

Análisis de las relaciones interpersonales tempranas: un modelo de observación y su aplicación terapéutica en un programa de intervención

Cecilia Pérez-Mínguez

To cite this article: Cecilia Pérez-Mínguez (1998) Análisis de las relaciones interpersonales tempranas: un modelo de observación y su aplicación terapéutica en un programa de intervención, *Infancia y Aprendizaje*, 21:83, 3-28, DOI: [10.1174/021037098760403451](https://doi.org/10.1174/021037098760403451)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037098760403451>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 32

Análisis de las relaciones interpersonales tempranas: un modelo de observación y su aplicación terapéutica en un programa de intervención

CECILIA PÉREZ-MÍNGUEZ

Centro de Psicoterapia y Psicoanálisis

Resumen

En este artículo se describe un modelo original de observación y análisis de las relaciones intersubjetivas que se establecen entre adulto y niño en contextos no formales y en situaciones naturales. Este modelo, creado en el marco de una investigación sobre interacción temprana y procesos de mutua influencia en el contexto institucional, enfatiza su estudio en los aspectos de reciprocidad emocional y ajuste en la actividad como mecanismos básicos de la intersubjetividad que se manifiestan en las relaciones interpersonales. El modelo sigue las líneas metodológicas etnográficas y neovygotiskianas, con aportaciones de la ecología y criterios de observación psicodinámicos. Su aplicación en un estudio longitudinal nos permitió comprobar la relevancia de las dimensiones y de las categorías definidas, así como la fiabilidad de los datos obtenidos. Se confirmaron las hipótesis sobre la presencia de las relaciones intersubjetivas en el contexto institucional y la ausencia de dichas relaciones con las educadoras nuevas sin experiencia compartida con el niño. Se presenta, asimismo, el Programa de Observación Guiada como aplicación terapéutica de dicho modelo observacional y los resultados llevados a cabo en una Institución Infantil de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Palabras clave: Interacción temprana, modelo de observación, intersubjetividad, rutinas cotidianas.

Analysing early interpersonal relationships: An observational model and its therapeutic application in an intervention programme

Abstract

This paper describes a new model for observing, analysing and evaluating intersubjective relationships between adults and infants both in informal contexts and in natural situations. This model, carried out within the framework of an investigation on early interaction studying the processes of mutual influence in an institutional context, stresses the relevance of emotional reciprocity and activity adjustments as basic mechanisms of intersubjectivity in interpersonal relationships. The model adopts ethnographic and Neo-Vygotskian methodologies, borrowing also from ecology and psychodynamic observation criteria. Its application in a longitudinal study allowed us to verify the relevance of the defined dimensions and categories as well as the reliability of the data. The hypotheses supported the existence of intersubjective relationships in an institutional context, and the absence of such relationships in interactions with new educators or caregivers without shared experience with the children, were confirmed. The clinical application of the present observational model, the Guided Observation programme, is also proposed. The results of its application in a children's home under the auspices of the Community of Madrid for the Protection of Minors are also reported.

Keywords: Early interaction, observational model, intersubjectivity, daily routines.

Correspondencia con la autora: San Hermenegildo 5, 1º. 28015 Madrid. Tel.: 91 593 12 40.

Original recibido: Julio, 1996. *Aceptado:* Abril, 1997.

EL PUNTO DE PARTIDA

En la primera infancia y a través de las interacciones cotidianas con los adultos, las niñas y niños inician sus primeros aprendizajes gracias a los cuales se desarrollan como seres sociales. Dichos aprendizajes sociales se llevan a cabo día a día, a través de los intercambios que establecen con sus figuras de crianza en sus relaciones interpersonales y gracias al *encuentro intersubjetivo* entre ambos.

Nuestro interés por analizar las relaciones interpersonales en edades tempranas proviene tanto de la experiencia terapéutica como de las investigaciones universitarias relacionadas con la infancia en situación de riesgo psico-social. A través de estas experiencias hemos constatado la urgente necesidad de profundizar en los mecanismos que entran en juego en dichas relaciones, así como detectar precozmente posibles *desajustes* interactivos que pueden ser causa primordial de muchos trastornos en la primera infancia que pueden derivar en problemas de mayor gravedad.

Dada su importancia, nos pareció útil profundizar en su conocimiento y operativizar su estudio a través de un doble instrumento de trabajo: por un lado, el *Modelo de Análisis de la Intersubjetividad (MAI)* como un sistema riguroso de observación, análisis y evaluación de las relaciones interpersonales en la primera infancia; y por otro lado, el *Programa de Observación Guiada (POG)* como una estrategia de intervención educativa-terapéutica a partir de los criterios de observación del MAI.

El MAI fue aplicado en un estudio empírico de diez parejas de niño con sus primeras figuras de crianza, en el contexto institucional de una residencia infantil de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) para detectar la presencia de *relaciones intersubjetivas* y su repercusión en el desarrollo infantil. Los resultados obtenidos confirmaron nuestras hipótesis y mostraron la relevancia de las dimensiones y de las categorías definidas, así como la fiabilidad de los datos.

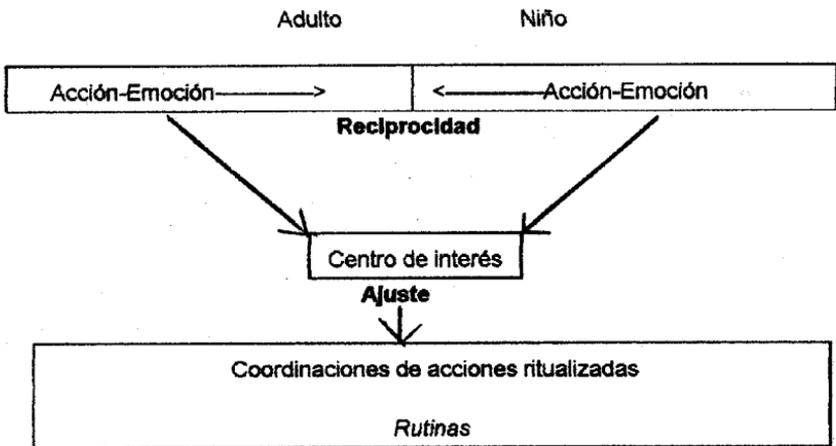
En dichos resultados aparecieron tres patrones de relación interpersonal, descritos como *relaciones intersubjetivas*, *relaciones paradójicas* y *relaciones de dependencia*. Por su repercusión en el desarrollo sociocognitivo y emocional de los niños analizados, nos inclinamos a pensar en su interés metodológico y conceptual, por lo que nos pareció oportuno simplificar dicho Modelo y aplicar sus criterios de observación y evaluación en un Programa de intervención (el POG) que sirviera de ayuda a los adultos (padres, psicólogos, educadores...) responsables de la primera infancia en situación de riesgo, para resolver problemas infantiles a través de mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales. Dicho Programa fue creado con este objetivo y llevado a la práctica en el mismo contexto cotidiano donde se aplicó el MAI, es decir, en los *nidos* de una Residencia Infantil de Protección de Menores de la CAM. En líneas generales el POG pretende ayudar a las primeras figuras de crianza para que sean ellas mismas las que puedan observar y analizar los *ajustes* y *desajustes* que se establecen en la actividad cotidiana con los niños para la instauración de *relaciones intersubjetivas* entre ambos.

Se parte de algunos presupuestos iniciales, como es la consideración de que las primeras relaciones interpersonales son fundamentales en el proceso de maduración y socialización del niño, pues es en la interacción con los adultos como el niño se introduce progresivamente en la comprensión de los significados de su cultura y transforma su realidad individual y social, a tenor de sus experiencias con sus figuras de crianza (Brazelton y Cramer, 1990; Shaffer, 1984; Bruner, 1990; Rogoff, 1989, 1990, 1993). Este planteamiento teórico general se

matiza desde el modelo vygotskiano entendiendo que la transformación de los significados sociales (el aprendizaje de la vida, en definitiva), la realizan los niños junto con los adultos gracias a los *cambios* que se producen, primero, en el plano intersíquico (en la actividad cotidiana) y después, en el plano intrapsíquico (cuando se interiorizan dichas experiencias) y que ello es posible por el dominio de *cierto tipo de interacción* (Wertsch, 1991).

En este sentido, entendemos que el tipo de interacción que se requiere para provocar dichos cambios se refleja en lo que describimos como *relaciones intersubjetivas*. Para describir dichas relaciones nos detenemos primero en describir aspectos conceptuales y metodológicos sobre el término intersubjetividad entendiendo que en su estructura subyacen dos mecanismos o fuerzas de *mutua influencia* que tienden hacia *el mutuo acercamiento* entre los individuos (en *reciprocidad emocional*) para *proyectarse juntos hacia un centro de interés o meta común* (formando *ajustes en la actividad*). Una vez descritos dichos mecanismos, el MAI sirve para conocer su funcionamiento a lo largo del proceso de interacción cotidiana entre adulto/niño y analizar los cambios que se van a producir en las mutuas acciones y emociones. Dichos cambios se van a realizar dentro del marco de lo que hemos descrito como *relaciones intersubjetivas*. El esquema que presentamos en la figura 1 puede dar una idea gráfica de lo expuesto.

FIGURA 1
Aproximación a las relaciones intersubjetivas



En la parte superior de la figura 1 expresamos con flechas el mecanismo reoalimentador de la *Reciprocidad* que vincula al adulto y al niño en sus acciones y emociones. Dicho mecanismo, cuyo funcionamiento lo definimos como circular, se refiere al mutuo entendimiento que puede establecerse entre los interlocutores y se relaciona con el otro mecanismo, el *Ajuste* en la actividad, que orienta a los interlocutores hacia un *Centro de interés* común, dando lugar a transformaciones en la actividad, descritas como *Rutinas*. Estos dos mecanismos, la *Reciprocidad emocional* y el *Ajuste en la actividad*, forman lo que llamamos la *estructura de la intersubjetividad* y se manifiestan a lo largo del proceso interactivo. Para comprender el funcionamiento de dichos mecanismos de la intersubjetividad es para lo que diseñamos el MAI.

El MAI. Una estrategia metodológica par analizar las *relaciones intersubjetivas*

El sistema que adoptamos para analizar las relaciones intersubjetivas tiene cierta relación con los enfoques constructivistas neovygotskianos (p.e., Green y Wallat, 1981; Coll *et al.*, 1995) con aportaciones originales metodológicas y conceptuales. Las edades de los niños de la muestra, en etapas preverbales, y el contexto de relación, no formal y sin metas *definidas* previamente, fueron algunas de las diferencias que nos alejaron de los patrones de análisis más habituales de estos investigadores. En ausencia de metas explícitas había que encontrar cuál era el hilo conductor que encadenaba las actuaciones de los interlocutores. Por otro lado, nos interesaba introducir en las unidades de análisis categorías *emocionales* que nos permitieran establecer relaciones entre *acción y emoción*.

Por todo ello consideramos los siguientes puntos:

- Tanto el adulto como el niño tienen unas metas implícitas que impulsan sus acciones (pueden ser simples gestos espontáneos) y que sólo cuando son comprendidos por su compañero social pueden lograr sus propósitos.
- Destacamos la importancia de la interpretación adecuada de las señales del compañero y cómo dicha interpretación se logra cuando los interlocutores se ponen en la perspectiva del otro, en *reciprocidad emocional*, y prestan atención a las intenciones o metas del compañero, logrando *ajustes* en la actividad.
- Cuando adulto y niño *ajustan* sus intereses, la actividad conjunta resultante se transforma en una actividad nueva y más estructurada que la anterior.

Para operativizar estos puntos claves que observamos de la interacción cotidiana y que fueron guía en la elaboración del MAI adoptamos las siguientes estrategias metodológicas:

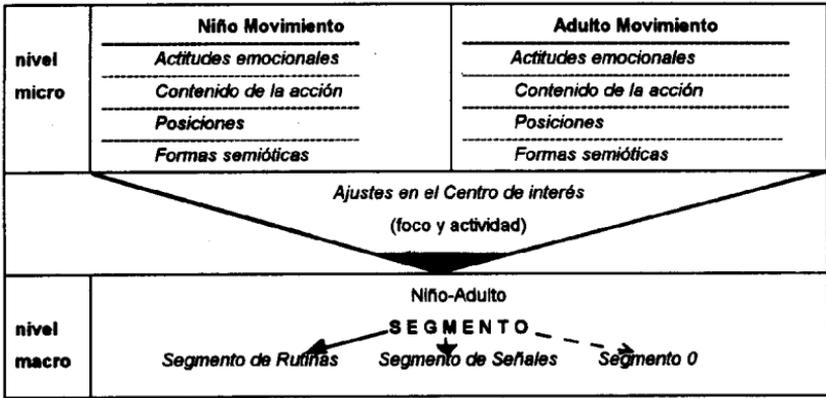
- Reconocer las intenciones de los participantes a través de observar dónde tenían puesto su *Centro de interés*.
- Comprobar si dicho *Centro de interés* era compartido por el compañero. Dicho *Centro de interés* se identificó a través de dos posibilidades: o en el seguimiento del *foco de atención* del compañero y/o en el seguimiento de su *actividad*. Cuando compartían una o ambas posibilidades consideramos que se formaban *Ajustes* en la actividad y si no compartían ninguna de estas posibilidades, consideramos que se producía un *Desajuste*.
- Comprobar si dichas acciones *ajustadas* suponían transformaciones de la actividad.
- Reconocer dichas transformaciones de la actividad. La observación nos llevó a identificar dos patrones de actividad: *las Señales y las Rutinas*, que reflejaban la progresiva estructuración y cambio de contenido de dicha actividad.

Las unidades y niveles de análisis del MAI

Para describir nuestras unidades y yendo de menor a mayor, hemos identificado, a nivel micro, los *Movimientos* y, a nivel macro, los *Segmentos*. Ambos niveles los podemos ver representados en la figura 2.

En dicha figura podemos ver, en un primer nivel micro, que las acciones de cada interlocutor, llamadas *Movimientos*, se pueden *ajustar* con las del compañero cuando comparten con él el mismo *foco de interés* y/o la misma *actividad* (donde se define al *Centro de interés*). La unión o *Ajuste* del *Movimiento* precedente con el consecuente forman, a nivel macro, un *Segmento*. En la figura 2 podemos ver que, tanto en el nivel micro de los *Movimientos* como en el nivel macro de los *Seg-*

FIGURA 2
 Unidades y niveles de análisis del MAI



mentos, consideramos una serie de dimensiones de análisis y subdimensiones, o categorías, que articulan cada unidad y nos permiten acceder a la comprensión de las transformaciones que se van a producir tanto a nivel macro como micro. En el cuadro I podemos ver esquemáticamente los criterios de identificación y caracterización de los *Movimientos* y los *Segmentos*.

CUADRO I
 Identificación y caracterización de los movimientos y segmentos

<i>Nivel micro</i>	Definición:	actuaciones individuales
Movimientos	Identificación:	cambio de <i>Centro de Interés</i> y/o cambio del turno del interlocutor
	Dimensiones de análisis:	<i>Grados de Ajuste en el Centro de interés; Actitudes emocionales; Contenido de las acciones; Posiciones; Formas semióticas</i>
	<i>Nivel macro</i>	Definición:
Segmentos	Identificación:	el <i>Ajuste</i> entre dos o más <i>Movimientos</i> . Los límites de los <i>Segmentos</i> los marcan los <i>Desajustes</i> .
	Dimensiones de análisis:	<i>Segmento Señales, Segmento Rutinas y Segmento 0</i>

Los Movimientos de la actividad

El término *Movimiento* proviene de la tradición goffmaniana y ha sido utilizado en análisis comunicativos entre adultos con fines terapéuticos (Gómez Fontanil y Coto Ezama, 1990). Fontanil y Coto consideran, como Goffman, que un "movimiento" es una unidad de análisis no necesariamente lingüística: puede ser una secuencia discursiva, una actuación instrumental, o incluso un silencio después de una solicitud. Nuestra unidad mínima tiene también rasgos de otros autores. Uno de dichos rasgos lo hemos encontrado en el concepto de *acción mediada* recogido por Wertsch (1991) y contiene aportaciones de Habermas y su *acción teológica* (1984), de las *teorías de la actividad* de Leontiev y Vygotski, sin olvidar

las interesantes aportaciones bajtinianas sobre *voz, enunciado y dialogicidad*. De todos ellos recogemos, por un lado, la idea de las *acciones dirigidas a meta* (en los *Ajustes* se representan las acciones orientadas hacia una meta común), con un componente de diálogo (en *reciprocidad emocional*) donde las acciones se encadenan como en un discurso siguiendo *la voz* del compañero social.

Desde el punto de vista metodológico, y tal y como vimos en el cuadro I los criterios de identificación que utilizamos para segmentar un *Movimiento* son dos: *el primero* el cambio en el *Centro de interés*; *el segundo* el cambio en el *turno de los interlocutores*.

Vamos a ilustrar la aplicación de estos dos criterios a través de un fragmento transcrito de las grabaciones de vídeo. En este fragmento cada línea corresponde a un *Movimiento*. Los términos señalados con negrita pretenden facilitar la identificación del *Centro de interés* (*foco de atención y actividad*) de cada *Movimiento*.

Final de la sesión de los 9 meses de Raúl y Justa:

Toda la sesión Raúl ha estado muy enfadado porque Justa, sin comprender la importancia, le ha quitado "su" arandela de la mano para que manipulara mejor un camión. Justa se desespera y no logra entender su enfado ni ayudarle, a pesar de sus múltiples tentativas. Casi al final de la sesión, a Justa se le ocurre ofrecerle la *arandela* que le había quitado al principio y a partir de ese momento las cosas empiezan a funcionar....:

1 {Justa le ofrece la *arandela* al niño}

2 {Raúl coge la *arandela* y la *agita* contento}

3 {Justa le pide otra vez la *arandela*, gesticulando animada, "¡ab! ¿me la das?" con *gestos de dar-y-tomar*}

4 {Raúl expectante le da la *arandela*}

5 {Justa la coge y se la devuelve otra vez}

(y así siguieron ajustados en dicha actividad ritualizada muy contentos hasta el final de la grabación)

A través de este fragmento y de otros muchos recogidos de la observación cotidiana pudimos comprobar la importancia de recoger las señales del otro para acceder a la transformación de los significados. Efectivamente, en el ejemplo mostrado pudimos comprobar que a partir del momento en que el niño y la educadora *ajustaron sus intereses* no sólo cambió *la actividad* sino que también cambiaron *las actitudes emocionales* de ambos. Así vimos las estrechas relaciones entre el campo de las *emociones* y el de las *acciones*, como si a través de las *acciones* pudiéramos conocer las *emociones* que impulsan dichas *acciones*. Es por ello que establecimos la dimensión de las *actitudes emocionales* del adulto y del niño como una dimensión importante a considerar en cada *Movimiento*. Presentamos las dimensiones más relevantes con sus correspondientes subdimensiones de análisis en los siguientes cuadros:

- *Los Ajustes en la actividad.*

CUADRO II
Grados de compartir el centro de interés: los ajustes

AJUSTES	
AJUSTE TOTAL	Seguimiento del <i>foco</i> y de la <i>actividad</i> del <i>Movimiento</i> inmediatamente anterior
AJUSTE PARCIAL	Seguimiento del <i>foco</i> o de la <i>actividad</i> del <i>Movimiento</i> inmediatamente anterior
DESAJUSTE	Cambio total de <i>foco</i> y de <i>actividad</i> del <i>Movimiento</i> inmediatamente anterior

- *Las Actitudes Emocionales de los niños y de sus figuras de crianza.*

CUADRO III
Actitudes emocionales del adulto

<i>Actitudes emocionales de las figuras de crianza</i>	
SENSIBILIDAD del adulto	<i>contingencia:</i> la acción del adulto sigue la del niño, o realiza una acción que resulta procedente por el contexto <i>adecuación:</i> la actuación del adulto es la conveniente y el niño da muestras de conformidad "a posteriori" <i>empatía:</i> palabras, tono, ritmo, calidad afectiva
Sensible	Cuando en la actuación del adulto se dan al menos dos de los atributos definidos arriba
Parcial-Sensible	El adulto no da "acuse de recibo" de la señal del niño, no da la respuesta adecuada o la da de forma pobre (con pocos estímulos verbales, gestuales) o sin esperar su turno, fragmentando la intervención del niño
No-Sensible	El adulto, por segunda vez, no da "acuse de recibo" de la señal del niño, persiste en sus propuestas aunque sean rechazadas por el niño, o actúa sin empatía con él, regañándole inadecuadamente o descalificándole. Este rasgo, por sí solo, sería causa suficiente para valorar de no sensible la actuación

CUADRO IV
Actitudes emocionales del niño o la niña

<i>Actitudes emocionales de las niñas y niños</i>	
ACTIVIDAD del niño	Se refiere a la <i>actitud emocional participativa y prosocial</i> que manifiesta el niño en el contexto de actividad comunicativa que establece con el adulto
Activo	El niño mantiene una actitud pro-social en participación con el adulto
Pasivo	El niño se muestra con laxitud o resistencia pasiva
Divergente	El niño desvía la mirada, con o sin actuación que le acompañe (<i>p.e. el niño puede seguir una Rutina, desviando la mirada de modo persistente</i>)
Rechazo	El niño manifiesta claramente su oposición a las propuestas del adulto

• *Los contenidos de la actividad* quedan recogidos en dos grandes patrones de actividad, *Señales y Rutinas*, cuya descripción la exponemos en el segundo nivel de análisis.

Segundo Nivel de Análisis macro: Los Segmentos de Señales y los Segmentos de Rutinas

Los *Segmentos* están formados por series de *Movimientos* unidos cada uno por un *Ajuste* y cuyos límites los marcan los *Desajustes*. El mínimo de *Movimientos* imprescindibles para identificar un *Segmento* es de *dos Movimientos ajustados*. En dichos *Segmentos* puede variar el *contenido* de la actividad, quedando recogida toda la actividad cotidiana en dos patrones de actividad: *Señales* o *Rutinas*.

Entendemos las actividades del grupo *Señales* menos elaboradas o “preparatorias” respecto al otro grupo de actividades, llamadas de *Rutinas*. La práctica de dichas *Rutinas* supone el dominio de una serie de reglas sociales —tales como *coordinación, predicción y anticipación*— que nos hacen suponer que se ha producido una internalización o apropiación del significado de la actividad perteneciente al plano intrapsicológico, o al menos como una habilidad sociocognitiva interpsicológica superior a las *Señales*.

[...] el tipo más importante de internalización es cuando los niños dominan las reglas en consonancia con el tipo de signos externos que se deben utilizar (Vygotski, 1981, p. 184)

Hay dos criterios esenciales para identificar las *Señales* y las *Rutinas*: el *primero*, que sólo las *Rutinas* tienen *núcleo* o *elemento relevante* que organiza la actividad y, al reconocerlo, nos permite clasificarlas dentro de uno de los tres tipos de *Rutinas* que hemos diferenciado de menor a mayor complejidad, como *Rutina 1 de Crianza, Rutina 2 de Dar-y-Tomar, Rutina 3 de Aproximación- Emoción* (p.e. en la *Rutina de dar-y-tomar*, el *núcleo* o *elemento relevante* es el turno de *dar/recibir*), mientras que las *Señales* carecen de *núcleo* o *elemento relevante* porque son acciones simples (pueden ser una mirada, o un silencio significativo después de una propuesta) y su significado depende de la interpretación que le dé el interlocutor; el *segundo* criterio de diferenciación es que en las *Rutinas*, además del *elemento relevante*, siempre debe darse un mínimo de *dos acciones* de *Rutina Ajustadas*. Este requisito, en cambio, no es necesario para identificar a las *Señales*. Podemos verlo en los cuadros V y VI.

CUADRO V
Identificación y caracterización de las actividades de Señales

Las Señales	
Definición	<i>Formas convencionales o rudimentarias que transmiten información con o sin intención comunicativa</i>
Estructura	No tienen <i>núcleo</i> : significan lo que se <i>interprete</i> de ellas
Contenido	<i>Orientación de la atención</i> (dirigir la mirada hacia un objeto o hacia una persona) <i>Emocionales</i> (sonreír, besar, llorar...) <i>Instrumentales</i> (tocar, coger, golpear...)

Objetivos e hipótesis del MAI

En síntesis, el MAI ha sido creado con el objetivo de que pueda ser de utilidad para analizar lo que ocurre entre los niños y sus figuras de crianza en cualquier situación de interacción cotidiana y comprender el proceso de transformación de relaciones interpersonales en *relaciones intersubjetivas* y los cambios que ello supone, tanto en los aspectos *emocionales* como en la *actividad* que construyen juntos. En este sentido, se predice que las relaciones interpersonales se hacen *intersubjetivas* cuando las *emociones* de cada interlocutor se influyen en *reciprocidad positiva* y que dicha influencia positiva favorece los *ajustes* en la actividad y da lugar a coordinaciones de acciones ritualizadas llamadas *Rutinas*. Se predice que dichas *relaciones intersubjetivas* crean un marco de relación estructurado y prede-

CUADRO VI
Identificación y caracterización de las actividades de Rutinas

Las Rutinas	
Definición	Coordinaciones de acciones ritualizadas
Estructura	Están coordinadas entre sí: se requiere un mínimo de 2 acciones ajustadas. Son reconocibles como <i>Rutinas</i> : por el núcleo
Contenido	<i>Rutina de Crianza</i>
	meta: protección
	núcleo: adulto dirige la actividad
	tipo de actividad: cuidados cotidianos
	<i>Rutina de Dar-y-Tomar</i>
	meta: diálogo
	núcleo: turnos alternantes
	tipo de actividad: intercambios con o sin objeto
	<i>Rutina de Aproximación-Emoción</i>
meta: descubrir lo desconocido	
núcleo: aparición-desaparición; sorpresa-emoción	
tipo de actividad: juego con sorpresa final	

cible que favorece la vinculación entre el niño o la niña y su figura de crianza y facilita los aprendizajes sociales.

Estudio empírico

El trabajo empírico de la investigación consistió en el registro y análisis de un total de treinta y seis sesiones de interacción libre entre diez parejas de niños y sus educadoras que actuaban como primeras figuras de crianza en el turno de mañana de dos *nidos* de una Residencia infantil de Protección de Menores de la CAM. Las sesiones tomadas de la interacción cotidiana y de 10' minutos de duración, fueron analizadas en dos estudios empíricos que siguiendo la clasificación de diseños observacionales planteada por Anguera (1990), fueron:

Estudio nomotético (estudio de datos muestrales de grupo) de diez parejas de cuatro niñas y seis niños con sus educadoras, a los 12 meses de edad de los niños. Los análisis estadísticos que se realizaron fueron análisis de correlaciones.

Estudio idiográfico (estudio longitudinal) de seguimiento de dos niños y sus parejas de educadoras desde los 6 hasta los 18 meses de edad de los niños. Los análisis que se realizaron fueron análisis de gráficos y análisis secuencial de retardos (Sackett *et al.*, 1979).

El procedimiento de recogida de datos: Se recogieron datos de observación y medidas de evaluación. Las primeras se obtuvieron de sesiones, mensuales, de interacción diádica entre las educadoras y los niños de la muestra, grabadas en vídeo y posteriormente codificadas según el MAI. Las segundas se basaban en la aplicación a los mismos niños de las escalas de desarrollo cognitivo (Uzgiris y Hunt, 1975) y de desarrollo social (Seibert y Hogan, 1982) con intervalos bimensuales.

La fiabilidad de los datos fue comprobada mediante el cálculo de acuerdo interobservador a través del índice Π (Scott, 1955), utilizando la coincidencia en ca-

da *Movimiento* en su secuencia real como criterio de acuerdo y las diferencias u omisiones como desacuerdo. Los resultados fueron más que satisfactorios según el criterio de Fleiss (1981), los podemos ver en el cuadro VII.

CUADRO VII

Datos del cálculo de acuerdo interobservadores mediante el índice Π (Scott, 1995), utilizando la coincidencia en cada Movimiento en su secuencia real, como criterio de acuerdo y las diferencias u omisiones como desacuerdo

Dimensiones	Π mínimo	Π máximo
Ajustes y desajustes	.89	.98
Actitudes emocionales de los adultos y de los niños	.80	.96
Contenido de la actividad (Señales/Rutinas)	.82	1.
Soportes	.89	1.
Posición de los interlocutores	.90	1.
Formas semióticas	1.	1.

Porcentaje de acuerdo sobre los criterios de segmentación: Segmentación de Movimientos (sistema de turnos): mínimo: 88%; máximo: 99,2%

RESULTADOS

La contrastación de los datos nos permitió confirmar las hipótesis cuyo planteamiento general se basa en que los seres humanos ejercen su *mutua influencia* en *reciprocidad emocional* con sus compañeros sociales y esto les permite transformar su conocimiento social a través de la *actividad* que comparten. En este sentido, los diversos análisis estadísticos realizados mostraron:

- Que cuando la *reciprocidad emocional* resultó de carácter positivo (es decir cuando aparecieron relacionados la categoría *adulto Sensible* con *niño Activo*) pudimos comprobar su relación con los *Ajustes Totales* y con la actividad de *Rutina 2* de *dar-y-tomar* y la *Rutina 3* de *aproximación-emoción*, rasgos que definen la presencia de *relaciones intersubjetivas*.

- En el seguimiento longitudinal de los dos niños analizados (Raúl y Juan) coincidió que en las etapas en que se manifestó la presencia de dichas *relaciones intersubjetivas* se constataron cambios positivos en las parejas de educadora/niño. Se pudo comprobar el despegue en el desarrollo sociocognitivo de los niños coincidente con esas etapas donde se manifestaron las *relaciones intersubjetivas*, así como detectar en dichas etapas la presencia de *lazos vinculantes* entre el niño y su educadora.

- La hipótesis de la *experiencia compartida* predecía que los cambios de figura de crianza alteraban el proceso intersubjetivo. En este sentido se pudo comprobar que sólo algunas parejas de las consideradas con *experiencia compartida* mostraron *relaciones intersubjetivas*. Por ello, puntualizamos lo siguiente:

- 1) Que en el contexto institucional se pueden dar *relaciones intersubjetivas*, es decir, muy positivos patrones de conducta interactiva.

- 2) Que, sin embargo, constatamos que dichas *relaciones intersubjetivas* aparecieron solamente con *algunas educadoras*, cuyo requisito imprescindible pero no único, fue su *experiencia compartida* con el niño. Comprobamos que los cambios de educadoras que se produjeron, por motivos de bajas o vacaciones en la institución, alteraron el proceso intersubjetivo de los niños al no aparecer *relaciones intersubjetivas* con ninguna de las *educadoras nuevas*.

En este sentido puede ser representativo describir el caso de Juan que tuvo tres educadoras en cuatro momentos de su vida en la institución. Con dichas parejas se detectaron tres patrones de relación interpersonal: *relaciones intersubjetivas*, *relaciones de dependencia* y *relaciones paradójicas*.

En las parejas donde se dieron *relaciones de dependencia* y *relaciones paradójicas*, se detectaron los siguientes rasgos:

- Incoherencia en la *reciprocidad emocional positiva* (relaciones paradójicas)
- Sólo presencia de *reciprocidad emocional negativa* y ausencia de *reciprocidad positiva*. (relaciones de dependencia)
- Ausencia de *Rutina 3 (de aproximación-emoción)*, *escasez de Rutina 2 (de dar-y-tomar)*.

Estancamiento en el desarrollo cognitivo, especialmente manifiesto en la escala IV de *causalidad operacional* (Uzgiris y Hunt, 1975).

Se entendió que la ausencia de *relaciones intersubjetivas* entre una pareja de adulto/niño y específicamente en este caso de Juan y en el contexto institucional, permitía considerar dicha *relación como de riesgo* para el niño.

EL CASO DE JUAN Y SUS FIGURAS DE CRIANZA. LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE OBSERVACIÓN GUIADA (POG)

El riesgo que detectamos en Juan nos hizo pensar en la importancia y la urgencia de encontrar una solución que ayudara a los adultos a establecer *relaciones intersubjetivas* con los niños, a través de un programa donde se brindara al adulto la posibilidad de realizar auto-observaciones y análisis sistemáticos, apoyados en los mismos criterios de observación que establecimos en el MAI. Este objetivo nos llevó a la creación del POG como estrategia de intervención y pudimos comprobar empíricamente los cambios que se produjeron tanto en los niños como en las educadoras que siguieron dicho Programa. Concretamente pudimos seguir con detalle la evolución del caso de Juan y los cambios que se produjeron cuando su *educadora nueva* realizó el POG desde los 15 hasta los 18 meses de edad de Juan. El seguimiento algo más detallado de este caso, así como la descripción del POG lo presentamos a continuación.

El POG es un instrumento de trabajo psico-pedagógico que sirve de ayuda en el proceso de desarrollo infantil a través de la detección temprana de incipientes trastornos emocionales que son índices de riesgo precursores, si no se toman medidas, de trastornos emocionales más graves. Cuando el adulto detecta dichas señales de riesgo en su interacción con la niña o el niño, el POG le puede proporcionar la ayuda que necesita. La escucha atenta y reflexiva de las señales infantiles, así como de las suyas propias, le van a servir para tomar conciencia de los cambios necesarios a realizar en su interacción que va a repercutir favorablemente en la población infantil en situación de riesgo.

En líneas generales el POG está inspirado en la *Interaction Guidance Technique* (McDonough, Serpa-Rusconi and Berney, 1992), aunque sigue los criterios de observación y análisis que sustentan el MAI, donde los resultados de las pruebas estadísticas que se realizaron confirmaron su fiabilidad y validez.

En las observaciones que realizan conjuntamente el adulto-primera figura de crianza y el terapeuta se trabaja con hipótesis que se irán cambiando o reafirmando a medida que se va profundizando en el análisis. Dichas observaciones dan lugar a cambios en un proceso doble de "reflexión-acción" (Elliot, 1986). En este sentido entendemos, tal y como afirman Brazelton y Cramer (1990), que la

evaluación que sigue a la observación cuidadosa pasa a ser, en sí misma, una intervención terapéutica.

Objetivos de la intervención

El objetivo general del *POG* es resolver problemas infantiles que aparecen en la primera infancia y lograrlo de una manera rápida y eficaz. Sin sacar a los niños de su propio contexto, se ofrece al adulto una herramienta de trabajo para que él mismo vaya realizando los cambios necesarios en su interacción con la niña o el niño y juntos puedan establecer *relaciones intersubjetivas* que organicen su mundo relacional y le ayuden a madurar emocional, social y cognitivamente.

Para lograr dicho objetivo general se plantean una serie de objetivos específicos:

Ayudar al adulto a comprender los deseos y necesidades del niño o la niña a través del seguimiento de su *Centro de interés* (a través de la observación del vídeo aparecen manifiestas dichas señales insertas en la secuencia de interacción libre que se ha grabado).

Identificar dichas señales y las respuestas que aparecen por parte del adulto.

Interpretar el por qué de ambas actuaciones.

Promover cambios en la interacción a partir de la reflexión que el adulto ha podido hacer viéndose desde fuera como observador de una nueva realidad de la que él mismo es protagonista.

Se hipotetiza que el *POG* ayuda a los adultos y a los niños a formar *relaciones intersubjetivas* favoreciendo su desarrollo emocional cognitivo y social.

El Procedimiento

Consiste en la propia observación —una vez por semana y durante diez semanas aproximadamente—, de la interacción del adulto-primera figura de crianza con su niña o niño. La observación la realizan los adultos voluntariamente, movidos por su deseo de ayudar a los niños que se encuentran en un momento crítico de su desarrollo. La realizan ayudados por el terapeuta que les ayuda a acceder a la comprensión profunda de *lo que está pasando* en la interacción, donde el propio interesado puede ver los cambios necesarios a realizar entre ambos. Es importante que se establezca una rápida alianza entre el adulto y el terapeuta y que el adulto encuentre una comprensión profunda por parte del terapeuta que le *contiene* y trabaja con él partiendo siempre de las actuaciones positivas que se observan.

Aplicación práctica del POG en el contexto institucional

La experiencia que vamos a relatar se realizó en los *nidos* de una institución infantil de Protección de Menores de la Comunidad de Madrid (CAM) donde se realizó por primera vez el *POG* con Juan, un niño de 15 meses del que venía realizándose su seguimiento desde los 6 meses de edad.

A partir de los resultados obtenidos con este niño, ocho educadoras más realizaron también el *POG* con aquellos niños que mostraban indicios de riesgo y eran objeto de su preocupación.

El *POG* se puede considerar en la línea de los programas sociales de *investigación-acción-participativa* (IAP) que parte de un *análisis de la realidad existente*

buscando otra *realidad más deseable y posible*, y, para lograrlo, se diseña una *estrategia de intervención*. Por ello los primeros pasos que se siguieron fueron:

1. *Análisis de la realidad institucional*

Se realizó una recogida de datos de los profesionales, los niños, y el contexto institucional a través de dos vías: *una, entrevistas y charlas informales, y dos, la observación directa*. De todas ellas, se recogieron los siguientes datos:

<i>Sobre los niños:</i>	Fecha de ingreso, condiciones familiares, hospitalizaciones, Test de Desarrollo.
<i>Sobre los educadores:</i>	Datos profesionales y laborales, su propia visión sobre su función, su visión del niño institucionalizado...
<i>Sobre el contexto institucional:</i>	Relaciones entre los diferentes estamentos profesionales, valoración general de la función del educador...

De dicho análisis de la realidad institucional, se sacaron unos perfiles:

<i>Del niño institucionalizado:</i>	Niños nacidos con bajo peso, un tercio de ellos con IVH. Llegaban a la Residencia Infantil actual hacia los tres meses de edad, muchos de ellos después de haber recorrido tres “hogares” (Hospital, a veces domicilio familiar, Centro de Acogida de la CAM y la Residencia).
<i>De los educadores:</i>	Diversidad de nivel profesional; responsabilidad directa hacia el niño compartida entre las otras co-figuras de crianza de los turnos de mañana, tarde, noche y fin de semana y con el resto del personal educativo; dificultad para coordinarse entre las co-figuras de crianza en relación al niño común.
<i>Del contexto:</i>	En los <i>nidos</i> era frecuente que, de los cinco niños asignados por educador, más de uno de ellos presentara problemas de desarrollo madurativo o comportamental.

Percepción e Interpretación de la realidad del educador en la Institución:

Se detectó en algunas educadoras baja autoestima profesional, sentimientos de desajuste entre la exigencia de su trabajo y la valoración de su función educativa, sentimientos de impotencia ante las necesidades de los niños. Todas manifestaron la falta de tiempo para darles mayor dedicación.

Los siguientes pasos que se siguieron con cada educadora enfocados ya a la observación de la interacción se pueden sistematizar en los siguientes puntos:

a) *Clarificación y diagnóstico de la situación problemática.*

b) *Formulación de estrategias de acción*, a partir de una hipótesis o focalización del problema.

c) *Puesta en práctica para la observación*: Grabación, visionado y análisis de la propia interacción y de las estrategias de acción planteadas.

d) *Espiral de Reflexión-Acción*: Los cambios van dando lugar a nuevas estrategias de acción.

e) *Evaluación final*.

La observación que realizamos de la interacción tiene dos niveles de análisis:

a) *Un nivel externo*: el de la propia interacción donde se observan con detalle tanto las señales espontáneas infantiles (gestos, miradas, acciones) como las respuestas del adulto. La localización de estas señales nos va a permitir reconocer dónde tiene cada uno de los interlocutores puesto su *centro de interés*. A continuación se observa el *ajuste* entre los mutuos intereses del adulto y del niño.

b) *Un nivel interno*: la observación nos permite profundizar sobre los motivos que mueven las acciones de los interlocutores. Se trabaja con el adulto su *sensibilidad* y su capacidad para ponerse en la perspectiva del niño como un ejercicio de *intersubjetividad* que le va a ayudar en la escucha profunda de las necesidades y metas infantiles.

El seguimiento del caso de Juan y sus educadoras

Dentro del trabajo de investigación que la autora estaba realizando en esta institución, se encontraba el seguimiento mensual de Juan, con sus parejas de educadora, en el turno de la mañana, desde los 6 meses hasta los 18 meses de edad, grabando sesiones de interacción libre de 10' minutos de duración y 20' minutos con la investigadora.

Juan presentaba un importante retraso en su desarrollo, habiéndosele hecho todo tipo de pruebas sin que aparecieran causas orgánicas que justificaran dicho retraso. Por ello, estaba considerado en la institución como un niño deficiente. Los problemas de Juan, efectivamente, eran importantes y cuando empezamos el POG a los 15 meses de edad, presentaba un cuadro de desorganización emocional grave, con importante desconexión con el medio, retraso en la motricidad y un cociente de edad de desarrollo (ED) de 7.5 meses de edad. Estas razones y la obligación de salir del *nido* por motivos de organización institucional y pasar a una *sección* de mayores, desencadenó la resolución de realizar el POG con su educadora nueva, Celia, que duró hasta los 18 meses.

Como tenemos datos que se refieren a toda la etapa de vida institucional de Juan, nos parece de interés reflejar su evolución hasta que Celia se hizo cargo de Juan a los 15 meses y se inició con ella el POG.

Durante el tiempo de estancia de Juan en la residencia infantil tuvo tres educadoras que cambiaron cuatro veces en el tiempo (cuando cambiaban las educadoras de la mañana cambiaban también las de la tarde). En el cuadro VIIIa pueden verse las edades de Juan y los cambios que tuvo de educadoras-primeras figuras de crianza, en toda la etapa de vida institucional de Juan, en el cuadro VIIIb los contextos específicos de las sesiones grabadas.

En el seguimiento mensual que se realizó desde los 6 meses de vida de Juan se pudo comprobar que los cambios de su educadora habitual producían un retraso o estancamiento en la evolución de Juan y se reflejaba en las gráficas en una importante bajada de las curvas que representaban la frecuencia de aparición de las variables positivas de las educadoras y del niño en cada sesión.

CUADRO VIIIa
 Tabla con los cambios de educadores de Juan

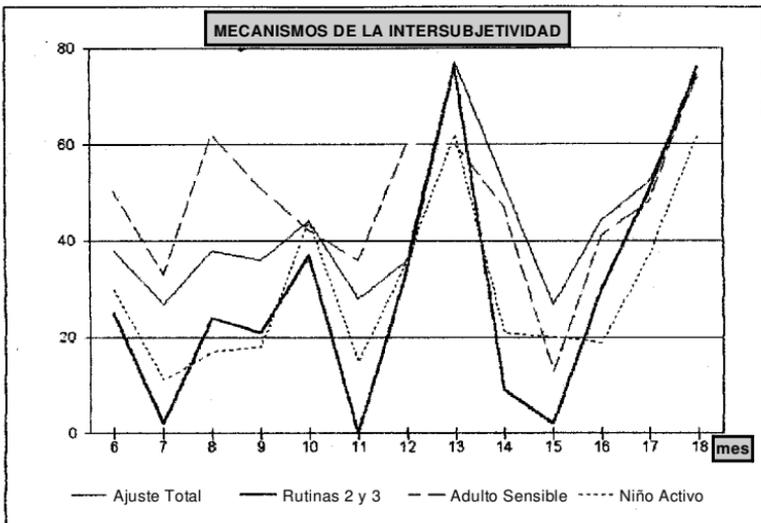
Edades de Juan	Cambios de educadoras
De 3 a 6 meses	María (1.ª figura al llegar a la residencia)
7, 8, 9, 10, 11 meses	Lola
12 meses	María
13 y 14 meses	Lola
15, 16, 17 y 18 meses	Celia (seguimiento del <i>Programa de Observación Guiada</i>)

CUADRO VIIIb
 Contextos específicos de las sesiones grabadas

Contextos interactivos de Juan y sus educadoras		
6 meses	Juan y María	biberón y colchoneta
7 meses	Juan y Lola	biberón y colchoneta
8 meses	Juan y Lola	cambiador
9 meses	Juan y Lola	colchoneta
10 meses	Juan y Lola	colchoneta
11 meses	Juan y Lola	entorno de alimentación
12 meses	Juan y María	colchoneta
13 meses	Juan y Lola	entorno de alimentación
14 meses	Juan y Lola	comida y cambiador
15 meses	Juan y Celia	entorno de alimentación Nuevo <i>nido</i>
16 meses	Juan y Celia	colchoneta
17 meses	Juan y Celia	colchoneta
18 meses	Juan y Celia	colchoneta

En el gráfico que presentamos en la figura 3 aparecen todas las variables llamadas *positivas* que representan el perfil de lo que hemos denominado una *relación intersubjetiva*, es decir, se pueden ver las curvas que representan las variables

FIGURA 3
 Las variables positivas que intervienen en las relaciones intersubjetivas



emocionales positivas de las educadoras (*adulto Sensible*) y el niño (*niño Activo*), la variable referida a la actividad de *Rutinas* (*Rutina 2 de Dar-y-Tomar* y *Rutina 3 de Aproximación-Emoción*) y el *Ajuste Total*, manifestadas desde los 6 a los 18 meses y extraídas de la codificación exhaustiva de las sesiones de 10' minutos de interacción libre, grabadas en vídeo. La línea de accisas muestra los meses que se realizó el seguimiento, es decir, desde los 6 hasta los 18 meses.

En este gráfico observamos: si hay *coherencia* entre las curvas que describen las variables positivas, si *suben* o bajan y si discurren *estrechamente* paralelas. Esto nos va a dar una idea intuitiva de cómo se manifiestan los mecanismos de *reciprocidad*. El mecanismo de la *reciprocidad* es clave en el análisis de las *relaciones intersubjetivas* ya que lo consideramos como el motor básico que permite que dos subjetividades diferenciadas lleguen a ser capaces de ponerse en la perspectiva del otro. Dicha *reciprocidad* la contemplamos desde varios niveles de análisis que se complementan y nos llevan, desde la visión intuitiva de los gráficos, hasta la comprobación estadística de los análisis secuenciales de retardos (Sackett, 1979), siguiendo de forma microanalítica la secuencia conductual de sus *actitudes emocionales*. De los resultados de todos los análisis sacamos una serie de conclusiones que relacionadas con las diferentes parejas de educadora de Juan nos permitieron detectar tres tipos de patrones:

1º patrón de relación interpersonal: Las relaciones intersubjetivas de Juan con María (meses 6 y 12)

Primera figura de crianza desde que Juan llegó al *nido* de la Residencia. De esta primera etapa hasta los 6 meses sólo tenemos la sesión de los 6 meses y el reencuentro a los 12 meses.

A los 12 meses:

Los resultados de este re-encuentro de Juan con María después de 5 meses de ausencia muestran:

En los Gráficos: fuerte subida de las curvas de las variables positivas (al contrario que en los otros casos de las sesiones con las educadoras nuevas).

En el test de desarrollo Social (ESC): sube 4 puntos a los 12 meses.

Se interpretó la posible existencia de anteriores *relaciones intersubjetivas* cuyos lazos persistieron a pesar de la separación (ver gráfico a los 6 y 12 meses).

2º patrón de relación interpersonal: Las relaciones paradójicas de Juan-Lola (7, 8, 9, 10, 11 y 14 meses)

Los resultados obtenidos de las relaciones de Juan con Lola mostraron *relaciones paradójicas* (excepto el penúltimo mes de relación, a los 13 meses de Juan) encontrando:

En los gráficos: imagen intuitiva de ausencia de *reciprocidad emocional positiva* (diferencias en la frecuencia de aparición de las conductas *emocionales* del adulto y del niño que se manifiestan en la separación entre las curvas de las variables *adulto Sensible* y *niño Activo*)

En los análisis secuenciales: los resultados estadísticamente significativos mostraron incoherencia en la *reciprocidad emocional positiva* y en cambio, coherencia en la *reciprocidad emocional negativa*.

En los tests de desarrollo cognitivo y social: muy lenta evolución y estancamiento en algunas escalas (p.e. *escala de causalidad operacional*).

3º patrón de relación interpersonal: La evolución en las relaciones de Juan-Celia: De relaciones de dependencia a relaciones intersubjetivas (15, 16, 17 y 18 meses)

Las relaciones interpersonales entre Juan y Celia empezaron a los 15 meses, al mismo tiempo que se inició el *Programa de Observación Guiada* (POG). La evolución que se observó fue la siguiente:

A los 15 meses: relación de dependencia

En los gráficos: fuerte bajada de todas las curvas que representan las variables positivas de la educadora y del niño, dando una imagen de *reciprocidad negativa*.

En el análisis secuencial: ausencia de *reciprocidad tanto positiva como negativa* del niño siguiendo a la educadora.

En los tests de desarrollo cognitivo y social: no se hicieron pruebas ese mes.

Desde los 16 meses a los 18 meses: relaciones intersubjetivas

En los gráficos: la fuerte subida de las curvas que representan las variables positivas y su estrecho paralelismo entre ellas se describieron como *relaciones intersubjetivas*

En los análisis secuenciales: coherencia en la *reciprocidad positiva* del niño siguiendo a la educadora, es decir, que las actuaciones *Sensibles* de la educadora elicitaron respuestas *Activas* por parte de Juan.

En los tests de desarrollo cognitivo y social: importante ascenso en las puntuaciones de ambas pruebas.

Destaca la subida espectacular sobre todo en los resultados de las pruebas de desarrollo social (Seibert y Hogan, 1982) de Juan a partir de los 16 meses,

A los 14 meses: 9,5 meses de ED

A los 16 meses: 10 meses de ED

A los 18 meses: 17 meses de ED

En las pruebas de desarrollo cognitivo (Uzgiris y Hunt, 1975) y como se puede ver en el cuadro IX destaca la subida importante en los resultados también a partir de los 16 meses. El estancamiento en la escala IV de *causalidad operacional* (mantenidos en 5 meses de ED hasta los 16 meses de Juan) y que aumentó hasta una ED de 14 meses (a los 18 meses) nos resultó especialmente interesante ya que ocurrió lo mismo con el otro caso analizado de Raúl, que también se mantuvo estancado en los 5 meses hasta los 12 meses de edad.

CUADRO IXa
Resultados de las escalas de desarrollo cognitivo (Uzgiris y Hunt, 1975) de Juan

Edad cronológica (EC)	6 m	8 m	10 m	12 m	14 m	16 m	18 m
Escala I. Seguimiento visual	0 m	6,5 m	6,5 m	5 m	7 m	7 m	13 m
Escala II. Medios para obtener consecuencias deseadas	3-4 m	3 m	6 m	8 m	12 m	12 m	12 m
Escala III. Imitación vocal	0 m	1 m	3-4 m	4 m	4 m	4 m	9 m
Escala III. Imitación gestual	0 m	7 m	8 m	6 m	7 m	8 m	10 m
Escala IV. Causalidad operacional	0 m	5 m	5 m	5 m	5 m	8 m	13,5 m
Escala V. Relación de los objetos en el espacio	4-5 m	6 m	6 m	6 m	9 m	14 m	15 m
Escala VI. Esquemas para relacionar objetos	3 m	3-4 m	4 m	6-7 m	6-7 m	9 m	14 m
Edad de desarrollo (ED)	2 m	4,5 m	5,5 m	6 m	7,5 m	9 m	13 m

CUADRO IXb

Resultado de las escalas de desarrollo social (Seibert y Hogan, 1982) de Juan

Edad cronológica (EC)	6 m	8 m	10 m	12 m	14 m	16 m	18 m
Edad de desarrollo (ED)	3 m	6 m	6 m	10 m	9,5 m	10 m	17 m

El estancamiento en la escala IV de *causalidad operacional* resultó muy llamativo en este estudio en las etapas donde *no* se detectó la presencia de *relaciones intersubjetivas* y abre una interesante vía de estudio para seguir profundizando sobre las posibles carencias institucionales donde las actuaciones poco *sensibles*, con posibles respuestas no contingentes de algunas educadoras, pudieron afectar a las habilidades sociocognitivas relacionadas con la *causalidad operacional*, como es la capacidad de *predecir y anticipar* acontecimientos. Asimismo, la noción de causalidad guarda estrecha relación con las actividades de rutinas, tal como algunos trabajos lo han mostrado (Vila y Zanón, 1989).

A continuación vamos a transcribir unos fragmentos de tres sesiones, de los 15, 16 y 17 meses, como muestra representativa de los cambios que se fueron produciendo en la relación interpersonal entre Juan y Celia. La sesión del mes 15 de Juan es el primer día y primer mes de Celia (también el primer día del POG) y resulta bastante desoladora. Celia le da la comida sujetándole la cabeza para atrás, sin seguir el *centro de interés* de Juan que desde hace poco ha aprendido a decir que “no” con la cabeza y repite mucho esta habilidad bastante contento, pero a la educadora no le hace gracia porque le crea dificultades al meterle la cuchara con el puré. Con esta grabación de los 15 meses, iniciamos el POG.

00:00-01:00 Fragmento de la Sesión de los 15 meses: 1ª comida de Juan con Celia

[Juan está sentado en la trona y Celia le da de comer. Está también su hermana y otro niño sentados también en sus tronas preparados para comer]

- Celia: le da una cucharada de puré
 Juan: lo toma mirando hacia arriba, de pronto hace un gesto raro “áaa”
 Celia: le acerca otra cucharada
 Juan: mueve vigorosamente la cabeza con gesto de negación
 Celia: “¡sí, sí, sí, sí!” le sujeta la frente y forcejea metiéndole la cuchara
 Juan: se resiste, pero la traga
 Celia: le pone un trozo de pan en la mano “tóma, ánda” dice muy seria
 Juan: lo mira, pero no lo coge
 Celia: Intenta colocárselo en la mano sin hablar, no lo logra y lo deja en la mesa (La hermana de Juan, golpetea la mesa)
 Juan: sigue con la mirada lo que hace su hermana
 Celia: le acerca otra cucharada de puré
 Juan: al ver la cuchara, vuelve a cabecear que “no”
 Celia: “¡qué sí!” le da la cucharada sujetándole la cabeza
 Juan: Se resiste, alza los brazos, al fin coge la mano de Celia y se lo toma con cara de resignación
 Celia: prepara otra cucharada y le intenta colocar otra vez el trozo de pan
 Juan: dice que “no” con la cabeza
 Celia: Se vuelve hacia la cámara “se me había olvidado, tenía una que era más profunda (se está refiriendo a una niña deficiente)... que, al final, sí cogía las cosas cuando comía”, le da otra cucharada sujetándole la cabeza mientras habla.

Toda la sesión discurre de forma similar. Como queda registrado en esta primera sesión, Celia considera a Juan deficiente aunque menos profundo que la niña que cita.

Al mes siguiente de esta narración (con tres sesiones de *Observación Guiada* en medio), podemos apreciar ciertos cambios en su relación con Juan. Veamos un fragmento:

05:00-06:00 Fragmento de la sesión de los 16 meses de Juan con Celia
 [En el pasillo que hace de sala de juegos, Celia está intentando que Juan aprenda a gatear y le ha puesto un pequeño almohadón debajo de la tripa para facilitarle el arrastre].

Celia: “*Vámos!, dame la mano*” le ofrece su mano y le recrimina, “*¡vámos!, le coge la mano y se la mueve*

Juan: no se mueve, recuesta la cabeza sobre la almohada

Celia: “*ni caso*” dice bajo, le coge las manos otra vez, “*no no, si no te vas a dormir, lo siento*” le estira las manos

Juan: mueve un poco las piernas, pesadamente

Celia: le dobla un poco las rodillas para facilitarle la postura “*no, no, no, no te vas a ir a dormir, lo siento*”, le estira las manos

Juan: se mueve adecuadamente, arrastrándose con la almohada debajo

Celia: contenta, “*¡vamos, sal del cojín, váaamos, túuu, veénga!*”, está tumbada boca abajo ofreciéndole las manos y retirándose poco a poco, según avanza Juan

Juan: se para, mira hacia otro lado, luego mira a Celia la sonrío dando pataditas en el suelo

Celia: “*no te rías que no me ganas con eso*”, “*chi-chi*” dice y le da palmaditas en la mano, “*no, vamos*”, le coge una mano

Juan: inclina la cabeza hacia abajo, los brazos también vencidos, emite unos pequeños sonidos

Celia: le coge las dos manos “*no, no, no*”, con voz de juego, le hace cosquillas en las manos, se ríe, “*levanta*”, dice sin regañar

Juan: endereza algo el cuerpo, cogido a las manos de Celia y se arrastra por el suelo, ayudado por ella

Celia: “*¡ya!*”, contenta, le ayuda a gatear

Juan: se ha puesto claramente a gatear

Celia: contenta, se va arrastrando para atrás para que la siga “*¡vámos, venga, inténtalo, ahora, vámos*”.

Sin grandes cambios entre esta sesión y la primera ya se observa mejoría en la relación interpersonal. Celia está tirada por el suelo, centrándose en que el niño progrese en su motricidad como objetivo prioritario, aunque también encuentra momentos para convertir *la tarea* en situaciones de juego y encuentro emocional. Hemos resaltado con negrita retazos representativos de sus esfuerzos y de sus cambios positivos.

Semana tras semana fuimos trabajando con Celia siguiendo los dos niveles de observación, un *plano externo* donde íbamos identificando las señales de Juan y viendo hacia qué *centro de interés* iban dirigidas y si Celia se *ajustaba* con él o le cortaba y, a partir de observar dicha contingencia en la respuestas entrar poco a poco en el *plano interno* donde entraban en juego las propias representaciones mentales de la situación, experiencias personales anteriores que podían interferir en su capacidad de *ponerse en la perspectiva de Juan*, comprender sus angustias y deseos.

Poco a poco, pero en breve espacio de tiempo, fuimos viendo cómo los cambios que se iban produciendo en Celia (mayor motivación que los primeros días, mayor capacidad de profundizar en las observaciones y análisis, mayor capacidad de autocrítica, mayor sensibilidad en sus interacciones cotidianas con Juan) iban también produciendo cambios en Juan, vimos cómo se iba despertando su interés por los objetos y las personas, su capacidad de atención y concentración, cómo miraba a los ojos de Celia, se reía con ella, mostrándose pícaro incluso, y anticipando situaciones de *Rutina*. Veamos algunos fragmentos:

00:00-01:00 1º Fragmento de la sesión de los 17 meses de Juan con Celia *{En el pasillo que hace de sala de juegos, Celia y Juan están solos. Celia ha tumbado a Juan en la colchoneta y está jugando con él a auparle y que se mantenga de pie. Juan todavía no anda y Celia está muy interesada en lograrlo}*.

Celia: sentada frente a Juan, le coge de las manos y le va ayudando a subir despacito “¡ab!, ya empiezas a reírte...”

Juan: sube tranquilo, al llegar arriba, de pie, mira a Celia y le echa los brazos

Celia: “¡qué sí, que lo has hecho muy bien!” , sonriendo le da unas palmatitas en la espalda, abrazados, “venga”, le echa otra vez sobre la colchoneta y le ofrece las manos

Juan: se las coge, mirándola tranquilo y se aúpa otra vez, sonriendo

Celia: le ayuda a subir, y una vez que el niño está arriba, le deja suelto para que haga lo que quiera, como haciéndole un hueco con sus brazos.

Juan: una vez arriba, mira a Celia y se acurruca sobre su pecho, mimoso

Celia: se deja hacer contenta, mira a la cámara y dice, refiriéndose a Juan: “le recompensa, guapa”, a continuación le abraza y le besa y le echa otra vez sobre la colchoneta ”¡jajá! qué bien lo hacemos”, le ofrece las manos otra vez para subir, “vamos”

Juan: mira a Celia, sonrío vivo, le agarra las manos y sube sonriendo, una vez de pie, vuelve a echarle los brazos a Celia

Celia: en la misma postura que antes, le deja hacer, “conteniéndole” con su cuerpo

Juan: se ríe con ruido, “¡aaa!” , con los brazos en el hombro y pecho de Celia

Celia: “¡aaa!” le coge en volandas encantada, “¡aaa!” repite con tono aprobatorio

Juan: sigue sonriente mirándola

Celia: le sienta, “vamos a llamar por teléfono”, coge el teléfono de juguete y se lo acerca

Juan: al verlo, sonrío y agita las manos

Celia: “teléfono hála”, se lo pone en la mano

Juan: lo coge y se distrae mirando a una educadora que pasa [siguen un ratito jugando con el teléfono]

9:01-10:00 2º Fragmento: de la Sesión de 17 meses de Juan con Celia *{han seguido un rato jugando con el teléfono y con el caballito-balancín; Celia le lleva ahora al cuarto de Juan, contiguo al de dormir, donde juegan y comen los niños de esa educadora. Celia pone a Juan en posición de gateo}*

Celia: va a por unos juguetes

Juan: mira a Celia, se ríe y se lanza a gatear, coge un cable

- Celia: coge a Juan y le da la vuelta, sentándose a su lado. Trae unas marionetas y unos papeles y pone las marionetas junto al niño
- Juan: coge la marioneta y mira lo que hace Celia con los papeles
- Celia: dirigiéndose a Juan “*dí: me lo paso muy bien con los papeles*” coge un papel “*vamos al cucú y al tras-tras*”, le acerca el papel a la cara de Juan, manteniéndolo como a una cuarta de distancia
- Juan: **se ríe y golpea el papel con las dos manos**
- Celia: coloca bien a Juan y repite “*vamos a jugar al cucú-tras-tras*”, se pone ella el papel en la cara “*¡cucú!*”
- Juan: **se lanza sobre el papel y lo golpea contento, quitándoselo**
- Celia: “*¡ta!*”, se ríe complacida mirándose con Juan
- Juan: **la mira también complacido con el papel entre las manos**
- Celia: **coge otra vez el papel y se tapa “¡cucú!”**
- Juan: **se lanza y se lo quita riendo con ligero sonido y boca de “aaa”.**

En estos dos fragmentos de la sesión de los 17 meses, quizás podamos percibir el cálido ambiente que se ha creado entre Juan y Celia. Celia se manifiesta implicada en la relación con Juan, casi diríamos en un plano de igualdad o simetría:

“¡jájá, qué bien lo hacemos!”.

La relación intersubjetiva entre Juan y Celia parece que se afianza; la sesión da una idea de *reciprocidad emocional positiva* donde ambos se sienten contentos y se *ajustan totalmente* en la actividad siguiendo un mismo centro de interés. En la sesión de los 17 meses, por ejemplo, vimos la riqueza de dicha actividad y cómo Juan por primera vez tomaba la iniciativa provocando a Celia con un gesto ritualizado de la *Rutina 3 de aproximación-emoción*.

Poco después, cuando termina el POG, Juan sigue con Celia dos meses más. Su desarrollo sigue evolucionando positivamente y empieza a caminar (a los 20 meses aproximadamente). Su buena evolución permite que enseguida la CAM decida sobre la conveniencia de su adopción y “encuentre otra madre” felizmente, esta vez en un contexto familiar, sale de la Institución hacia los 22 meses.

A raíz de estos buenos resultados de Juan y Celia ocho educadoras más realizaron el POG observando sus interacciones con aquellos niños que les suponían preocupación por sus problemas de conducta. Tres de estos niños, en los que su problemática ya estaba instaurada y sus edades oscilaban los 3 años (como ocurrió con un niño síndrome de Down de 3 años, y otro de 4 con disfunción cerebral mínima), presentaron mayor dificultad para el cambio. Las edades de los 5 niños restantes oscilaban entre un año y un año y medio de edad y estaban en los *nidos*.

Los niños de los nidos presentaban los siguientes rasgos:

- Ricardo y Manuel: problemas de comunicación con algunos rasgos autistas
- Tomás: parálisis cerebral leve por malos tratos, presentaba un pequeño retraso emocional, cognitivo y motriz
- Alejandro: síntomas de depresión
- Lucila: cuadro de desorganización emocional grave (nacida a pretérmino de madre adolescente)

Las profesionales:

Una educadora era pedagoga y una estimuladora era pedagoga hicieron el POG con Lucila

Una educadora era psicóloga e hizo el POG con uno de los niños mayores. Seis educadoras con estudios primarios hicieron el POG con dos niños mayores y cuatro de los nidos.

Los resultados con estos niños fueron satisfactorios remitiendo las autoestimulaciones, las rabietas, y mostraron mayor satisfacción en la comida que al principio. Lucila necesitó mucha atención, para ello se trabajó intensamente con las educadoras y la estimuladora tratando de realizar un trabajo individualizado muy cuidadoso (como dato interesante se podría citar que en el visionado de los videos se descubrió que cada vez que se cogía a la niña y quedaba su espalda desprotegida del abrazo del adulto se producía un cuadro de desintegración tónico postural como en los cuadros habituales de los niños pretérmino). Los problemas de esta niña se resolvieron en gran medida y prueba de ello es que fue adoptada a los pocos meses. Los datos que se pueden aportar de ella, tres años después, son de normalización, asiste a una escuela infantil y se lleva a cabo una buena socialización.

CONCLUSIONES

A partir del análisis que los propios educadores hicieron de su experiencia y de los objetivos e hipótesis que se plantearon en el POG destacamos algunas conclusiones:

Desde el punto de vista de las educadoras:

En la relación interpersonal se observaron cambios importantes que repercutieron en una mayor concienciación de las educadoras de la problemática infantil. Las educadoras vieron cómo podían resolver algunas situaciones problemáticas de niños que presentaban cuadros característicos de privación con trastornos emocionales incipientes, haciendo de su actuación cotidiana una relación intersubjetiva que resultaba terapéutica para dichos niños.

Se comprobó que ideas preconcebidas que los adultos tenían sobre ciertos niños, o *representaciones imaginarias* (Brazelton y Cramer, 1990), habían influido negativamente en su relación con los niños y su persistencia dificultaba el cambio. El POG sirvió para que las educadoras pudieran elaborar dichas *representaciones* y cambiar ideas estereotipadas en relación al niño.

Algún ejemplo de los cambios que se observaron en los educadores:

— Reconocimiento del propio cambio: *"cuando veo mis primeras actuaciones las veo huecas"*(MS)

— Reconocimiento de los errores, viéndose: *"¿cómo desaproveché esa ocasión!"... (L)*

— Reconocimiento de la utilidad del POG: *"si yo hago cosas así, cuando me veo en el vídeo, eso no se me olvida".."es bueno verte, porque cuando lo estás haciendo no te das cuenta"...(T, C, S, V,)..."ves reacciones del niño que no te dabas cuenta.."(S)*

— Reconocimiento del cambio en el niño: *"L. ha cambiado.., yo lo veo que está más centrada, juega, me mira, se siente feliz.."(MS)*

— Acercamiento afectivo al niño: *"el niño me quiere ya..." (T), "está preciosa"...(MS).. "el niño..el niño es lo importante"(C).*

— Sorpresa de descubrir la repercusión en el niño de sus propios cambios: *"resulta que haces un pequeño cambio y la relación se mejora.."(MS)*

— Calidad no es incompatible con la falta de tiempo: *"antes de hacer el Curso creía que el tiempo era fundamental y ahora me doy cuenta de que no es, lo que dice S., la calidad."(MS)*

— Cambio en su percepción del niño: Una educadora que al principio veía al niño como un deficiente: “*nadie sabe como yo lo listo que es este niño*”; “*si vieran algunas personas este vídeo...*” (MC) “*antes yo creía que no se enteraba, ahora me doy cuenta que se da cuenta de todo*” (T).

Desde el punto de vista de las niñas y niños:

Los problemas emocionales, sociales, y en algunos casos cognitivos, de los niños y niñas cuyas educadoras realizaron el POG remitieron en gran medida debido al cambio que se produjo en la interacción. Los niños, al ser comprendidos por sus educadoras que pudieron *contenerles* mejor pudieron recuperarse pronto de las fallas sufridas en su incipiente desarrollo y retomar el hilo de su desarrollo normal. Esta rápida mejoría se entiende que es debido a la precocidad y adecuación del tratamiento.

Se comprobó que los niños de los *nidos*, en los dos primeros años de vida, obtuvieron mejores resultados que los niños de 3/4 años con problemáticas más instauradas.

Desde el punto de vista del contexto:

Desde el contexto Institucional se produjo un interés generalizado en relación a los niños del POG, creándose un círculo expansivo de sensibilidad hacia ellos y haciéndose patentes ciertos problemas que si bien en algunos casos se conocía su dificultad (p.e. los turnos de educadoras y su dificultad para coordinarse) se buscaron vías para hacer más funcional la comunicación interprofesional cara a un mismo niño o niña.

No se observaron, sin embargo, excesivos cambios a nivel del contexto Institucional (mejora de las relaciones interprofesionales, cambios en las funciones asignadas a los diferentes profesionales...). Se entendió que dichos cambios son más lentos y complejos. Los intentos que se hicieron de intercambiar experiencias interprofesionales resultaron positivos aunque escasos, sin embargo, al quedar resaltada su importancia se abrieron vías de reflexión en este sentido. También se abrieron vías para un posible cambio de enfoque en los tratamientos de estimulación precoz para niños con problemas de comunicación.

Como resumen final se podría considerar que el MAI como modelo de observación, análisis y evaluación de la intersubjetividad, y el POG como estrategia y práctica de intervención terapéutica, permiten acercarnos a la comprensión del desarrollo emocional y social de las niñas y niños en su contexto de relación interpersonal y detectar y resolver disfunciones relacionales precoces.

La observación de la infancia requiere, sin duda, una atención profunda que nos acerca a la lengua preverbal, emocional y primaria que se manifiesta en cada *acción-emoción* de los interlocutores, pequeños o grandes, que comparten la realidad cotidiana. Su escucha permite crear un nuevo diálogo conmovedor y sutil cuya comprensión, creemos, enriquece y amplía nuestro propio conocimiento.

Referencias

- AINSWORTH, M. D. S., BELL, S. M. y STAYTON, D. J. (1984). El vínculo entre la madre y el bebé: La socialización como producto de la responsividad recíproca a las señales. En M. P. M. Richards (Ed.), *La integración del niño en el mundo social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J. M. (1986). *Observing interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAJTÍN, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. En M. Holquist (Comp.), C. Emerson & M. Holquist (Trad.). Austin: University of Texas Press.
- BAJTÍN, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (Comps.), V. W. McGee (Trad.). Austin: University of Texas Press.
- BOWLBY, J. (1951). *Maternal care and mental Health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol 1 Attachment*. London: Hogarth. (Trad. cast.: *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976)
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol 2 Separation, anxiety and anger*. London: Hogarth. (Trad. cast.: *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós, 1983)
- BOWLBY, J., AINSWORTH, M., BOSTON, M. y ROSEMBLUTH, D. (1990). Los efectos de la separación madre-hijo: un estudio de seguimiento. En H. R. Schaffer, *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor.
- BRAZELTON, T. B. (1981). Precursors for the development of emotions in early infancy. En R. Plutchik & H. Kellerman (Comps.), *Emotion Theory, Research, and Experience, Vol. II*. New York: Academic Press.
- BRAZELTON, T. B. & CRAMER, B. G. (1990). *The Earliest relationship. Parent, Infants and the Drama of Early Attachment*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (Trad. cast.: *La Relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Buenos Aires: Paidós, 1993).
- BRAZELTON, T. B., TRONICK, E., ADAMSON, L., ALS, H. & WEISE, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. En R. Porter & M. O'Connor (Eds.), *Parent-Infant interaction* (CIBA, Foundation Symposium 33). Amsterdam: Associated Scientific Publishers.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J. R. (1986). *Observing interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata, 1989).
- BRONFENBRENNER, U. (1990). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts y Londres: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 1993).
- BRUNER, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. London: W. W. Norton. (Trad. cast.: *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós, 1986).
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard College. (Trad. cast.: *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1991).
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla. una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-317). Madrid: Siglo XXI.
- FEINMAN, S. (Ed.) (1992). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. New York: Plenum Press.
- FORMAN, E. (En prensa). Discourse, Intersubjectivity and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. En L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Metatheoretical, theoretical methodological issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GÓMEZ, J. C., SARRIÁ, E., TAMARIT, J., BRIOSSO, A. y LEÓN, E. (1995). *Los inicios de la comunicación: Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: CIDDE.
- GONZÁLEZ, M. M. y PALACIOS, J. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday Anchor.
- GÓMEZ FONTANIL, Y. y COTO EZAMA, E. (1990). Análisis inyuntivo de la interacción: Un sistema de categorías (S.A.I.I.). *Estudios de Psicología*, 43-44, 98-111.
- GREEN, J. L. & WALLAT, C. (1981). Mapping instructional conversations. A sociolinguistic ethnography. En J. Green y C. Wallat (Comps.), *Ethnography and language in educational settings*. Nordwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of communicative action. Vol. 1 Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press. (Trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987).
- IGNJATOVIC-SAVIC, N., KOVAC CEROVIC, T., PLUT, D. & PESIKAN, A. (1988). Social Interaction in Early Childhood and Its Development Effects. En J. Valsiner (Comp.), *Child development within culturally structured environments. Parental cognition and adult-child interaction* (pp. 89-153). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- LEBOVICI, S. (1983). *La Mère, le Nourrisson et le Psychoanalyste: Les Interactions précoces*. Paris: Paidós/Le Centurion, 1983.
- LEONTIEV, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Comp.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- PELLEGRINI, A. D. (1987). *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale, NJ: LEA.
- ROGOFF, B. (1989). The joint socialization of development by young children and adults. En M. Lewis & S. Feiman (Eds.), *Social Influences on Behavior*. New York: Plenum.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in the thinking. Cognitive development in social context*. En M. Lewis & S. Feiman (Eds.), Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós, 1993).
- ROGOFF, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. H. Wozniak & K. W. Fisher (Comps.), *Development in context*. Hillsdale, NJ: LEA.

- SÁNCHEZ MORO, C. (1993). *Diseño de programas de investigación-acción en el ámbito de la prevención del maltrato infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Protección Jurídica del Menor.
- SARRIÁ, E. (1989). *La intención comunicativa preverbal: observación y aspectos explicativos*. Tesis Doctoral sin publicar. Madrid: U.N.E.D.
- SCHAFFER, H. R. (1971). *The Growth of Sociability*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *El desarrollo de la Sociabilidad*. Madrid: Visor, 1983).
- SCHAFFER, H. R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press. (Trad. cast.: *Interacción y Socialización*, Madrid: Visor, 1989).
- SCHAFFER, H. R. (1989). Early social development. En A. Slater & G. Bremner (Eds.), *Infant Development* (pp. 189-210). Hove y London: Lawrence Erlbaum Associates.
- STERN, D. (1985). *The interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. (Trad. cast.: *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós, 1991).
- TREVARTHEN, C. & HUBLEY, P. (1978). Secondary intersubjectivity. Confidence, confiding, and acts of meaning in the first year. En A. Lock (Comp.), *Action, Gesture and Symbol. The Emergence of Language*. New York: Academic Press.
- TREVARTHEN, C., HUBLEY, P. & SHERAN, L. (1975). Les activités innés du nourrisson. *La Recherche*, 6, 447-458.
- TREVARTHEN, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Comp.), *Before speech: The beginning of interpersonal Communication* (pp. 321-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- TREVARTHEN, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. E. Butterworth & P. C. Light (Comps.), *Social Cognition. Studies of the development of understanding* (pp. 77-103). Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: Los motivos para entenderse y cooperar. En A. Perinat (Comp.), *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta, 1986, pp. 143-181).
- VYGOTSKY, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. White Plains: Shape.
- WERTSCH, J. V. (1984). The Zone of Proximal Development: some conceptual issues. En B. Rogoff y J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass (*Child Development*, 23, 7-18).
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social foundation of mind*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988).
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of de mind*. (Trad. cast.: *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor, 1993).
- YARROW, L. J. (1964). Separation from parents during early childhood. En M. L. Hoffman (Ed.), *Review of Child Development Research*, vol.1. New York: Rusel Sage Foundation.

Extended Summary

The paper describes an original model for observing, analysing and evaluating *intersubjective relations* between infants and their primary caregivers in order to identify and understand how these relations develop and transform their daily activities. The model has been designed as an instrument to help analyse this process in the natural context where it takes place. The process of joint activity is analysed from different levels: 1) in micro units or *Movements*, and 2) in macro units or *Segments*. Analysis from both levels reflect the dynamics of the interactive process as well as the meaning that participants actively create through the construction of *Routines*. The concept of intersubjectivity is thoroughly studied from theoretic and methodological points of view, thus justifying what we understand as the *structure of intersubjectivity* and defining the mechanisms that sustain it. Here these intersubjectivity mechanisms are viewed as forces of mutual influence working towards a *mutual approach* between individuals (i.e., *emotional reciprocity*) in order to guide them toward a *common interest or goal* (i.e., *adjustments* in the shared activity).

The intersubjectivity analysis model (MAI) analyses the function of these mechanisms during the shared activity process. Its specific objectives are: 1) to identify meanings that are jointly being constructed by participants, and in what way and when they are constructed; 2) what instrumental forms participants use to achieve their goal and why, and 3) to evaluate both socio-cognitive and emotional changes. The present study incorporates original methodological features, such as the criteria for identifying *Segments* of shared activity when go-

als were not previously established by participants. Such *Segments* reflect the transformation of activity from *Signals* —not linked to each other—to *Routines*, which are sequences of more structured activity.

This model of empirical analysis was applied to a group of 10 pairs of 12 month-old institutionally reared children and their caretakers, considered to be their primary care provider. In addition, two pairs of children and their caretakers were followed up from 6 to 18 months of age. The study was carried out in a Children's Home for Protected Minors under the auspices of the Community of Madrid. The results confirmed the hypothesis that *intersubjectivity relationships* exist in an institutional context, but only between those caregivers and children who had shared experiences. It was also noted that the period of greatest increase in *intersubjectivity relationships* coincided with an important increase in the children's cognitive and social development.

Finally, the paper describes the Guided Observational Programme (POG) which is a psycho-pedagogical intervention strategy intended to help adults establish *intersubjectivity relations* with a child, particularly during infancy. The results of this intervention are observed in an improvement in children's cognitive and social development that is evaluated through assessment tests.