

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD

Desde el marco teórico en el que se inscribe el presente estudio (esbozado en los anteriores capítulos), hemos de tener en cuenta que abordar el estudio de la interacción social ha supuesto para los estudiosos de la psicología del desarrollo y de la educación en las dos últimas décadas un esfuerzo de ajuste y adecuación en cuanto a los métodos de investigación. Especialmente desde concepciones próximas a la construcción social del conocimiento, el mecanismo explicativo del desarrollo de las funciones psicológicas propiamente humanas traslada su foco de atención de los procesos intraindividuales a los procesos de interacción interpersonal (Barajas y Clemente, 1999), con el objeto de descubrir la transmisión, la negociación y la apropiación de instrumentos culturales que hacen posible el desarrollo de nuevos y más complejos niveles de procesamiento mental (Wertsch y Penuel, 1996; Rogoff, 1992).

El estudio de los procesos de influencia educativa y social utilizó en un primer momento medidas de naturaleza indirecta: mediciones de los niños por un lado y características teóricamente relacionadas de los padres u otros agentes educativos por otro lado, y las correlaciones resultantes se tomaban como datos indicativos del modo en que los agentes conformaban los procesos evolutivos del niño. Sin embargo, la perspectiva de la construcción social sugiere que, si queremos comprender el desarrollo, hemos de trasladar el objeto de estudio desde los resultados de los procesos de influencia social a los propios mecanismos de intercambio cognitivo en situaciones asimétricas (Cole, 1995; Valsiner, 1995; Barajas y Clemente, 1999).

Las consecuencias metodológicas de este planteamiento para nuestro estudio son importantes: la unidad de análisis deja de ser el individuo, su nivel de logro o la calidad de una ejecución y pasa a ser el proceso activo de construcción. El centro de interés serán los aspectos dinámicos y no estáticos de la interacción, el carácter temporal, secuencial y contingente de la interacción. Precisaremos, por tanto, de un modelo y método de análisis sensible y capaz de dar cuenta de los procesos interactivos como procesos dinámicos, dotados de intencionalidad y no reductibles a una suma de elementos o secuencias. Nos interesa un método que nos permita evaluar e interpretar, en situaciones de interacción social, los mecanismos y procesos que acontecen en un intercambio de influencia social.

En este capítulo reflexionaremos sobre la fundamentación teórica de las opciones metodológicas que guían nuestra investigación. En primer lugar, abordaremos la temática relativa a la metodología cualitativa como paradigma de investigación en el que se sitúa este estudio. En segundo lugar, presentaremos la observación como estrategia particular del método científico que nos permitirá captar y analizar la realidad que nos interesa apresar en el ámbito educativo familiar. Dedicaremos una mención especial al complejo problema de las unidades de análisis en el estudio sobre la

interacción y su necesaria relación con las dimensiones que pretendemos estudiar así como con el marco teórico a la luz del cual se interpretarán los resultados. Presentaremos también nuestra propuesta de unidades para el análisis de la interactividad, seleccionadas por haber sido consideradas potencialmente útiles para dar cuenta del proceso de gestión y traspaso de control en el ámbito educativo que nos ocupa. Finalmente, profundizaremos en el estudio de caso como diseño idóneo para investigar una situación o fenómeno en profundidad.

3.1 LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

La investigación cualitativa ha sido considerada como paradigma cuyo punto básico de partida es el desarrollo de conceptos y teorías derivados de los datos. El interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos es lo que caracteriza a este paradigma (Anguera 1998 a; Filstead, 1986). Nuestra investigación se centra, en este sentido, en la búsqueda de una significación contextualizada de los datos en el marco de la interacción y el intercambio lúdico que ocurre entre los participantes en una particular situación de observación.

La característica esencial de los métodos observacionales, que se inscriben dentro de la categoría general denominada *metodología cualitativa* (Becker y Geer, 1970), es la observación directa de eventos y la naturalidad en la ocurrencia de dichos eventos, razón por la cual estos métodos son, con frecuencia, denominados métodos naturales.

Somos conscientes de la limitación que supone hablar de enfoque cualitativo en el sentido de que supone una connotación, por oposición, de no-cuantitativo. Conviene clarificar que la cuantificación y la medición es también habitual dentro de este enfoque, por lo que el término cualitativo apunta más bien al aspecto clave u objeto de nuestra investigación, en el sentido expuesto por Erickson (1989): lo que hace a un trabajo ser cualitativo o interpretativo es lo referente al enfoque y a la intención sustancial, no al procedimiento de recopilación de datos. El significado primordial de los enfoques cualitativos de la investigación sobre educación se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento.

Cabe señalar que la actual revalorización de la metodología cualitativa no debiera llevarnos a una ilusión por la supresión de medidas cuantitativas, sino más bien a la complementación entre ambas metodologías ya que, si bien el análisis de procesos requiere métodos cualitativos, la valoración de los resultados exige también técnicas cuantitativas (Anguera 1998 c; Cook y Reichardt, 1986). Nuestra investigación se sitúa en esta confluencia de análisis complementarios cuantitativos y cualitativos.

Según Erikson (1989), una distinción crucial para la investigación cualitativa es la distinción entre conducta (acto físico) y acción (que supone la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y aquellos con quienes interactúa). El objeto de la investigación social cualitativa es la acción y no la conducta, y ello se debe a la naturaleza de la causa en la vida social. Si las personas actúan basándose en la interpretación de las acciones de otros, entonces, la interpretación de significado es, en sí misma, causal para los seres humanos. Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado. Dado que dichas acciones se basan en elecciones respecto a la interpretación del significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio. El análisis “objetivo”, es decir, sistemático, del significado “subjetivo” es, por consiguiente, esencial en la investigación social y educativa, desde la perspectiva de la investigación cualitativa. En un apartado posterior de este capítulo revisaremos el concepto de actuación, como unidad esencial de análisis de esta investigación, a la luz de estas reflexiones.

En conclusión, las preguntas centrales de la investigación cualitativa, y particularmente de nuestro estudio, conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales. Se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido, atañen a la mejora de la práctica educacional.

Tal y como afirma Anguera (1998 a), el laboratorio de quien se dedique a la investigación cualitativa es la vida diaria. Supone (Benoliel, 1984) modos de cuestionamiento sistemático enfocados a entender a los seres humanos y la naturaleza de sus interacciones con ellos mismos y con su entorno. A menudo se basa en la premisa de que para obtener conocimiento de los seres humanos se debe describir cómo se vive y cómo se define la experiencia humana por los propios actores.

Concluiremos en considerar la metodología cualitativa como *“una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación, preferentemente idiográfica o procesual, posibilite un análisis que de lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso”* (Anguera, 1986, p. 24).

Podríamos caracterizar la metodología cualitativa (Anguera, 1998 a) a partir de una serie de rasgos diferenciales, que pueden presentarse de forma más o menos acusada según la técnica concreta de recogida de información:

- a) La fuente principal y directa de recogida de datos son las situaciones naturales. Ningun fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espaciotemporales y de su contexto.
- b) El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos, actor del proceso que implica captar la realidad, y con capacidad para aportar datos fiables.
- c) Incorporación del conocimiento tácito, es decir, el correspondiente a intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística, pero que se refieren a aspectos de algún modo conocidos.
- d) Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas, por adaptarse mejor a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento.
- e) Muestreo intencional. La selección de la muestra no pretende representar a una población con el objeto de generalizar los resultados, sino que se propone ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.
- f) Análisis inductivo de los datos. Implica una primera descripción de las situaciones de cada caso o evento estudiado, con el fin de detectar progresivamente la existencia de unas regularidades entre ellos que constituyan la base o el germen de una futura teoría adecuada a las condiciones y valores locales.
- g) La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori. Goetz y Le Compte (1998) definen la teoría como:
 - Generativa, por preocuparse por el descubrimiento de constructos y proposiciones.
 - Inductiva, porque las teorías se desarrollan desde abajo, a través de la interconexión de evidencias y datos recogidos.
 - Constructiva, dado que las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y la descripción.
 - Subjetiva, entendido como el propósito de reconstruir categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión de la realidad.
- h) El diseño de la investigación es emergente y en cascada, ya que se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación generadora

del problema favorece una reformulación constante en función de la incorporación de nuevos datos. La filosofía de *diseños no estándar* favorece la adecuación a múltiples realidades, a contextos específicos y a la interacción entre investigador y contexto.

- i) La metodología cualitativa se plantea criterios de validez específicos y utiliza técnicas propias que garantiza la credibilidad de los resultados.

El principal objetivo científico de la investigación cualitativa será la comprensión de los fenómenos. Llegar a captar las relaciones internas existentes, indagando en la intencionalidad de las acciones, sin permanecer únicamente en la capa superficial de la descripción de los fenómenos. Se pretende un conocimiento de carácter idiográfico, de descripción de casos individuales. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales, de ahí que se abogue por el estudio de casos en profundidad, que luego se compararán con otros, con el fin de hallar regularidades y generar redes. Se pretende averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado y lo que es generalizable a otras situaciones (Guba y Lincoln, 1985; Colás y Buendía, 1992).

3.2 LA OBSERVACIÓN COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.2.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Conviene distinguir inicialmente la observación como método y la observación como técnica (Anguera, 1990, 1998 b; Moreno, 1984):

- En el primer caso, como *método*, constituye un procedimiento para la obtención de conocimiento científico que pretende describir conductas y/o situaciones, explicarlas convenientemente y establecer relaciones diversas, ajustándose a la estructura general del método científico, y específicamente, en el ámbito de la investigación psicológica.
- Como *técnica*, constituye una estrategia de recogida de determinado tipo de datos subordinada a las directrices de otra metodología (selectiva o experimental). Aquí la observación tiene por misión únicamente el suministro de información de modo complementario a otras formas de recogida de datos, aunque la pura mecánica del proceso es la misma. Incluiría el estudio, en consecuencia, de conductas generadas en situación artificial.

En nuestro caso la metodología observacional constituirá la base de nuestro diseño, que será expuesto en el siguiente capítulo de este trabajo.

Por lo que respecta a nuestro estudio consideramos la *metodología observacional* como una estrategia particular del método científico o procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de manera espontánea en el contexto indicado, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro del marco específico de conocimiento en que se sitúa (Anguera, 1986, 1990, 1992, 1998 b).

Destacaremos algunos conceptos incluidos o implícitos en esta definición, si bien no lo haremos de manera exhaustiva, tal y como ofrece la autora (Anguera, 1992, 1998 b), sino centrándonos en aquellos más relevantes desde nuestros intereses particulares de investigación:

- a) *Percepción de la realidad*. Según Muchielli (1974, p.6) “observar es, en primer lugar, percibir”. La percepción se constituye como elemento básico de la observación al existir un mundo externo y objetivo con propiedades reales, abstractas, u otras, que pueden ser experimentadas en virtud de la percepción.
- b) *Interpretación*. Es preciso que los datos resultantes del mecanismo representacional (informaciones percibidas) sean interpretados adecuadamente, de forma que se confiera un determinado sentido a lo percibido.
- c) *Captación del significado*. La captación del significado se halla vinculada al cumplimiento de la llamada “ecuación funcional de la observación” (Muchielli, 1974) que representamos a continuación:

$$O = P + I + C_p - S$$

En la que:

O: Observación
P: Percepción
I: Interpretación
C_p: Conocimiento previo
S: Sesgo

Esto supone que se tratará de un proceso específico y propio de cada persona que, en cierta medida, se identifica, en mayor o menor grado, con lo percibido.

Los conocimientos previos pueden ocasionar problemas por exceso (por ejemplo, cuando nos basamos en una corriente científica a la que nos adscribimos ciegamente) o por defecto (la falta de información sobre el tipo de conducta o situación dificulta el registro o la categorización). En nuestro caso consideramos que estos conocimientos previos formarán parte del marco de referencia del observador, el cual constituye a la vez un instrumento básico para dar sentido y coherencia a los datos que obtengamos, previa explicitación del marco teórico de referencia en que estos datos son interpretados.

En la ecuación funcional se incluyen sesgos que amenazan sistemáticamente la observación:

- La reactividad: la alteración de las conductas espontáneas de los sujetos observados que se ocasiona cuando se aperciben de que están siendo observados.
- La reactividad recíproca. El sesgo de reactividad afecta también al observador, que se ve influenciado al saber que el sujeto observado no actúa espontáneamente por sentirse protagonista de la situación de observación. Implica la no utilización del registro.
- La autorreactividad. La influencia del autorregistro sobre la ocurrencia de la conducta, valorado como un efecto positivo.
- La expectativa. Actúa sobre el observador en forma de previsiones y/o anticipaciones de conducta aún no observadas, bien por un conocimiento previo excesivo, o bien por el deseo de obtención de determinados resultados.

En nuestro caso consideramos que la reactividad que pueda afectar a los sujetos por sentirse observados puede verse en una medida importante neutralizada por la validez ecológica de la situación de observación, puesto que los comportamientos provocados en los sujetos observados corresponden a comportamientos realizados habitualmente y de manera natural. De hecho, la decisión sobre el contexto de observación (lugar y momentos) fueron decididas de manera conjunta y a sugerencia del padre para preservar la máxima naturalidad de la observación.

Por otro lado, la reactividad que puede afectar en nuestro caso al observador queda asegurada por el registro continuo que se empleó para el registro y el posterior sistema de transcripción y categorización, así como el control de

calidad efectuado posteriormente sobre los datos. De todos estos aspectos informaremos con detalle en el siguiente capítulo de nuestro trabajo.

- d) *Formación del observador.* Es necesario partir de un determinado nivel de competencia del observador. A pesar de las disposiciones naturales diferentes de cada sujeto, se ha comprobado que la formación y logro de la competencia del observador sistemático se fundamenta en la adquisición de habilidades específicas a tal metodología (Boice, 1983; Norris, 1984).
- e) *Nivel de participación.* La característica más relevante de la observación directa es la preservación de la espontaneidad del sujeto observado, por lo que la participación del observador corre el riesgo de vulnerarla. Se puede taxonomizar la observación según el grado o nivel de participación, es decir, de interacción entre observador y observado: observación no participante, observación participante y autoobservación.

En nuestro caso se trata de una observación participante pasiva, en la que el observador es conocido como tal por los sujetos observados, pero no participa activamente en la situación de observación.

3.2.2 LA OBSERVACIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN, DE MEDIACIÓN Y DE REPRESENTACIÓN

Asumiendo las consideraciones anteriores en torno al concepto de observación, precisaremos algunas matizaciones respecto al mismo. Abordaremos, en este caso, algunos factores que influyen en la descripción o representación de la realidad que aprehendemos a través del proceso de investigación observacional.

La respuesta a la pregunta ¿Qué es la observación? dependerá del propósito que mueve a la persona que la formula (Everston y Green, 1989). 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 y en la ejecución. Es decir, que el propósito de la observación incidirá en lo que se observa, cómo se observa, quien es observado, cuando 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 es un hecho cotidiano que forma parte de la psicología de la percepción, por lo que constituye un componente del 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).

Podríamos considerar que el sistema perceptual del observador es el primer instrumento que éste utiliza y que este instrumento está influido por las metas, los prejuicios, el marco de referencia y las aptitudes del observador. Una herramienta o lente observacional (es decir, un instrumento o sistema de observación) influye y restringe aún más lo que se ha de observar, registrar, analizar y describir. Por consiguiente, 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.

Fassnacht sugiere, en relación a los procesos de mediación y representación, que:

“Una aseveración acerca de hechos reales es siempre una aseveración que se hace mediante un mecanismo representacional particular en un contexto particular. Una representación puede tener muchas cualidades diferentes, según el mecanismo o el organismo que intervenga en el proceso representacional” (Fassnacht, 1982, p.7).

Para Everston y Green (1989) los aspectos planteados exigen que consideremos la observación como:

- Un medio de representar la realidad que se vive en los ámbitos educativos.
- 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.

El aspecto de la selectividad opera más allá del nivel de la perspectiva o el enfoque. La selectividad es una característica inevitable de todo instrumento, sistema representacional o programa de investigación. La selectividad se refleja además en las decisiones que debe tomar el investigador: la cuestión a estudiar, el lugar en que efectuará la observación, el fragmento de la realidad a observar, el instrumento o combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio, procedimientos para observar, sujetos, procedimientos de análisis y método de comunicación de datos e información. En definitiva, la selectividad es parte del proceso

global de toma de decisiones, diseño y ejecución que requiere la investigación observacional.

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 representación o descripción resultante dependerá de los mismos. Además, como señala Stubbs (1979), el proceso que rodea a la observación suministra un grado de mediación de la realidad. No podemos conocer “la verdad”, por lo tanto el investigador recogerá pruebas apropiadas y suficientes para asegurar que su descripción sea lo más exacta posible en función del proceso de representación.

3.2.3 SISTEMAS DE REGISTRO Y CODIFICACIÓN

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).

Para llevar a cabo el proceso de transcripción el investigador deberá tomar diversas decisiones para su materialización. 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 c). Dicha segmentación dotará al sistema taxonómico de un carácter predominantemente molar, molecular o mixto (Meazzini y Ricci, 1986; Anguera, 1998 c).

Todo registro implicará, por tanto, una selección de las conductas consideradas relevantes y, en base a sus características, a la técnica de registro elegida y a los

recursos de que se dispone, deberá escogerse un sistema (escrito, oral, mecánico, automático, icónico, etc.) que facilite su simplificación y almacenamiento.

Si pretendemos la cuantificación de la conducta espontánea mediante observación sistemática necesitaremos, mediante la codificación, construir y utilizar un sistema de símbolos que permita la obtención de las medidas requeridas en cada caso (Anguera, 1990).

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 sistema 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).

En el próximo capítulo, correspondiente ya a la segunda parte de este trabajo, en la cual se presenta el estudio empírico realizado, profundizaremos en las decisiones metodológicas que han guiado nuestro particular proceso de categorización.

Las modalidades de registro estarán condicionadas por el nivel de sistematización - grado de estructuración o control externo – que puede extenderse a lo largo de un continuo entre registros no sistematizados y sistematizados. La *observación sistemática*, que es la que interesa a nuestra investigación, se caracteriza según Anguera (1998 c) por:

- El objetivo está precisado, tanto en lo que se refiere a comportamientos como a sujetos y situación.
- Los criterios de selección de la información (aquella relevante según los fines de la investigación) están apuntados.
- El uso de una técnica de registro y medios técnicos que garantizan la precisión de los datos.

- Permite la obtención de datos cuantificables mediante diversos indicadores y parámetros (frecuencia, duración, intensidad, dirección etc.) que en cada caso requerirán de su previa operativización.
- La plausibilidad de la formulación de hipótesis.

En concreto, para nuestra investigación se han elaborado registros correspondientes a datos categoriales que implican un alto grado de sistematización. Pero, además, hemos considerado conveniente la utilización de registros narrativos, de carácter no sistemático, con el objeto de situar los eventos o acciones, en nuestro caso actuaciones de los participantes, en un flujo de acontecimientos encadenados e intencionales que dotan a los datos concretos de significación personal y social en el contexto temporal de su ocurrencia. Se tratará de un registro continuo que es propio de numerosos estudios de caso, como el que nos ocupa.

Everston y Green (1989) caracterizan los **sistemas narrativos** como registros descriptivos mediante el empleo de lenguaje oral o escrito en que el observador escribe una descripción narrativa del acontecimiento que se produce. Los investigadores que utilizan sistemas narrativos acostumbran a considerar que el significado es específico de la situación y los datos registrados estarán constreñidos por el marco perceptual, la agudeza, la capacitación y la fluidez oral o escrita del observador. El investigador que usa un sistema narrativo se preocupará por obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos en desarrollo y de identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos. El objetivo será no sólo comprender lo que está ocurriendo, sino también identificar factores que inciden en la aparición de las conductas. La clave consistirá en conformar un panorama amplio de los fenómenos en consideración.

Añadiremos algunos matices sobre el registro narrativo según la conceptualización de Erikson (1989). Para este autor en la investigación interpretativa existen dos recursos de documentación - la descripción o narración analítica y el comentario interpretativo - que suelen ser utilizados por los investigadores de campo en la presentación de sus informes y que consideramos de gran utilidad en nuestro marco específico de investigación.

El *retrato narrativo*, o descripción particular, constituye una representación vivida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron en el tiempo real. El estilo descriptivo del retrato narrativo le brinda al lector la sensación de estar presenciando la escena. Un retrato etnográficamente válido no solamente es una descripción, sino que es un análisis. Dentro de los detalles de la historia, cuidadosamente seleccionados, está contenida la expresión de una teoría de la organización y el significado de los acontecimientos descritos.

El *comentario interpretativo* enmarca la presentación de la descripción y la narración. Puede preceder o seguir a cada descripción particular en el texto y apunta una discusión teórica sobre la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos que se mencionan. Cumple la función de guiar al lector hacia aquellos detalles que son prominentes para el autor y hacia sus interpretaciones de éste respecto al correspondiente significado. Inserta, además, la información no contenida en el relato y que el lector necesita para interpretar dicho relato del mismo modo que el autor. Para el autor este comentario supone la percepción consciente y reflexiva que le permite ser un verdadero analista y explorar significativamente la significación del contenido de la narración.

Ambos recursos han sido utilizados en la elaboración de nuestros registros y de ellos ofreceremos evidencias en la segunda parte de nuestro trabajo. Concretamente, hemos incluido una descripción narrativa de las seis sesiones de juego sobre las que se ha realizado la observación, con el objeto de facilitar la comprensión global de los acontecimientos que discurren a lo largo de las sesiones y el posterior proceso de categorización y segmentación en las unidades de análisis pertinentes.

3.2.4 LAS UNIDADES DE OBSERVACION 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. Funcionarán como elementos léxicos en un sistema lingüístico (Fassnacht, 1982). Las relaciones entre dos o más unidades constituirán la gramática del sistema.

“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 contexto. 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

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

Hemos apuntado que las unidades de análisis que finalmente seleccionemos para nuestro estudio 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.

Estas unidades de análisis suelen reflejar los episodios en los que se segmenta la actividad y las acciones incluidas en dichos episodios. 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.

Elegir una unidad de análisis en la que no se pierda el verdadero significado de la actividad en situaciones interactivas no es una tarea fácil. La cuestión, en nuestro caso, será cómo segmentar la conducta en la situación interactiva de modo que no perdamos el significado de la actividad, considerada ésta en su globalidad, y sin reducirnos a una perspectiva estática, o considerando sólo la perspectiva de uno de los participantes.

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 se resuelve la tarea.
- La unidad de análisis debe contener información no sólo sobre la coocurrencia, sino también 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.

En cuanto a la coherencia teórico-metodológica que requiere la investigación, cabe señalar que el marco conceptual sociocultural sobre la interacción adulto-niño está parcialmente predeterminado por los métodos observacionales de análisis que se aplican en la investigación. En este sentido, Hoogsteder (1994) ha apuntado que en los métodos de codificación y categorización utilizados en este marco pueden detectarse serias limitaciones. Por ejemplo, en las unidades de análisis utilizadas se suele introducir un sesgo en el que domina la perspectiva del adulto sobre la interacción. Otra limitación aún mayor es que buena parte de las categorías de análisis no permiten considerar el aspecto cooperativo o colectivo de la interacción adulto-niño. Las categorías se refieren más bien a acciones individuales y, como resultado de ello, la interacción es vista como la suma de las contribuciones individuales de los participantes.

Según Hoogsteder (1994), los métodos de microanálisis utilizados tienden a asumir implícitamente que el adulto es quien mantiene el control sobre la interacción, que el niño se sitúa en un papel receptor y que el proceso de internalización opera en sentido unidireccional. En cambio, a nivel teórico, y aquí residen la contradicción, es comúnmente aceptado que la internalización opera como un proceso interactivo y bidireccional. Parece que los métodos de análisis no siempre son consistentes con la teoría sociocultural.

Para ilustrar estas afirmaciones, Hoogsteder (1994) ofrece algunos ejemplos como muestra de esta inconsistencia teórico-práctica. Por un lado, la división de las unidades de análisis suele obedecer a la manera o el método que el adulto utiliza para resolver la tarea y, en este sentido, las estrategias aportadas por el niño no suelen ser tomadas en consideración. Se tiende a codificar las acciones del adulto, mientras que las del niño suelen ser consideradas como respuestas a dichas acciones adultas; como consecuencia, es el adulto quien controla la interacción y el niño quien responde. Esto tendrá sus consecuencias en la comprensión de la interacción.

Finalmente, Hoogsteder (1994) formula una propuesta de análisis de la interacción en tres niveles, en cada uno de los cuales será preciso dar cuenta de la actividad del niño y de sus aportaciones a la interacción:

- Un primer nivel general (mode of interaction) que es definido por la caracterización general de la interacción como: juego, intercambio emocional, situación instruccional, etc.
- Un segundo nivel dividido en unidades de interacción que son definidas a posteriori de la observación.

- Un tercer nivel, que analiza de manera detallada la comunicación entre los participantes.

En este sentido se encaminan también las aportaciones de investigaciones recientes, partidarias de diferenciar unidades molares y moleculares que correspondan a diferentes niveles de análisis, de modo que ambas puedan analizarse conjuntamente en fases posteriores (Coll y cols. 1995; Méndez y Lacasa, 1995; Barajas y Clemente, 1999).

Por nuestro lado, pensamos que los futuros diseños interesados en profundizar en el análisis de la interacción adulto-niño deberán tener en cuenta las limitaciones aquí apuntadas:

- Por un lado, cuestionar la unidireccionalidad de estos procesos interactivos. Empíricamente se constata que esta unidireccionalidad conlleva el dominio de la perspectiva del adulto y la consideración de que el adulto desempeña un papel especialmente activo y el niño especialmente responsivo. En consecuencia, se consideran las actuaciones infantiles dependientes de la iniciativa del adulto, infravalorando las aportaciones y la capacidad de gestión que el niño aporta a la interacción. Proponemos, por tanto, repensar los conceptos de simetría, control y responsabilidad desde esta perspectiva bidireccional.
- Por otro lado, superar esta concepción aditiva de la interacción que nos lleva a concebir ésta como la suma de las aportaciones respectivas de los participantes. Se tratará de buscar unidades de análisis con potencial para encontrar la mutua interdependencia de las aportaciones y la construcción conjunta de la interacción, descubriendo los aspectos colaborativos de la misma, desde una perspectiva de cogestión y de coparticipación.

3.2.5 PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

El estudio sobre la interacción y el proceso de gestión y traspaso de control que presentamos en la presente investigación está inspirado en los trabajos recientes de Coll y sus colaboradores (Coll y cols. 1992 a; Coll y cols, 1992 b; Coll y cols, 1995) sobre los mecanismos de influencia educativa que operan a través de la interacción adulto-niño, en situaciones de educación escolar y no escolar.

El objeto de estudio de los trabajos que se han ido presentando hasta el momento (Onrubia 1993, Rochera 1997, Colomina 1996) se ha centrado en el análisis de la interactividad o formas de organización de la actividad conjunta, es decir “la articulación de las actividades del adulto y el niño en torno a una tarea o contenido”

(Coll, 1995). El concepto de interactividad subraya la importancia de analizar las actuaciones del niño en estrecha vinculación con las del adulto, y viceversa. Constituye un proceso que se construye en el transcurso de las aportaciones respectivas, es decir, emerge y toma cuerpo a medida que se despliega la actividad conjunta de los participantes. Por tanto, la identificación de la estructura de la actividad conjunta se realizará a posteriori de la observación.

En coherencia con el marco teórico del que parten, estos trabajos consideran que el análisis de la interactividad tendrá que reunir algunos requisitos básicos. Dichos requisitos han sido presentados de manera más amplia en el capítulo anterior, por lo que ahora sólo ofreceremos un breve recuerdo de los mismos, a saber:

- a) Un análisis capaz de captar las vinculaciones entre las actuaciones del niño y del adulto, suficientemente potente para dar cuenta de cómo surgen, se organizan y evolucionan las actuaciones respectivas a lo largo de este proceso interactivo, y poder caracterizar así el curso de esta evolución, sus progresos y sus estancamientos, y la responsabilidad y rol que cada participante ocupa en el desarrollo de dicha evolución.
- b) Un análisis respetuoso con la dimensión temporal del proceso que pretende explicar, capaz de aportar informaciones valiosas sobre el discurrir de las actuaciones sucesivas de los participantes.
- c) Un análisis capaz de contemplar y atender el discurso de los participantes en toda su potencialidad comunicativa, es decir, atendiendo a las formas verbales y no verbales del discurso, lo cual nos sitúa en una perspectiva pragmática del análisis del discurso.
- d) Un análisis capaz de conectar actuaciones y contenido, de explicar como evoluciona la organización de la actividad conjunta en torno a y en función de un contenido concreto que se constituye como vínculo de las interacciones.

A partir de estas consideraciones, se ha propuesto dos tipos de análisis de las formas de organización de la actividad conjunta que se sitúan en diferentes niveles de profundidad y de detalle y que responden a propósitos distintos:

- El primer tipo de análisis es de naturaleza más macro y se centra en la evolución de las actuaciones de los participantes y de sus interrelaciones a lo largo de la secuencia de actividad conjunta. Su objetivo es aportar información sobre las cuestiones relativas a la cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad.

- El segundo es de naturaleza más micro que el anterior y se centra en los significados que actualizan los participantes mediante su actividad discursiva y que son objeto de negociación y de modificación. Su objetivo es informar sobre cómo se produce la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos en el transcurso de la secuencia de actividad conjunta. Ambos análisis han de tener un carácter complementario y enriquecerse mutuamente, facilitando una interpretación integrada de los mismos.

Las unidades de análisis consideradas para la investigación y relativas al primer tipo de análisis, son cuatro:

- La *Secuencia Didáctica* (SD) o *Secuencia de Actividad Conjunta* (SAC), que constituye la unidad básica de recogida de datos, análisis e interpretación. Todos los análisis que se lleven a cabo deberán ser ubicados en el marco de la SD/SAC. Los proyectos son diseñados de manera que se dispone de registros completos de la SAC/SD.
- Las *Sesiones* (S). Constituyen una unidad de análisis de amplitud intermedia y tienen un carácter inducido o impuesto por el diseño de la investigación.
- Los *Segmentos de Interactividad* (SI) o segmentos de actividad conjunta. Se definen por el conjunto de actuaciones de los participantes y responden a una determinada estructura de participación. Desde un punto de vista metodológico, los criterios esenciales para su identificación serán a) la unidad temática o de contenido y b) el patrón de comportamientos o actuaciones dominantes.
- Las *Actuaciones*, que servirán para caracterizar los diferentes tipos de segmentos. Informan sobre diferentes dimensiones relativas a la participación: grado de iniciativa de los participantes (participación espontánea), grado de interconexión de sus aportaciones y grado en que se potencia la participación del otro. Permiten además identificar posibles patrones de actuación conjunta.

El segundo tipo de análisis se centra en los significados, en el análisis de las producciones verbales de los participantes, el análisis del producto de su actividad discursiva. Las unidades consideradas para la observación y análisis sobre la construcción de sistemas de significados compartidos han sido los *mensajes*. Un mensaje constituye la unidad básica de información que no puede descomponerse en unidades más pequeñas sin llegar a perder el significado. Constituye una unidad elemental de significado y de conducta comunicativa. Los mensajes apuestan por una aproximación pragmática al estudio del significado.

Nuestro estudio se centrará en el proceso de configuración de la actividad conjunta y en el mecanismo de cesión y traspaso de control, por lo que asumiremos las unidades propuestas para el primer nivel de análisis. En el próximo capítulo explicaremos con detalle los niveles y unidades de análisis que proponemos en nuestro diseño de investigación.

3.3 EL ESTUDIO CUALITATIVO DE CASOS

3.3.1 CONSIDERACIONES GENERALES

El estudio de caso resulta especialmente interesante y apropiado cuando se necesita conocer algún problema en particular o situación en profundidad, y donde se pueden identificar casos ricos en información, ricos en el sentido que se puede aprender mucho a partir de pocos ejemplares de un fenómeno (Patton, 1987; Stake, 1998; Arnau, 1998 a). El estudio de caso puede presentar informaciones de una relevancia tal que obliguen al planteamiento de nuevas hipótesis no consideradas hasta entonces y que fuercen la revisión de conocimientos bien asentados. Además, el método de estudio de caso constituye la base clínica para el estudio experimental de casos y, como tal, mantiene una importante función en la investigación aplicada actual.

El diseño de caso único no necesariamente implica que halla de aplicarse al estudio de un caso aislado, sino que el interés metodológico se focaliza en el análisis riguroso de los sujetos individuales por separado y no a partir de los indicadores estadísticos del grupo (Garaigordobil, 1998).

El interés por lo idiográfico suele ser el responsable para la elaboración de diseños de caso único. El enfoque idiográfico se dedica al estudio de los fenómenos individuales, mientras que el nomotético se centra en el hallazgo de principios generales aplicables a los fenómenos que estudian.

En nuestra exposición aprovecharemos todas las aportaciones realizadas a la investigación centrada en el estudio de casos, bien sean de corte correlacional o experimental, habido cuenta de que una de las funciones del estudio de casos es la generación de nuevas hipótesis, que más tarde pueden dar paso a un estudio experimental. Además, analizando cuidadosamente las amenazas a la validez interna, Kazdin (1981) llegó a la conclusión de que, bajo ciertas condiciones muy específicas los datos de los estudios de caso pueden aproximarse a los datos de manipulaciones experimentales de caso único.

Tal y como refiere Kazdin (1978), los trabajos de autores como Fechner, Wundt, Ebbinghaus o Skinner utilizaron sujetos de forma individual. La evolución de la teoría del aprendizaje y la consiguiente aparición de la terapia de conducta como aplicación

clínica de los principios del análisis experimental de la conducta, acumuló una importante evidencia de su eficacia (Kazdin, 1978). Por otro lado, desde el punto de vista de los diseños de investigación, nos interesa también este tipo de estudios porque con frecuencia las exigencias de la clínica hacen que el diseño con un solo sujeto sea el único factible.

El estudio de casos ha sido utilizado de forma intensiva por las corrientes psicodinámicas y otras corrientes psicológicas que han defendido esta aproximación como fuente de conocimiento. Este ha sido el caso de la teoría del desarrollo infantil de Jean Piaget, aunque en las últimas décadas se ha incrementado el uso de diseños de investigación más rigurosos que los originales. Según Barlow y Hersen (1988) el estudio de casos constituyó, con pocas excepciones, la única metodología de investigación clínica a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

3.3.2 GENERALIZACIÓN VERSUS PARTICULARIZACIÓN

Según Barlow y Hersen (1988) la palabra “generalización” tiene muchos significados distintos. En investigación aplicada, la generalización normalmente se refiere al proceso mediante el cual los cambios conductuales o de actitud en el marco del tratamiento, se “generalizan” a otros aspectos de la vida del cliente. En la investigación educacional, puede significar una generalización de los cambios conductuales del aula al hogar.

Una de las primeras cuestiones relativas a la interpretación de los resultados en la investigación es en qué medida pueden extenderse más allá de la situación de estudio. Podemos anticipar que será totalmente imposible garantizar todas las posibles dimensiones de generalización, por cuya razón el investigador deberá centrar su interés en el análisis de aquellas dimensiones críticas que fueron manejadas en el experimento (Arnau, 1998 b).

La generalización de los resultados puede conseguirse, en los diseños de sujeto único, mediante la replicación. Esta técnica, según Arnau (1998 b), reportará en muchas situaciones interesantes apreciaciones y refinamientos para la comprensión global de los fenómenos estudiados. La replicación puede tomar dos formas (Sidman, 1960):

- La *replicación directa*, cuando el experimento se repite de forma exacta. Puede realizarse intra-sujetos o entre-sujetos, dando lugar a diferentes modalidades de diseños de sujeto único.
- La *replicación sistemática*, cuando el experimento varía al menos en una dimensión.

Barlow y Hersen (1988) han establecido al menos tres tipos de generalización:

- a) la generalización de hallazgos entre sujetos o clientes.
- b) la generalización a través de los agentes de cambio o terapeutas
- c) la generalización a la variedad de entornos

La limitación más obvia al estudiar un único caso es que no se sabe si los resultados de dicho caso serán relevantes a otros casos. Este tema, más que ningún otro, ha sido la causa del retraso del desarrollo de la metodología de caso único en la investigación aplicada y ha provocado que muchas autoridades en el campo de la investigación negaran la utilidad de estudiar un único caso para cualquier otro propósito que no fuera la generación de hipótesis. Sin embargo, los procedimientos desarrollados últimamente, basados en una replicación directa, sistemática y clínica, constituyen una alternativa, en algunos casos, para establecer la generalización de hallazgos relevantes a los individuos.

Pasaremos a describir de manera más detallada los tipos de replicación directa y sistemática, de acuerdo con las aportaciones de Barlow y Hersen (1988).

La **replicación directa**, según estos autores, constituye la estrategia de replicación de caso único paralela al diseño no factorial con el grupo control sin-tratamiento. Según su argumento, en términos de validez externa o generalización de hallazgos, una serie de diseños de caso único, con clientes similares, en los cuales el experimento es directamente replicado tres o cuatro veces puede superar en mucho al diseño de grupo experimental/control sin-tratamiento. Así, una serie de diseños de caso único, en los que se replica el experimento en un cierto número de pacientes, permite determinar la generalización de hallazgos entre pacientes (no entre terapeutas o ambientes). En estos casos, según Sidman (1960), seguir las pistas a las fuentes de variabilidad se convierte en una técnica principal para establecer la generalización.

Sidman (1960) definió la replicación directa como “replicación de un experimento dado por un mismo investigador” y consideró dos procedimientos diferentes: repetición del experimento con el mismo sujeto y repetición con sujetos diferentes. Si bien el primer procedimiento aumenta la confianza en la fiabilidad de los resultados, sólo la replicación con sujetos diferentes puede asegurar la generalización de los resultados.

Barlow y Hersen (1988) aconsejan que un tratamiento se aplique a tres, cuatro o cinco pacientes en las series de replicación directa y que los sujetos sean homogéneos en los aspectos de la conducta objeto de estudio y las variables antecedentes. Proponen detenerse a partir de este número de repeticiones y proceder al análisis de los resultados encontrados. En caso de encontrar diferencias, deberán determinar los factores responsables de la variación en los datos.

La **replicación sistemática** constituye la estrategia de replicación paralela al diseño factorial con grupos. Las series de replicación directa se enfrentan con un único aspecto de la generalización de hallazgos: la generalización entre clientes, pero no son capaces de contestar simultáneamente cuestiones sobre la generalización de hallazgos entre

terapeutas, ambientes o clientes que difieran en un rasgo sustancial del grupo original. Los procedimientos de replicación sistemática y clínica implican la exploración de los efectos de distintos entornos, terapeutas o clientes en un procedimiento que previamente ha mostrado ser útil en las series de replicación directa.

Podemos definir la replicación sistemática en la investigación aplicada como cualquier intento de replicar los resultados de una serie de replicación directa, bajo diferentes contextos, agentes del cambio conductual o cualquier combinación de estos factores. Cualquier serie de replicación sistemática existosa en la que se haga variar uno o más de estos factores también proporciona más información sobre la generalidad de los resultados entre los pacientes, puesto que cada vez se incorporan más pacientes al experimento.

Es preciso apuntar que el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros, sino la comprensión del que nos ocupa en profundidad. Por tanto, constituirá una base muy limitada para poder generalizar. El objetivo real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Como dice Stake (1998), al reflexionar sobre la naturaleza de la investigación cualitativa en el estudio de casos:

“La distinción fundamental entre investigación cuantitativa y cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control. Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (...). 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 motivaciones del objeto de su estudio (...). La comprensión está también unida a la intencionalidad de una forma que no lo está la explicación (...). Para el investigador en estudios cualitativos de caso las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple (...) la cuestión de la experiencia humana es una cuestión de cronología más que de causas y efectos (...). En la orientación cuantitativa se trata de anular la influencia del contexto con el fin de averiguar las relaciones explicativas más generales y constantes (...). La unicidad de los casos es un “error” (...). Para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. Llegar a entender la particularidad del caso, la particularización, constituye un objetivo de la investigación” (Stake, 1998, pp. 42-44).

Nuestra investigación no constituye un diseño experimental de caso único, sino un estudio de caso que se sitúa en un paradigma asociativo o correlacional y no experimental. Este estudio de caso constituye la segunda aportación en profundidad al estudio de la interacción y los mecanismos de influencia educativa en el contexto familiar, en torno a una situación de juego simbólico. Por tanto, los hallazgos que aquí realicemos serán contrastados con el primer estudio de este tipo realizado por Colomina (1996), con el objeto de identificar aquellos resultados que corroboran sus hallazgos y,

por otro lado, los factores de variabilidad que nos mueven a formular nuevas hipótesis y planteamientos.

En este capítulo hemos presentado un conjunto de reflexiones que inspirarán el diseño de nuestra investigación. Situados desde el paradigma de la investigación cualitativa, hemos seleccionado la metodología observacional como método más idóneo para aproximarnos al mecanismo de influencia educativa que queremos analizar: como se produce la construcción y gestión de la actividad conjunta en una situación de juego familiar. Hemos ido apuntando los objetivos, requisitos y limitaciones que la investigación observacional ha puesto de relieve en los últimos años en el marco de estudios sobre la interacción. Hemos presentado las opciones metodológicas concretas que guiarán la construcción y desarrollo de nuestro proceso de investigación. Finalmente, hemos justificado nuestra elección de estudiar un análisis de caso en profundidad como aproximación para investigar sobre la construcción de la interactividad y el mecanismo de cesión y el traspaso de control en este ámbito de juego familiar. Creemos que estas reflexiones han sido útiles para asentar la coherencia teórico-metodológica que requiere un estudio como el que pretendemos desarrollar.