

Observación y Análisis de la Interacción en la Práctica Psicomotriz. Requisitos Teóricos y Propuestas Metodológicas

Lola García Olalla

Dra. en Psicología y Psicomotricista. Profesora de la Univesidad Rovira i Virgili. Co-coordinadora del Posgrado en la Intervención Psicomotriz en la Clínica y aprendizaje de la Facultad de Psicología de la URV

Resumen

Observación y Análisis de la Interacción en la Práctica Psicomotriz

Se propone una reflexión sobre la observación en la práctica psicomotriz desde el ámbito de investigación de la metodología cualitativa. Esta metodología se caracteriza por la búsqueda de la comprensión, porque se centra en la acción y su significado subjetivo. Nos preguntamos por el estatus psicológico del observador, su competencia para distanciarse y realizar descripciones semánticas. Una cuestión relevante lo constituyen la falta de unidades para la observación y análisis de la interacción adulto-niño, unidades capaces de reflejar la actividad compartida y la dinámica de las relaciones. Se proponen tres niveles de observación y análisis de la interacción y las unidades pertinentes para cada uno de estos niveles. Nos interesa encontrar un modelo de observación y análisis capaz de explicar la interacción como un proceso de construcción conjunta, que permite al adulto y al niño constituirse como sujetos en un proceso de relación, apropiación y mutua transformación.

Palabras clave

Observación y Análisis de la Interacción en la Práctica Psicomotriz

Observación psicomotriz, metodología

cualitativa, actividad compartida.

Abstract

Observación y Análisis de la Interacción en la Práctica Psicomotriz

We propose a reflection on the observation of psychomotor practice within the qualitative methodology research field. This methodology is characterised by the search for the understanding because it focuses on the action and its subjective meaning. We ask ourselves about the psychological status of the observer, his competence to detach himself and to make semantic descriptions. A relevant issue is the lack of units for the observation and analysis of the adult-child interaction, units which are capable of reflecting the shared activity and the relations dynamic. We propose three levels of observation and analysis of the interaction and the relevant units for each level. We are interested in finding an observation and analysis model that can explain the interaction as a process of joint construction, that allows both the adult and the child to become subjects of a relation, appropriation and mutual transformation process.

Key words

Observación y Análisis de la Interacción en la Práctica Psicomotriz

Psychomotor observation, qualitative

Observación y Análisis de la Interacción en la Práctica Psicomotriz. Requisitos Teóricos y Propuestas Metodológicas

methodology, shared activity.

Presentación y antecedentes del trabajo

Se procede a la presentación de un trabajo de investigación a partir de la tesis doctoral que la autora tiene previsto defender este año en el Departamento de Psicología de la Universidad Rovira y Virgili (Tarragona), en el cual trabaja como profesora asociada y como co-coordinadora del Postgrado en Intervención psicomotriz. Se comentarán brevemente los orígenes de este trabajo.

La observación como método de investigación en el ámbito de la metodología cualitativa

La observación constituye una estrategia particular del método científico que podemos inscribir en el ámbito de investigación de la metodología cualitativa. Vamos a tratar dos cuestiones:

- Qué caracteriza la metodología cualitativa.
- Qué es la observación en este ámbito de investigación.

¿Qué caracteriza la metodología cualitativa?

A) En primer lugar EL ENFOQUE. El investigador cualitativo busca la "comprensión", la comprensión tiene un aspecto psicológico del que carece la explicación. La comprensión es una forma de empatía o de recreación en la mente del pensador del clima mental, los pensamientos, los sentimientos, las motiva-

ciones de su objeto de estudio. La comprensión está unida a la "intencionalidad" de una forma que no lo está la explicación. Para el investigador cualitativo las acciones humanas pocas veces tienen una causa simple. La unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. Llegar a entender la "particularidad" del caso es un objetivo de la investigación (Stake, 1998). Yo diría: "particularización versus generalización". Por eso, la metodología cualitativa está especialmente interesada en el estudio de casos. Las preguntas centrales de la investigación cualitativa conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales. Supone un cuestionamiento sistemático enfocado a entender a los seres humanos y la naturaleza de sus interacciones (Benoliel, 1984).

B) En segundo lugar: El OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN cualitativa es la acción y no la conducta, la acción que supone la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y aquellos con quienes interactúa (Erickson, 1989). Las personas actúan atribuyendo un significado a las acciones de los otros, un significado simbólico, a partir del cual emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado. El análisis "objetivo", es decir, sistemático, del significado "subjetivo" es por tanto, esencial en la investigación social y educativa, desde la perspectiva de la investigación cualitativa.

C) Una tercera característica EL ESTATUS DEL OBSERVADOR: ¿cuál es el estatus psicológico del observador?. Y, conectado con esto, me pregunto, ¿qué es ser observador

en la práctica psicomotriz?.

Hace tiempo que me intereso por estas cuestiones (García Olalla, L., 2000). He encontrado una serie de reflexiones muy interesante en algunos escritos de Perinat (1995) que paso a comentar:

1. Ser observador es ser capaz de hacer descripciones semánticas del comportamiento que observamos en unos actores (más allá de descripciones operacionales). Es encontrar una explicación sobre las secuencias de sus comportamientos. Explicar los comportamientos de dos actores que se entrelazan secuencialmente en virtud de que cada uno tiene un significado para el otro y viceversa. Cada elemento de conducta es un signo y todas las conductas son significativas reciprocamente.

El observador trata a los actores como si fueran sistemas intencionales y, por tanto, cuyo comportamiento es predecible si le atribuimos estados de conocimiento y de deseo. Sólo los sistemas intencionales pueden significar, sólo acerca de ellos podemos hacer descripciones semánticas. Las descripciones operacionales no pueden dar cuenta de ciertos fenómenos del dominio conductual.

"El observador sumerge el dominio de la acción en un dominio semántico. Todas las conductas devienen signo: son significativas" (Perinat, 1995, p. 190).

2. Ser observador es "distanciarse", "acotar un sistema" (acciones y actores). La reflexión hace que uno pueda ser a la vez observador y actor. Pensemos en nuestra situación habitual como psicomotricistas, que jugamos con el niño y observamos simultá-

neamente. "Saltar afuera" es una metáfora espacial que describe el acto cognoscitivo de observarse a sí mismo como actor. Ese desdoblamiento representa una operación cognitiva de "descontextualización", pero en la dimensión ingenua de suponer que hay una realidad externa a la demarcación del juego y que los jugadores importan algo del exterior a la situación de juego. Presuponemos la mutua exclusión entre realidad y ficción. Seguimos el principio lógico de la no-contradicción (o dentro o fuera de la realidad: dos terrenos: realidad-ficción).

¿Cuál es el estatus psicológico del observador?.

1) Es alguien que pasa de dentro afuera y viceversa con una pasmosa facilidad psicológica; flexibilidad tan común que nadie se plantea su problemática. Igual que las madres que juegan con sus hijos que saltan de su personaje de juego a dar indicaciones sobre cómo seguir jugando, con gran maestría y espontaneidad. Hacemos el salto de participante a observador, porque no son dos entes diferentes, sino dos estados de la mente que manejamos. El participante no deja de ser observador.

2) Esto es una propuesta psicológicamente aceptable, pero lógicamente rechazable: El observador está simultáneamente adentro y afuera. Esta interpenetración de la realidad y del juego admite grados de intensidad. Y esto nos invita a desvelar cómo el niño, que no nace observador, se hace poco a poco, deviene observador. Es un proceso que se inicia en torno a los dos años y es gradual. Eliminamos el a priori de

oposición entre realidad y juego y aceptamos la existencia de múltiples niveles de realidad. Al adentrarnos en el mundo simbólico-cultural la dualidad territorio-mapa se difumina rápidamente: un regalo es símbolo de amor, amistad, pero, ¿qué realidad recubre estos conceptos?. El cuadro de Guernika, ¿a cuantas realidades nos remite?. El símbolo supone conexiones (sucesivas) entre mapas sin que necesariamente haya un territorio final.

"El observador queda atrapado por una cadena implícita en que para cada nivel existe siempre otro más arriba, de mayor realidad, y asimismo otro más abajo, más imaginario." (Hofstadter, 1979). Este "remittir a" parece una cadena lineal, pero es más bien una red. Los signos son nudos en la textura cultural. La cultura se sustenta sobre los símbolos y éstos tejen la cultura. "No hay territorios de realidad. Todo está en el mapa de la cultura. Somos animales simbólicos".

Continuamos con nuestra segunda pregunta: ¿Qué es la observación?.

La observación es un hecho cotidiano en el funcionamiento habitual de los individuos. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática. Además, debe constituir un proceso consciente que pueda explicarse de modo que otras personas puedan evaluar su adecuación y comprender el proceso (Everston y Green, 1989).

La respuesta a la pregunta ¿qué es la observación? dependerá del propósito que mueve a la persona que la formula. La disparidad de propósitos determinará diferencias que afectarán a las estrategias de observación,

niveles de sistematización y niveles de formalización. Estos factores incidirán en el diseño de nuestra investigación. Es decir, que el propósito de la observación incidirá en: lo que se observa, cómo se observa, quien es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde ocurre, cómo se realizarán los registros, cómo se analizarán los datos y qué uso se hará de los mismos. Además, el propósito de una observación estará relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Estos factores conformarán el marco de referencia del observador e incidirán en las decisiones que se tomen, así como en todo el proceso de observación (Fassnacht, 1982; Shulman, 1981).

La observación puede establecerse a diferentes niveles de sistematización. Los aspectos sistemático - no sistemático constituyen dos polos opuestos de un continuo. La observación tiende a ser sistemática a medida que se va adaptando a las diferentes fases del proceso de investigación. Ello implicará la utilización de procedimientos coherentes, la definición de las condiciones de observación y el empleo de técnicas rigurosas de observación, de notación, de codificación, de registro y de análisis.

Según Everston y Green (1989) la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás. Por tanto, cabe que consideremos la observación como:

- Un medio de representar la realidad

que se vive en los ámbitos educativos/terapéuticos.

- Un proceso contextualizado.
- Un proceso que requiere mecanismos y herramientas adecuadas para almacenar las observaciones.
- Un proceso que requiere reflexionar sobre las unidades de observación.

Vinculado al aspecto de la selectividad está el hecho de que la realidad no puede aprehenderse directamente (Fassnacht, 1982). Las observaciones requerirán un mecanismo de representación y este mecanismo contendrá elementos selectivos, por lo que la representación se realizará mediante el instrumento y el proceso de representación y, por tanto, la descripción resultante dependerá de los mismos. Como señala Stubbs (1979), el proceso que rodea a la observación suministra un grado de mediación de la realidad.

Podríamos decir que el objetivo del investigador observacional es congelar las actividades cotidianas para poder examinarlas sistemáticamente. Para ello precisará de un instrumento que le permita obtener una representación de la realidad que pretende estudiar. El punto fundamental será seleccionar un instrumento que se ajuste al fenómeno estudiado y al contexto apropiado. En definitiva, el investigador deberá elegir, construir o adaptar un instrumento, un método, un proceso y un programa de observación que sean apropiados a la pregunta formulada, al contexto de producción del fenómeno y a la naturaleza del mismo. El investigador educacional deberá registrar y almacenar los procesos activos, flexibles y adaptables que tienen lugar en las situaciones educativas, considerando los indicios de la contextualización (Cook-

Gumperz y Gumperz, 1976; Corsaro, 1985).

Definiremos el registro como una "transcripción de la representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia" (Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba, 1993, p. 613).

Una de las decisiones más importantes para captar adecuadamente el significado del segmento de realidad que observamos afecta a los criterios que adoptamos para proceder a la segmentación de la conducta (acción) y la demarcación de sus unidades, asunto que estará en relación con los fines específicos de cada investigación (Scherer y Ekman, 1982; Anguera, 1998). Dicha segmentación dotará al sistema taxonómico de un carácter predominantemente molar, molecular o mixto (Meazzini y Ricci, 1986; Anguera, 1998).

Entendemos la codificación como "el proceso de elaboración conceptual, mediante un mecanismo representacional, de los comportamientos específicos percibidos. Ello supone una transformación del registro narrativo propio de las primeras fases de la observación a un sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación previamente definido" (Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba, 1993, p. 591).

La categorización constituye una "modalidad particular de codificación caracterizada por un conjunto de símbolos - categoría - que forman un siste-

ma cerrado que se ajusta a las condiciones de exhaustividad en el ámbito considerado y mutua exclusividad. Este sistema implica la presencia de núcleos conceptuales, pertenecientes a uno o más niveles de respuesta, que pueden corresponder a distintas manifestaciones del comportamiento (grado de apertura de la categoría)" (Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba, 1993, p. 591).

Las unidades de observación y análisis en estudios sobre interacción adulto-niño

El tema de las unidades de observación se relaciona tanto con el registro como con el análisis de datos. Las unidades seleccionadas restringirán lo que puede ser recogido.

"La decisión sobre las unidades reviste una gran importancia porque limitan la índole de las relaciones que luego podrán descubrirse. No se puede descubrir ni construir nada fuera de los límites impuestos por estas unidades. La unidad define, por así decirlo, los límites intelectuales de las afirmaciones posibles y sólo permite relaciones dentro del contexto" (Fassnacht, 1982, pp. 57).

La elección de las unidades dependerá de la base teórica, filosófica, experiencial e ideológica del marco de referencia que guía el estudio observacional (Dunkin y Biddle, 1974). Distintos marcos requerirán y conducirán, por tanto, a diferentes unidades de observación.

Por otro lado, las unidades de análisis tienden a superponerse y pueden representar diferentes niveles del con-

texto. Las unidades pueden asumir una diversidad de formas e incluir un espectro diverso de tipos de contenidos. Además, algunas unidades pueden estar determinadas a priori y otras ser construidas a posteriori de la observación y resultan como producto del proceso de análisis de los datos, tal y como ocurre en nuestra investigación. En nuestro caso, las unidades representarán tres niveles de análisis de la interacción:

- Caracterización general de la interacción.
- Formas de organización de la interacción.
- Formas de actuación.

Pasaremos a exponer algunas reflexiones relativas a la selección de unidades de observación y análisis en el marco de estudios sobre interacción.

Las unidades de análisis han de guardar coherencia con el marco teórico del que partimos y a la luz del cual las interpretaremos. En este sentido, las unidades de análisis deberán reflejar aquellas dimensiones de la actividad humana que pretendemos indagar y que nos servirán para comprender los procesos que regulan la interacción.

Como afirma Pilar Lacasa (1994), el reto consistirá en acceder a la comprensión de los procesos sin perder de vista el significado de la acción en el contexto en que ésta se realiza. Esto constituye una tarea compleja y difícil para cualquier investigador.

Pasaremos a considerar las condiciones, riesgos y limitaciones expuestas por diversos autores en torno al tema de las unidades "interactivas". A partir de las orientaciones ofrecidas por Rogoff (1990) e Ignjatovic-Savic y sus colaboradores (1988), Méndez y

Lacasa (1995) sugieren las siguientes condiciones a cumplir por este tipo de unidades:

- La unidad de análisis no puede prescindir de las metas, explícitas o implícitas, en la actividad de quienes participan en la situación. Esas metas tienen sentido en el contexto específico en el que discurre la interacción.
- La unidad de análisis debe contener información sobre la dinámica de las relaciones. Es decir, ha de dar información sobre el proceso y no sólo sobre el producto.
- La unidad básica de análisis debe contener información sobre la actividad compartida de quienes participan en una situación. Por ello no podemos centrarnos únicamente en actividades de los individuos considerados aisladamente, sino en el grupo/díada como tal.
- El sistema de codificación debe permitir un análisis secuencial, porque las actividades de los niños adquieren su sentido en un proceso que se define tanto por sus dimensiones espaciales como temporales.

Decisiones relativas a la observación en la investigación sobre interacción

La teoría y la práctica psicomotriz, al igual que ha pasado en general con otras disciplinas como la psicología, tiene un problema: Ha desarrollado un notable avance en la descripción y fundamentación teórica de su disciplina, así como en el desarrollo de pro-

puestas para la intervención, pero no ha desarrollado con la misma celeridad propuestas metodológicas para la observación, evaluación e investigación de sus intervenciones, coherentes y armónicas con sus presupuestos teóricos. Vamos a concretar este estado de cosas:

- Decimos que el niño evoluciona a partir del establecimiento de una relación privilegiada con el otro, con el psicomotricista.

¿Cómo captamos esa "relación privilegiada"? ¿Qué parámetros, actitudes o dimensiones nos informan de esta relación?

- Hemos elaborado algunos constructos: La escucha, la empatía, la comprensión profunda, la aceptación incondicional.

¿Qué indicadores encontramos en los registros que realizamos en la sala sobre estas "actitudes" del adulto?

Hemos construido una teoría sobre la comprensión y la evolución del niño, sobre la intervención, pero quizás no tenemos una metodología de observación adecuada que pueda dar cuenta y sustentar nuestro discurso teórico. Tenemos mucho camino por recorrer y esto es un motor para la búsqueda de nuestra propia identidad como psicomotricistas, de nuestro reconocimiento en el mundo social, académico y científico.

Os voy a hacer algunas propuestas en relación al tema de la observación de la interacción adulto-niño, sobre el que actualmente estoy trabajando. La primera cuestión es definir el marco teórico de referencia para el estudio sobre la interacción, en mi caso será la perspectiva sociocultural sobre el desarro-

llo y la educación.

¿Qué puedo decir sobre los postulados básicos de este marco teórico?

- Los procesos psicológicos tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se mantienen con otras personas. Las funciones mentales encuentran su origen en la vida social.
- Comprender al niño es comprender las relaciones en que este niño existe.
- Toda función aparece dos veces, primero entre personas y después en el interior del propio niño. El funcionamiento intrapsicológico tiene precursores interpsicológicos.
- Se produce un proceso de "apropiación". La persona (niño/adulto) que participa en un acontecimiento se transforma de tal manera que su participación en futuros acontecimientos es diferente.

¿Qué tipo de aproximación nos interesa desde estos planteamientos teóricos?

- Una aproximación centrada en los procesos y en la explicación de los cambios y la transformación que ocurre en las personas como producto de su participación en secuencias de interacción.
- Comprender a cada participante (niño/adulto) es comprender las relaciones en las que emerge su actuación.

¿Qué cuestiones claves se derivan de esto?

- Cómo caracterizar los procesos de interacción.
- Cómo explicar la emergencia de los procesos individuales en el proceso social.
- Cómo conceptualizar y abordar la

acción humana, que se convierte en el centro de análisis de la interacción. ¿Qué tipo de acción? Una acción con sentido, intencional, contextualizada y socialmente regulada.

5. Propuesta de un modelo de observación y análisis de la interacción en la práctica psicomotriz.

5.1 Niveles y unidades para la observación y análisis de la interacción.

El interés de la investigación que estoy actualmente realizando es ofrecer un modelo de observación y análisis capaz de explicar el proceso de construcción de la interacción y los mecanismos de influencia recíproca que operan en el curso de la relación adulto-niño: a) El proceso de gestión y control sobre la actividad que se produce entre el adulto y el niño, y b) El proceso de construcción de significados que de manera conjunta opera en el curso de la relación. Ambos mecanismos son complementarios y se implican mutuamente. Nos interesa caracterizar la participación del niño y el adulto en cada uno de estos procesos, que además sabemos están altamente condicionados por el contexto de juego y el contenido que transita la interacción. Por eso las unidades que proponemos para caracterizar la interacción se han elaborado en base a dos componentes: el contenido de juego y el tipo de participación.

Propongo tres niveles de observación y análisis de la interacción:

- I Nivel de observación y análisis. Es la caracterización general de la interacción. En nuestro caso, una situación de juego espontáneo, que se desarrolla en una relación diádica

adulto-niño a través de una serie de sesiones. En este nivel proponemos dos unidades de análisis: La Secuencia de Actividad Conjunta, que está configurada por el conjunto total de Sesiones de juego, la unidad básica a partir de la cual analizaremos todos los datos, y las Sesiones. En este nivel utilizamos un registro narrativo, que nos ayude a comprender el contexto general en el que discurre la interacción, la sucesión de acontecimientos e intercambios en el continuo temporal de una sesión. Como dice Bruner (1995); la estructura de la narración es útil porque nos sirve para organizar la experiencia, es la vida en acción, trata del tejido de la acción y la intención y los afectos juegan un papel estructurador. Nos sirve además para comprender los acontecimientos diferentes, excepcionales. La significación de las acciones viene dada por el contexto y su significación en este contexto. Para descubrir el significado debemos atender a la globalidad del contexto y su significación en ese contexto. La narración nos permite construir una red de relaciones sin perder el sentido de la acción de los participantes reduciéndola a meros datos cuantitativos.

- El II Nivel de observación y análisis de la interacción. Está configurado por las grandes secuencias de juego (Segmentos de Interactividad). Estas secuencias se identifican a partir de las actuaciones características de los participantes (estructura social) y los contenidos en torno a los cuales giran los intercambios (estructura del contenido). Su identificación constituye una tarea difícil y compleja y se realiza a posteriori de la observación, tras numerosos visionados del conjunto de sesiones que tomamos para

el análisis.

- El nivel III de observación y análisis de la interacción. Está configurado por las actuaciones particulares o contribución de cada participante al curso de la interacción. Entendemos por actuación el comportamiento que exhibe uno de los participantes durante el juego, y presenta las siguientes características:

- a) Se vincula a algún contenido de juego y, como tal, es portador de mensajes específicos en relación a dicho contenido.
- b) Implica algún grado de participación en el juego y de contribución específica al mismo.
- c) Responde a una meta o proyecto del participante según su definición de situación.
- d) Implica un nivel determinado de interconexión con las conductas exhibidas por el compañero de juego.

Los criterios que he utilizado para la caracterización de las actuaciones constituyen lo que llamamos el núcleo categorial y que se explicita en base a dos criterios: 1) La dimensión implicada en una actuación, que describiremos a continuación; y 2) El contenido sobre el que versa dicha actuación.

5.2 Dimensiones utilizadas para caracterizar los procesos de participación.

Nos interesa investigar sobre cómo el adulto y el niño articulan sus actuaciones en relación al otro y en torno a diversos contenidos. Para caracterizar este proceso de participación y contribución al juego hemos incorporado tres dimensiones para el análisis de la interacción que nos permitirán caracterizar el grado y tipo de participación:

desde la iniciativa mostrada por un participante hasta el grado de interconexión entre sus respectivas aportaciones, y en qué medida dichas actuaciones son espontáneas (emitidas por propia iniciativa) o se formulan como respuesta a la demanda del compañero, o bien, persiguen promocionar la participación del otro. Podemos encontrar una continuidad sobre el grado de descentración de las actuaciones, reflejada en la medida en que un participante toma en consideración las aportaciones y perspectiva del otro. Pasamos a definir brevemente estas dimensiones:

- **Iniciativa:** una participante muestra iniciativa cuando, de manera espontánea, formula o sugiere una propuesta, o bien aporta algún elemento que después puede ser integrado en el curso de la actividad conjunta.
- **Interconexión:** muestra el grado o nivel de vinculación con que se conectan las actuaciones de los participantes, la manera en que la actividad conjunta se gestiona con continuidad y los participantes tienen en cuenta y toman en consideración las aportaciones del otro.
- **Participación potenciada:** constituye una modalidad matizada de interconexión entre los participantes

y nos informa sobre el grado de interrelación de las actuaciones exhibidas por los participantes. Puede ser analizada desde los perspectivas de actuación y juntas configuran lo que denominamos un patrón de actuaciones requerimiento-respuesta.

- a) En la primera perspectiva - requerimiento - uno de los participantes solicita la intervención del otro y formula una petición o demanda.
- b) En la segunda perspectiva - respuesta - el participante requerido responde con alguna actuación a la demanda de su compañero de juego.

El análisis de las actuaciones de los participantes a partir de estas dimensiones nos permite describir y caracterizar la actividad conjunta a partir de las aportaciones de los participantes y su vinculación, en cada secuencia de juego.

El modelo de análisis propuesto, explicado aquí de manera muy resumida, pretende captar desde los aspectos más globales de la actividad conjunta hasta las actuaciones concretas de los participantes. Una vez recogidos los datos, se combinan métodos cuantitativos y cualitativos y se procede a un análisis gráfico y estadístico.

Bibliografía

ANGUERA, M. T. (1998). Tratamiento cualitativo de datos. En M. T. ANGUERA, J. ARNAU, M. ATO, R. MARTÍNEZ, J. PASCUAL Y G. VALLEJO, Métodos de investigación en psicología. Síntesis. Madrid, pp. 549-576.

ANGUERA, M.T., BEHAR, J., BLANCO, A., CARRERAS, M. V., LOSADA, J. L. QUERA, V. y RIBA, C. (1993) Glosario. En M. T. Anguera (ed.), Metodología observacional en la investigación psicológica. Barcelona: PPU, Vol. II , pp.587-617.

BENOLIEL, J. Q. (1984). Advancing nursing science: Qualitative approaches. Western Journal of Nursing Research, 6, pp. 1-8.

BRUNER, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza. Madrid.

COOK-GUMPERZ, J. y GUMPERZ, J. (1976). Context in children's speech. En J. Gumperz (eds.) Papers on language and context. Berkeley: Language Behavior Research Laboratory. Univ. de California.

CORSARO, W. (1985). Friendship and peerculture in the early years. Norwood, N. J.: Ablex.

DUNKIN, M. y BIDDLE, B. (1974). The study of teaching. Holt, Rinehart & Winston. New York.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. WITTRICK, La investigación de la enseñanza II. Paidós. Barcelona.

EVERSTON, C. y GREEN, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. WITTRICK, La investigación de la enseñanza II. Paidós. Barcelona.

FASSNACHT, G. (1982). Theory and practice of observing behavior. Academic Press. Londres.

GARCÍA OLALLA, M. D. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo. Entre líneas, 7, pp.10-14.

HOFSTADTER, D. (1979). Gödel, Escher, Bach. Tusquets. Barcelona.

IGNJATOVIC-SAVIC, N.; KOVAC CEROVIC, T.; PLUT, D. y 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. Norwood, N. J: Ablex Publishing Corporation, pp. 89-153.

LACASA, P., MARTIN DEL CAMPO, B. y MÉNDEZ, L. (1994). Escenarios interactivos en la relación adulto-niño. En M. J. Rodrigo (ed.), Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis, pp. 79-116.

MEAZZINI, P. y RICCI, C. (1986). Molar vs. molecular units of behavior. En T. Thompson y M. D. Zeiler (Eds.), Analysis and integration of behavior units. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp.19-43.

MENDEZ, L. y LACASA, P. (1995). Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos. En P. FERNÁNDEZ BERROCAL Y A. MELERO (comp.), La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI. Madrid, pp.327-379.

PERINAT, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7, 2, pp.185-204.

ROGOFF, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press (Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993).

SCHERER, K. R. y EKMAN, P. (Eds.) (1982). Handbook of methods in nonverbal behavior research. Cambridge: Cambridge University Press.

SHULMAN, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10, 6, pp.5-12.

STAKE, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata. Madrid.

STUBBS, M. (1979). Observing classroom language. Stony Stradford, Milton Keynes, Open University Press. Inglaterra.

LLORCA LLINARES, M.; VEGA NAVARRO, A. (1998). Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil. Ediciones Aljibe. Málaga.

VISCARRO, I.; CAMPS, M.; ROTA, M. (1998). Psicomotricitat: interacció entre educació especial i educació infantil. *Comunicació Educativa* 11. 22-23.

VISCARRO, I.; FUGUET, J. (1996). Treballem la psicomotricitat a parvulari. *Comunicació Educativa* 9. 43-47.

VIDAL DÍEZ, I. (1994). Un projecte d'educació psicomotriu per a la llar d'infants. *Guix* 204. 9-14.

Videografía

Moure's per conèixer. Àrea de descoberta d'un mateix. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili 1998, 31 minutos VHS.

Cursos

"IX Jornades de Pràctica Psicomotriu. Del plaer de fer al plaer de pensar. La pràctica psicomotiu avui", a cargo de B. Aucouturier. Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat. Barcelona. Abril, 1991.

"Pràctica psicomotriu II (0 - 3 ANYS - NIVELL II)", a cargo de Misericòrdia Camps y Mercè Rota. Tarragona. Julio, 1998.