzailea, laguntzailea edo sostengua izango da, baina inoiz ez protagonista. Autonomiaz janztea ez dela betebeharr bat kontuan hartuta (Hevesi, 1993), plazer eta egiteko gogo-iturri baizik (Falk, 2018), esan daiteke arrakastaren gakoak hiru direla: haurra sakonean ezagutzea (Kálló, 2016), proposatzen duena egiteko gai den kide gisa hartzea (Côté-Lecaldare *et al.*, 2016; David eta Appell, 2010; Falk, 2018; Hevesi, 1993), eta beharrezkoa denean bakarrik esku hartzea, jantzi zehatzekin laguntzeko edo janzteko, inolako *autonomia falt*sutara jo gabe (Andreasdakis *et al.*, 2019; Dix eta Branca, 2003; Falk, 2018). Bitartean, baldintza fisiko eta giza baldintza egokiak izanik, haurrak autonomiarantz egingo du aurrera (Falk, 2018), bere aurrerapenak ikusiz gozatuko du, plazera eta gogobetetasuna sentituz; horrek, bigarren mailan, bere autozainketa motibatu eta sendotuko du, eta lehen esperientzia horien kalitatearen arabekoak izango diren (Kálló, 2016; Ryan *et al.*, 2006; al.) testuinguru berrietara egokitzea sustatuko du. Esan daiteke, nahiz eta «ez den haurra autonomoa egiten» (Falk, 2018, 114), posible dela, eta hezkuntza goiztiarraren garai hauetan, bereziki beharrezkoa dela laguntzea eta sostengatzea (Falk, 2018; Grolnick eta Ryan., 1989). Bere esku-hartzea haurraren autonomia goiztiarraren lorpenean oinarritutako eguneroko zaintzak ulertzeko modu honekin bat eginik konprenitzeko, errespetatzeko eta modulatzeko gai den hezitzaileak, pribilegiatutzat jo dezake bere burua, eta harro egon daiteke hezkuntza goiztiarrean eguneroko bizitzaren balioaren benetako gakoa aurkitu duelako.

MUGAK ETA ETORKIZUNEN IKERKETAK

Ikerlan honen mugetako bat da datuak denbora-tarte desberdinetan kontuan hartu ez izana, horrela, luzetara, haurraren autonomian aurrera egitean hezitzailea pixkanaka nola doitu den ikertzeko. Helburua litzateke haurraren autonomiaren etapei egokitzen zaizkien autonomia sostengatzeko etapa desberdinak ote dauden ikertzea.

ERREFERENTZIAK

- Allison, P. D. eta Liker, J. K. (1982). Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction: a comment on Gottman. *Psychological Bulletin*, 91, 393-403.
- Andreasdakis, E., Joussemet, M., eta Mageau, G. A. (2019). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 30(3), 297-314. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.15488111>
- Anguera, M. T. (1979). Observational Typology. *Quality eta Quantity. European American Journal of Methodology*, 13(6), 449-484. <https://doi.org/10.1007/bf00222999>
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Graó.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. In J. Arnau, M. T. Anguera eta J. Gómez (Koordk.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (123-236. or.). Universidad de Murcia.
- 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. [Depósito Legal: B-49153-1999]
- Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. Contextos Educativos. *Revista de Educación* (4), 13-34. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331>
- 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* (271-308. or.). Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M. T. (2017). Transiciones interactivas a lo largo de un proceso de desarrollo: Complementariedad de análisis. In C. Santoyo (Koord.), *Mecanismos básicos de toma de decisiones: Perspectivas desde las ciencias del comportamiento y del desarrollo* (179-213. or.). CONACYT 178383/UNAM.
- Anguera, M. T., eta Blanco-Villaseñor, A. (2003). Registro y Codificación del comportamiento deportivo. In A. Hernández-Mendo (Koord.), *Psicología del Deporte*. (2), *Metodología* (6-34. or.). Efdportes.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., eta Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., eta Hernández Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 24(5), 63-82.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., eta Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M. T., eta Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication: From complexity to perceived situation to data analysis. In G. Riva, M. T. Anguera, B. K. Weiderhold, eta F. Mantovani (Edk.), *From*

- communication to presence: Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience* (207-226. or.). IOS Press.
- Anguera, M. T., Magnusson, M. S., eta Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82.
- Anguera, M. T., Portell, P., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., eta Jonsson, G. K. (in press). Diachronic analysis of qualitative data. In A. J. Onwuegbuzie eta B. Johnson (Edk.), *Reviewer's Guide for Mixed Methods Research Analysis*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. In G. P. Sackett (Ed.), *Observing Behavior* (Vol. 2, 63-78. or.). University of Park Press.
- Bakeman, R. (1991). From lags to logs: Advances in sequential analysis. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta/Mexican Journal of Behavior Analysis*, 17(3), 65-83.
- Bakeman, R., eta Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge University Press.
- Belasko, M. (2016). Kalitatez eta arretaz jantzi Budapesteko Pikler-Lóczy Haur Eskolan: Hezitzaileren behaketa eta analisisa. In: A. Rodríguez Fernández, A. Romero Andonegi & I. Ros Martínez de la Hidalga (Eds.), *XXIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica/XXIII Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak* (pp. 24-35) [Electronic Resource]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872-887. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1678928>
- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2022). Observation dressing in a collaborative or trusting environment: The right to participate in one's own care at the Emmi Pikler Nursery School in Budapest. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2016652>
- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, M. T. (in press). The Importance of the Quality of the End of Piklerian Dressing Care: a Systematic Observation. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Belza, H., Herran, E., eta 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 / Educación temprana y aprendizaje cultural: Observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 128-178. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>
- Blanco-Villaseñor, A., eta Anguera, M. T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. In A. Hernández-Mendo (Koord.), *Psicología del Deporte* (Vol. 2). *Metodología* (35-73. or.). Efdportes (www.efdeportes.com). [I.S.B.N. 987-43-6355-x].
- Blanco-Villaseñor, A., Castellano, J., Hernández-Mendo A., Sánchez, C. R., eta Usabiaga, O. (2014). Aplicación de la TG en el deporte para el estudio de la validez, fiabilidad y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 131-137.

- Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L., eta Anguera, M.T. (2003). Analytic techniques in observational designs in environment-behavior relation. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 4(2), 111-126.
- Caprara, M., & Anguera, M. T. (2019). Observación sistemática. In C. Moreno Rosset & I. M. Ramírez Uclés (Eds.), *Evaluación Psicológica. Proceso, técnicas y aplicaciones en áreas y contextos* (249-277) Sanz y Torres.
- Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Gómez de Segura, P., Fontetxa, E., eta Bueno, I. (2000). Sistema de codificación y análisis de calidad del dato en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12(4), 635-641.
- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., eta Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with childcare educators. *Early Education and Development*, 27, 822-840. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148482>
- David, M., eta Appell, G. (2014). *Lóczy, una insólita atención personal*. Octaedro.
- Deci, E. L., eta Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., eta Wilson, I M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-162. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1008>
- Dix, T., eta Branca, S. (2003). *Parenting as a goal-regulation process*. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (167-188. or.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452229645.n9>
- Dix, T., Stewart, A. D., Gershoff, E. T., eta Day, W. H. (2007). Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*, 78(4), 1204-1221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01061.x>
- Ensor, R., Spencer, D., eta Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20(1), 93-110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x>
- Falk, J. (2018). 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* (89-114. or.). Pikler-Lóczy Society, Hungary.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How wellmeant parenting backfires*. Erlbaum Publishers.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., eta Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>
- Grolnick, W. S., eta Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.1433>
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., eta Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 905-916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00508>

- Hernández-Mendo, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G., Blanco-Villaseñor, Á., Lopes, A., eta 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. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V., eta Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-78. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000100006>
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdeI)*, 2(3), 37-56.
- Hevesi, K. (1993). La participación del pequeño en la atención personal. *Infancia*, 20, 14-18.
- Izquierdo, C. y Anguera, M. T. (2001). The rol of themorphokinetic notational system in the observation of movement. In Ch. Cavé, I. Guaitella eta S. Santi (Edk.), *Oralité et Gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (385-389. or.). L'Harmattan.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., eta Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
- Kálló, E. (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *Reladei, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 15-20.
- Lapresa, D., Gutiérrez, I., Pérez de Albéniz, A., Merino, P., eta Anguera, M. T. (2020). Teacher-student –task interactions in a motor skills programme for an adolescent boy with autism spectrum disorder: a systematic observation study (Interacción profesor-alumno-tarea en un programa de desarrollo de capacidades motrices en un adolescente con TEA: un estudio de observación sistemática). *Journal for the Study of Education and Development*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802148>
- Laurin, J. C., eta Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41, 562-575. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9627-5>
- Malenfant, N. (2014). *Routines et transitions en services éducatifs: CPE, garderies, SGMS, prématernelle et maternelle* (3. ed.). Presses de l'Université Laval.
- National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. (2017). *Regulations and Guidelines 2017*. Finnish National Board of Education.
- Pikler, E. (1979). A Quarter of a Century of Observing Infants in a Residential Centre. In M. Gerber (Ed.), *A manual for parents and professionals: resources for infant educators* (90-92. or.). Resources for Infant Educators.
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón, S. eta Sanduvete, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology (GREOM). *Psicothema*, 27(3), 283-289. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.276>
- Rodríguez-Medina, J., Rodríguez-Navarro, H., Arias, V., Arias, B., eta Anguera, M. T. (2018). Non-reciprocal friendships in a school-age boy with autism: The ties that build? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 2980-2994. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3575-0>
- Rutanen, N., Raittila, R., eta Vuorisalo, M. (2019). Clothes: Clothes and Clothing Practices in Finnish Early Childhood Education and Care. In P. Rautio

- eta E. Stenvall (Edk.), *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods: An Everyday Life Perspective* (65-84. or.). Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories, 1. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3161-9_5
- Ryan, R. M., eta Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci eta R. M. Ryan (Edk.), *Handbook of self-determination research* (3-33. or.). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., eta La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti eta D. J. Cohen (Edk.), *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and method* (2. ed., 795-849. or.). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch20>
- 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 eta J. H. Penticuff (Edk.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (300-340. or.). Brunner/ Mazel.
- Sackett, G.P. (1987). Analysis of Sequential Social Interaction data: Some Issues. Recent Developments and a Causal Inference Model. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (855-878. or.). Wiley.
- Sánchez-Algarra, P. eta Anguera, M.T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality eta Quantity. International Journal of Methodology*, 47(2), 1237-1257. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9764-6>
- Tardos, A. eta Werner, A. (2013). *La socialització a l'escola bressol*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Wallon, H. (2018). Haurtzaroaren Psikologia. In E. Herrán (Arg.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Warneken, F. (2018). How Children Solve the Two Challenges of Cooperation. *Annual Review of Psychology*, 69, 205-229. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-0118133>
- Warneken F, Chen F, eta Tomasello M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*. 77(3). 640-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x>
- Weick, K. E. (1968). Systematic observational methods. In G. Lindzey eta E. Aronson *Handbook of Social Psychology* (357-451, or.), Bol. 2, 2. ed. Addison-Wesley. <https://doi.org/10.4135/9781526421036834940>
- Williamson, R. A., Donohue, M. R., eta Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.004>