

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

En los capítulos precedentes hemos ido describiendo los resultados correspondientes a los diferentes niveles de análisis de la interacción de manera detallada. En el capítulo octavo hemos ofrecido los principales resultados de manera global sobre el traspaso de control como un mecanismo de influencia educativa ligado al proceso de construcción de la actividad conjunta. Dedicaremos el último capítulo de nuestro trabajo a presentar las conclusiones de nuestra investigación a la luz de los objetivos y cuestiones planteadas en el inicio de la misma. Finalmente, concluiremos esta exposición apuntando las principales aportaciones realizadas y las cuestiones que quedan abiertas a la espera de futuros proyectos en este ámbito de investigación.

9.1 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

En este apartado presentaremos las conclusiones que hemos elaborado a partir de los objetivos planteados en el capítulo cuarto y que han presidido el proceso de investigación. Recordamos que nos planteamos tres núcleos temáticos que centraron los tres objetivos generales de nuestra investigación. Estos núcleos fueron abiertos con una pregunta-problema a la que seguían una serie de objetivos específicos que pretendían organizar el curso de la investigación. Con esta misma estructura procederemos en esta exposición.

9.1.1 PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

Los cuatro primeros objetivos específicos de esta investigación hacen referencia a la primera pregunta de nuestro estudio, a saber:

¿Cómo se construye y organiza la actividad de los participantes en torno a una tarea de juego?

En relación a esta pregunta, podemos afirmar que: los participantes en el juego han construido de manera conjunta un proceso de interacción en ausencia de objetivos y metas predeterminadas, en el que han sido responsables de modelar y decidir sobre los contenidos de juego y las reglas de participación. Hemos podido caracterizar la interacción como un verdadero proceso de construcción conjunta. Para describir cómo se ha construido este proceso de interacción nos remitimos a los **cuatro objetivos específicos** planteados:

En relación al **primer objetivo** podemos afirmar que *hemos encontrado indicadores empíricos estables de organización de la actividad conjunta.*

Hemos identificado formas estables y características de organización de la interactividad a lo largo de la secuencia de actividad conjunta. Padre e hija han organizado sus intercambios y su actividad en torno a tres grandes tipos de secuencias de juego que han mostrado estabilidad en cuanto a los contenidos y las estructuras de participación y que hemos denominado Segmentos de Interactividad.

Hemos identificado tres segmentos de interactividad: Gestión de la representación, Juego de médicos y Juegos alternativos. Estas grandes secuencias del juego han sido identificadas a partir de:

- a) La unidad temática o de contenido, en torno a la cual los participantes organizan el juego.
- b) El patrón dominante de comportamientos, o el modo en que articulan sus actuaciones en torno a dicho contenido.

En relación a nuestro **segundo objetivo** hemos encontrado evidencias de que *cada segmento de interactividad cumple funciones específicas al servicio de la actividad conjunta*. Estas funciones tienen un carácter dinámico y se modifican a medida que avanza la experiencia conjunta de juego.

- El *Segmento de Gestión de la Representación* cumple la función de crear un espacio físico y simbólico, un escenario y un guión, que servirá para dar paso a futuros segmentos de dramatización. La estructura inicial de este guión se negocia al comienzo de la sesión, pero se va reescribiendo a medida que avanza la representación, de modo que los participantes retomarán este segmento cada vez que lo requiera el proceso de escenificación. Los contenidos en torno a los cuales se centra básicamente la gestión son: a) la elaboración de los guiones – tema y personajes que se representarán- y b) la organización y disposición espacial – creación de un escenario físico y simbólico que permita el desarrollo del guión -. El resto de contenidos servirán más bien para matizar esta organización. La organización inicial del juego, que se realiza al comienzo de la sesión y ocupa el tiempo esencial de estas secuencias, implica esfuerzos significativamente diferentes en función del grado inicial de acuerdo/distancia entre los proyectos iniciales de los participantes. El entrenamiento para el acuerdo y la negociación se gesta básicamente al inicio de la sesión.
- El *Segmento de Juego Médico* cumple la función de ajustarse a la demanda inicial formulada a los participantes y representar escenas de esta parcela del mundo social. Los participantes han construido en este segmento regularidades en torno a la distribución de personajes – turnos de intervención - y han realizado construcciones conjuntas originales y creativas a partir de las aportaciones de ambos participantes. Las aportaciones del padre se han situado más próximas a la función de recrear de manera canónica una parcela de juego y conocimiento con el referente del mundo

social y las de la niña han servido más bien para inventar secuencias originales a partir de sus vivencias, conocimientos e imaginación sobre este apartado social. Recordamos que experimentar papeles recíprocos permite que emerja el yo y el otro como individualidades diferentes. Constituyen movimientos que suponen complementaridad y antagonismo, y reflejan la constitución dialógica y dialéctica del yo, tal y como expusimos en el segundo capítulo de este trabajo.

- El *Segmento de Juegos Alternativos* ha servido especialmente a la niña para actualizar alternativas y planes que contravenían la consigna inicial. De alguna manera, han sido propuestas que le han permitido afirmarse y constituirse como sujeto en la relación a partir de la oposición y la diferencia. Estas secuencias nos parecen un reflejo claro de la idea walloniana expuesta en el segundo capítulo de este trabajo sobre la formación de la identidad como un proceso complejo por el cual el niño se propone a sí mismo como un individuo por oposición a los otros. O como decía Smolka (1997), si el sujeto se constituye semióticamente a través del otro, la naturaleza del proceso de constitución debe implicar lo diferente, no sólo lo idéntico. Estas propuestas han generado grandes diferencias en cuanto a los planes de juego de ambos participantes, hecho que ha estimulado grandes secuencias de aproximación y negociación entre los participantes para alcanzar acuerdos. Fruto de estas secuencias han surgido juegos novedosos y originales, muestra de una verdadera construcción conjunta, que ha afectado a los contenidos y a la participación.

Estos dos primeros objetivos específicos confirman los resultados obtenidos por R. Colomina (1996) en su investigación, en la cual los participantes – madre e hija en una situación de juego – construyen formas de organización reconocibles y estables que pueden identificarse como segmentos de interactividad y justifican la construcción de una auténtica actividad conjunta. Podemos hablar incluso de ciertas coincidencias entre el tipo de segmentos encontrados y la funcionalidad de los mismos.

- El Segmento de Delimitación del Escenario, que cumple en su caso la función de preparar y organizar la futura representación, muy próximo por tanto a nuestro Segmento de Gestión de la Representación.
- El Segmento de Representación, más próximo a nuestro Segmento de Juego médico, por cuanto que ambos cumplen la función de escenificar determinados roles.

En relación a nuestro **tercer objetivo**, hemos podido *describir la actividad conjunta de los participantes a partir de sus aportaciones y de un cierto grado de vinculación entre las mismas*.

Padre e hija han construido y dado forma a la interacción a partir de sus propias aportaciones y de la consideración de las aportaciones del otro en el curso de la relación.

La actividad conjunta se construye en el transcurso de las respectivas aportaciones de los participantes, aportaciones personales que, en el flujo temporal de la actividad, devienen en construcciones conjuntas. La acción personal deviene en interacción a partir de la consideración y significación del otro en el transcurso de la relación, y la consideración de su acción como modificadora y reguladora de la propia construcción personal. Este objetivo se relaciona directamente con el siguiente que proponemos.

En cuanto a nuestro **cuarto objetivo** de trabajo, hemos podido *caracterizar empíricamente la participación de los protagonistas en el juego y su articulación en cada tipo de secuencia*.

Ha sido posible identificar unidades de observación y análisis – actuaciones - en el seno de cada segmento de interactividad que nos han permitido caracterizar el proceso de construcción de la interacción y de participación de cada jugador. Estas unidades han sido identificadas a partir de:

- a) una dimensión, que ha permitido caracterizar el grado y tipo de participación (o grado de implicación en la tarea de un participante), y
- b) un contenido de juego sobre el que versa dicha actuación (propio de cada segmento de interactividad y descrito según su pertenencia a un grupo de actuaciones típicas).

Hemos ratificado la idoneidad de tres dimensiones para caracterizar el grado y tipo de participación: iniciativa, participación potenciada e interconexión, y hemos descrito la evolución de la participación de ambos jugadores a lo largo de las sesiones en base a dichas dimensiones y en el seno de cada segmento de interactividad.

Ambos participantes han mostrado un grado similar de contribución al juego, si bien en el Segmento de juego médico el padre ha exhibido un índice superior de participación. Podemos hablar de simetría en cuanto al grado de participación, pero esta simetría no afecta al estilo y tipo de contribución que realiza cada jugador. Hemos constatado diferencias significativas entre los jugadores en cuanto a la frecuencia de uso de numerosas formas de actuación.

- En el *Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación* la actuación del padre se caracteriza por las ayudas que presta a su hija para que construya un discurso simbólico sobre la futura dramatización. Son ayudas destinadas a la niña para andamiar una representación mental y un proyecto claro sobre su juego (a través de demandas de profundización sobre la organización del juego, sobre la significación simbólica de los elementos y argumentos que propone, etc.) y, posteriormente, ayudas para transformar su proyecto mental en realidad, en la configuración del escenario que le permitirá articular el guión inicial. La interconexión y la participación potenciada en forma de requerimiento serán las dimensiones más presentes en la participación del padre en este segmento de

interactividad. Además, realizará aportaciones espontáneas (iniciativa) y colaborará con las demandas explícitas de su hija (participación potenciada en forma de respuesta) cuando sea solicitado por ella. La intervención de la niña en este segmento de interactividad estará más caracterizada por las aportaciones espontáneas a la configuración del escenario físico y simbólico (iniciativa) y por la respuesta a las demandas que su padre le realiza para que aporte elementos a la gestión de la representación (participación potenciada – respuesta).

La participación de los jugadores apunta hacia dimensiones compartidas que se actualizan en diferente forma y grado y generan estilos o formas complementarias de participación.

- En el *Segmento de Interactividad de Juego Médico* las modalidades de participación son más compartidas y, diríamos, simétricas. Ambos exhiben un alto grado de iniciativa a través de sus actuaciones y participación potenciada de manera complementaria (en forma de requerimiento para el padre y en forma de respuesta para la hija). Ambos muestran niveles próximos de interconexión. La participación potenciada, en la dirección expresada para cada jugador, constituirá la dimensión más presente en la participación de ambos jugadores. El padre utilizará su influencia en este sentido para ir guiando y modelando las aportaciones de la niña hacia secuencias organizadas y coherentes de juego, respetando sus contenidos fantasiosos, pero también aprovechando oportunidades para contrastarlos con elementos del marco social. La niña aprovecha el espacio que su padre le concede para llenar de contenido y significación las escenas que ha imaginado.
- En el *Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos* nos encontramos ante el segmento con estilos más simétricos de participación y, curiosamente, ante cierta apropiación por parte de la niña de modalidades hasta ahora más típicamente paternas, como es el elevado índice de aportaciones que implican participación potenciada en forma de demandas. Consciente de que ha de convencer a su padre para que colabore en sus propuestas originales de juego, se produce cierto abandono de iniciativas espontáneas a favor de demandas de colaboración. La intervención del padre en este segmento se caracteriza por un aumento de aportaciones al juego en forma de iniciativa, que inicialmente tiende a utilizar para aproximar a la niña hacia las secuencias demandadas de juego médico, pero que finalmente abandona y opta por actitudes más colaborativas con las propuestas alternativas de la niña.

9.1.2 MECANISMO DE CESIÓN Y TRASPASO DE CONTROL

La segunda pregunta de nuestro trabajo se cuestionaba sobre:

¿Cómo opera el mecanismo de cesión y traspaso de control del adulto hacia el niño en una situación de juego.

Para indagar esta cuestión nos planteamos como **quinto objetivo** de carácter específico *describir y explicar como funciona el proceso de cesión y traspaso de control*, que esperamos opere del adulto hacia el niño, en el seno de una relación diádica padre-hija y en torno a una situación de juego simbólico.

Suponíamos que este proceso operaba a medida que avanza la experiencia de juego como un proceso progresivo de cesión y traspaso de control del adulto hacia el niño gracias a las estrategias de cesión mostradas por el adulto. Nos preguntábamos si dicho proceso mostraría además un carácter no lineal y discontinuo, con avances y retrocesos, como habían puesto de manifiesto investigaciones previas en otros ámbitos educativos.

En relación a estas cuestiones hemos encontrado que:

- a) *Ambos participantes muestran desde el principio aportaciones espontáneas a la construcción del juego, pero en diferente grado según el tipo de secuencia implicado.* Así en el SI de GR será la niña quien, de manera clara y significativa, asuma desde el inicio el control sobre la gestión y la organización general del juego. En cambio, en las escenas de juego médico el padre retomará en cierta medida el control y manifestará una superioridad significativamente mayor que su hija en la exhibición de iniciativas, seguramente porque adopta ciertas responsabilidades con matices más instruccionales. Finalmente, en las escenas de juegos alternativos recordamos que no hemos encontrado diferencias significativas entre los participantes en cuanto a su grado de contribución a esta dimensión, si bien las contribuciones de la niña son superiores en frecuencias absolutas.

Por tanto, encontramos que la caracterización del traspaso de control, a partir de la evolución de la iniciativa mostrada por los participantes, en el sentido mencionado en el primer indicador, no obedece a una curva de ascenso o descenso que se ajusta en función de la iniciativa que el padre cede a la niña, sino que está básicamente condicionada por el tipo de secuencias y de contenido en el curso de las cuales ocurre la interacción.

- b) Pensamos que la *regularidad mostrada por el padre en cuanto al grado de aportaciones que implican interconexión* sí que ha constituido un factor esencial en la construcción de la actividad conjunta y en el proceso de cogestión. Esta dimensión es la que ha ofrecido mayor regularidad en el estilo de participación del padre a lo largo de la secuencia de actividad conjunta. Curiosamente, es la que ha sufrido menos impacto (cambio de nivel en cuanto a su frecuencia de aparición) en las sesiones en que la hija rompía las expectativas del padre (descrito como segundo tipo de sesiones, especialmente la tercera sesión) y las distancias entre los proyectos iniciales de ambos eran

considerables. La presencia de esta dimensión y la consecuente competencia del padre para seguir manifestando actuaciones vinculadas con las exhibidas por la niña (en la adversidad) constituyen una garantía fundamental para la continuidad del juego y la construcción conjunta de la interacción. Podríamos decir que asistimos a una decisión del padre por no retomar en estas situaciones adversas o no esperadas el control y dar la opción a la niña de progresar en su proyecto con las ayudas y andamios que él le pueda facilitar. Si bien el padre ha mostrado en el conjunto de la SAC una presencia significativamente mayor de esta dimensión (muy clara y rotunda en el segmento de gestión y no significativa – estadísticamente - en los segmentos de juego), curiosamente hemos observado que la niña se ha ido también apropiando de esta estrategia y la utilizará de manera más fluida en las secuencias de juego (SI de JM y SI de JA), en las que valora la cooperación entre los dos participantes y es consciente de los beneficios de dicha cooperación, pero también en los “momentos difíciles” para recuperar el acuerdo y el consenso con su compañero.

- c) La intervención del padre se ha caracterizado por potenciar la participación de su hija, de modo que la participación potenciada en forma de requerimiento constituye la dimensión que aparece implicada en mayor número de ocasiones en sus actuaciones en el conjunto de la SAC y, a excepción de la sesión tercera, es la dimensión más presente, a distancia considerable del resto, en cada una de las sesiones tomadas de manera aislada. *Fomentar explícitamente la participación de la niña es el recurso que el padre utiliza de manera sistemática para que su hija asuma el control y la gestión del juego.* Por otro lado, *responder a las demandas del padre para aportar elementos a la construcción del juego,* ha constituido *el recurso más característico,* a lo largo de todas y cada una de las sesiones de juego sin excepción, *que la hija ha utilizado para asumir el control* sobre el curso de los acontecimientos. Además, la hija también evidencia estrategias para promocionar la participación de su compañero, constituyendo para ella la modalidad de interconexión con más índice de utilización.

Creemos que los términos de cesión y traspaso muestran cierto sesgo en cuanto que presuponen una competencia exclusiva inicial o predominio paterno sobre la gestión del juego. Pensamos que, al menos en este caso, la niña ha mostrado desde el inicio competencias evidentes en cuanto a su iniciativa para realizar aportaciones autónomas y valiosas al conjunto de la SAC, y que ha exhibido y compartido junto a su compañero de juego modalidades de participación que implican asunción inducida y espontánea del control. Podemos repensar el mecanismo de cesión y traspaso desde un presupuesto inicial de competencias compartidas, en diferente grado y con estrategias y recursos específicos para cada participante, que además serán actualizados en función del momento y sobre todo del contenido que transite

la interacción, un control que se modula, se traspasa y se recupera según determinantes temporales, contextuales, motivacionales y de contenido.

9.1.3 METAS Y OBJETIVOS DE LOS PARTICIPANTES

La tercera pregunta de nuestro trabajo se cuestionaba sobre:

¿Cuáles son las metas y motivos que guían las actuaciones de los participantes en el curso de la interacción?

Para indagar sobre esta cuestión nos planteamos como **sexto objetivo** de carácter específico *Encontrar modalidades diferenciadas de participación al servicio de metas y motivos personales* que guiaran las actuaciones de los participantes.

Suponíamos que el curso de la actividad conjunta se iría configurando a partir de las metas y objetivos que cada participante pondría en juego a través de sus actuaciones. En este sentido, esperábamos encontrar formas de participación diferenciadas para cada jugador al servicio de metas y motivos personales, que tendrían un carácter dinámico y constructivo de manera que se modelarían en el curso de la interacción. Estudios anteriores ya habían apuntado la existencia de motivos lúdicos e instruccionales en las interacciones paterno-filiales en situaciones similares.

Podemos confirmar que hemos encontrado evidencias suficientes y que hemos ilustrado con detalle la existencia de formas características de participación para cada jugador. En los dos capítulos precedentes hemos caracterizado los tipos de participación de cada jugador a partir de las formas de actuación y el análisis de las dimensiones implicadas en las mismas. Hemos visto que ambos jugadores han realizado un número considerable de aportaciones a cada tipo o modalidad de participación (y que hemos valorado a través de las dimensiones), de manera que podemos concluir que ambos han mostrado competencias para realizar aportaciones espontáneas a la construcción del juego y también para mostrar intervenciones interconectadas con las del compañero, tanto espontáneas como inducidas. Pero estas competencias se actualizan en función del contexto y del contenido. Así, hemos descrito el tipo de participación exhibido por cada jugador en cada segmento de interactividad. Además hemos descrito las actuaciones predominantes de cada participante en relación a cada segmento de interactividad.

Hemos supuesto que estas formas diferenciadas de participación obedecen a metas y motivos, a veces compartidos y a veces más propios de cada jugador. Las metas lúdica y cooperativa tienen un carácter compartido para ambos jugadores y constituyen el motor para la construcción de la interactividad. Por su lado, el motivo instruccional es más propio del padre, que lo ejerce de manera controlada y supeditado a determinados contenidos de juego. Ambos comparten motivos pragmáticos, que pretenden hacer más eficaz la gestión del juego para ganar en tiempo y calidad, pero el padre utiliza sobre

todo estrategias de clarificación y profundización en el juego y la niña utiliza más estrategias de demandas e instrucciones directas para progresar en la gestión. Además, pensamos que la niña tiene más necesidad de ejercer y expresar su dominio sobre la situación, necesidad de autoafirmación, que a veces entrará en colisión con otras metas o motivos, suyos propios y de su compañero de juego.

Estas metas o motivos, que pueden tener un carácter más compartido o específico de cada jugador, se caracterizan por ser: a) *dinámicas*, y en este sentido pueden transformarse como resultado de la experiencia de interacción, y b) *jerárquicas*, de manera que unas predominan sobre otras y, en algún momento de conflicto, el jugador tendrá que proceder a una elección (por ejemplo, la niña entre la meta de dominio y la meta cooperativa, y el padre entre la meta instruccional y la meta lúdica).

Una característica esencial de los motivos que hemos descubierto es que están altamente condicionados por el contexto y por el contenido de juego, de manera que hemos encontrado una distribución más o menos peculiar para cada segmento de interactividad. Estos motivos condicionan la posición que cada participante adopta en relación al proceso de gestión y control sobre la actividad de juego.

9.2 APORTACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

9.2.1 APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este apartado revisaremos las principales aportaciones que, a nuestro entender, esta investigación nos ha permitido alcanzar, tanto a nivel teórico como metodológico, para progresar en el estudio de la interacción y la influencia educativa en el marco familiar. Además apuntaremos algunas limitaciones que hemos encontrado en el curso de la misma.

En primer lugar, pasamos a exponer las principales aportaciones teóricas:

- Hemos situado nuestro estudio, de carácter microgenético, en una perspectiva de análisis de las relaciones familiares desde el Modelo de construcción conjunta de la interacción (Palacios, 1999), que plantea la naturaleza de las relaciones familiares como secuencias de comportamientos que se influyen mutua y reciprocamente, incorpora la perspectiva de los hijos y plantea la negociación del sentido y los significados de las actividades en un plano de simetría adulto-niño. Desde este enfoque hemos encontrado evidencias empíricas que confirman el carácter dinámico y co-constructivo de la interacción, acorde con la revisión teórica que hemos ofrecido en la primera parte de esta investigación.

- La *situación de observación* seleccionada, una situación de juego de carácter abierto, no estructurada y sin metas predeterminadas, nos ha permitido estudiar el *proceso de construcción conjunta de la interacción y el mecanismo de cesión* en un ámbito educativo no formal. Hemos caracterizado este ámbito – el juego simbólico – como un espacio privilegiado en la relación padres-hijos, responsable de la emergencia de numerosas competencias infantiles y cuyo efecto es altamente dependiente de las actitudes parentales en el curso de la interacción, actitudes que apuntan hacia características como la reciprocidad, mutua responsividad, sintonía en la actividad, horizontalidad (participación en términos de igualdad y poder), acuerdo, no directividad y presencia de un estilo ampliador por parte del adulto. Desde esta perspectiva, hemos analizado el proceso de construcción de la interacción y el mecanismo de traspaso de control a partir de un enfoque más simétrico y próximo a la coestión. Los resultados obtenidos apuntan en la dirección de competencias iniciales compartidas, en alguna medida, por el adulto y la niña, que son actualizadas en diferente forma y grado en función del contexto, momento y motivos que regulan la interacción. Además, estas competencias son dinámicas y evolucionan a partir de la experiencia de participación.
- Nuestro estudio ha confirmado la idoneidad de las tres *dimensiones* seleccionadas – iniciativa, participación potenciada e interconexión – para el análisis de la interactividad en el marco familiar en estudios anteriores (Colomina, 1996). A partir del análisis de estas dimensiones hemos podido caracterizar la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta en una nueva situación de juego familiar, justificar la existencia de competencias compartidas al inicio de la interacción y analizar la evolución de dichas competencias a lo largo de la secuencia de actividad conjunta.
- El análisis presentado nos ha permitido integrar *aspectos motivacionales*, relacionados con los procesos intencionales, que hemos operativizado a través del descubrimiento de metas y motivos en las actuaciones de los participantes, metas ligadas al contexto en que emerge la acción. Hemos ofrecido una visión integrada de los motivos parentales y filiales, habida cuenta de que estos motivos son en, alguna medida, compartidos y, en alguna medida, más propios de cada jugador. Hemos podido matizar el carácter dinámico de estos motivos en el curso de la actividad conjunta.
- Hemos abordado una cuestión delicada y comprometida en el ámbito de la corriente sociocultural: caracterizar y comprender la naturaleza de las relaciones y el espacio interpsicológico en el que se configura y construye la interacción sin olvidar el espacio para la constitución del sujeto en el seno de estas relaciones, los procesos y la explicación de los cambios y transformaciones que ocurren en cada participante como producto de su participación en secuencias interactivas. A la luz de estas reflexiones hemos podido encontrar la coherencia necesaria para algunos datos que se resistían a nuestro análisis, y que apuntaremos al hablar de las limitaciones.

A nivel metodológico destacamos las siguientes aportaciones:

- *El estudio cualitativo de un caso* en profundidad nos ha permitido caracterizar la construcción de la actividad conjunta y describir como opera el proceso de cesión y traspaso de control, en una situación de juego familiar, de manera rica y matizada.
- *El enfoque cualitativo* nos ha permitido profundizar en los significados que comporta la interacción en contextos situados. En nuestro caso, hemos profundizado en la comprensión de las acciones, que devienen interacciones, entre dos actores particulares y en un contexto lúdico específico, que conforma el escenario en el que padre e hija dan sentido y significan cada una de sus acciones en relación al otro.
- La *metodología observacional* nos ha permitido aproximarnos al estudio de la interacción de manera sistemática y rigurosa, preservando la ocurrencia natural de los acontecimientos, y nos ha facilitado un proceso de análisis y mediación de la realidad respetuoso con nuestro objeto de estudio: la interacción humana en contextos situados.
- El *proceso de categorización*, elaborado a partir de la observación sistemática, nos ha permitido construir un sistema de análisis e interpretación pertinente a la realidad que deseábamos investigar: el flujo de la interacción desde unidades más amplias y generales a unidades más moleculares, sin perder de vista el valor temporal, contextual y significado de la acción humana. Para ello hemos procedido a través de tres niveles de observación y análisis: una descripción del contexto general de la interacción, la identificación de secuencias interactivas características y las actuaciones particulares de los participantes.
- En el I Nivel de observación y análisis hemos aportado una descripción del *contexto general de la interacción*, que consideramos novedoso en este tipo de investigación, mediante un formato narrativo, que ha incluido: a) una descripción de las secuencias de juego, con significado interactivo, que facilita una perspectiva del discurrir temporal y secuencial de los acontecimientos, y b) un comentario interpretativo, que promueve la reflexión sobre el sentido de las intervenciones de los participantes, sus motivos, deseos e intenciones, cambios y transformaciones en relación al otro, y promueve una primera reflexión sobre las preguntas de nuestra investigación. El objeto de esta presentación es recrear el contexto físico y mental en el que emerge la interacción, que nos permita posteriormente elaborar el sentido de las interacciones como una red de relaciones que se tejen recíprocamente.
- Las *unidades de análisis* seleccionadas para el estudio de la interacción nos han permitido mostrar el aspecto dinámico de la misma, su carácter temporal y secuencial. Se han mostrado útiles para explicar aspectos significativos de la actividad compartida, considerando la perspectiva del niño y la mutua

interdependencia de las aportaciones de los participantes, aspecto que fundamenta el carácter co-constructivo de la interacción.

- La elaboración de resultados y conclusiones se ha apoyado en una perspectiva combinada de *análisis cuantitativo y cualitativo*, que ha procurado indicadores de convergencia y coherencia en su exposición.

Las limitaciones y dificultades que han acompañado esta investigación han sido de índole diversa. Pasamos a comentar algunas de ellas:

- Decidir las secuencias significativas de interacción o segmentos de interactividad implicó una dificultad que no esperábamos, ya que las secuencias características no eran “evidentes”, al menos si atendíamos a la estructura de participación. El segmento que finalmente denominamos “juegos alternativos” constituía una ruptura con nuestras expectativas iniciales, pero buscar el sentido de este tercer tiempo “no esperado” ha sido quizás uno de los motores que más ha enriquecido este trabajo, a nivel teórico y metodológico. Nos alentó una búsqueda de sentido y significación en el marco teórico que la observación nos mostraba con evidencia y que, finalmente, alumbró algunas cuestiones centrales de la investigación: nuestro interés por la constitución del sujeto a través de sus contribuciones a la interacción en movimientos de adhesión y oposición, o la revisión del concepto de intersubjetividad y la inclusión de procesos no armónicos en su caracterización, o qué significa realmente el papel activo del niño en los procesos de participación: el niño puede apropiarse de la actividad en un sentido no previsto por el adulto, lo cual obliga al adulto a renunciar a su definición de la situación y supone una pérdida de control sobre la gestión del juego.
- La búsqueda de coherencia y mutua implicación entre los tres niveles de análisis propuestos nos ha llevado a un análisis que, en ocasiones, puede resultar exhaustivo, en aras de ubicar las actuaciones de los participantes en el flujo de secuencias y sesiones. La exposición sistemática de estos aspectos, si bien resulta más completa para la comprensión del conjunto de la secuencia de actividad conjunta, puede disminuir la atención de los aspectos centrales y más significativos del análisis. A pesar de ello optamos finalmente por una presentación completa y sistemática de los resultados.
- Somos conscientes de que algunos aspectos serían susceptibles de ampliación y mayor grado de argumentación o fundamentación. En este sentido, por ejemplo, una profundización más explícita en los aspectos afectivos y emocionales que transitan y modelan la interacción y que justifican las aportaciones de los participantes al curso de la misma. Igualmente, un análisis sobre los significados, de carácter semántico, que se van construyendo en el curso de la interacción y su relación con el proceso de traspaso de control. En qué medida, como cabe suponer, el proceso de construcción de significados es paralelo y promueve mayor grado de gestión compartida sobre la

actividad. Quizás cada uno de estos aspectos tenga la suficiente entidad para proseguir en el estudio de la interacción y la influencia educativa en contextos de juego familiar.

Finalmente, deseamos destacar que la investigación presentada nos ha permitido comprobar y ratificar *la idoneidad del marco conceptual y metodológico ofrecido por el modelo de análisis de la interactividad para explicar como opera el proceso de construcción de la interacción y el mecanismo de cesión y traspaso de control en una nueva situación de juego familiar*. Podemos afirmar, como conclusión, que el modelo para el análisis de la interactividad nos ha permitido progresar en la coherencia teórico-metodológica que requieren los temas aquí investigados y que ofrecen tradicionales resistencias o limitaciones: cómo apresar el carácter constructivo de la interactividad mediante unidades de análisis pertinentes, cómo considerar dicha construcción desde una verdadera perspectiva de cogestión, controlando el tradicional sesgo de la perspectiva dominante del adulto en la construcción de la interacción, o cómo explicar y apresar la emergencia de lo individual y lo social en la construcción de la interactividad. El modelo de análisis propuesto nos ha permitido, además, contrastar nuestras observaciones con estudios previos en el ámbito de la educación formal, y encontrar aspectos comunes y otros específicos de una situación educativa no formal.

9.2.2 PERSPECTIVAS APLICADAS Y DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a las perspectivas de futuro de este estudio en particular, y de esta línea de investigación en general, confiamos en su utilidad para comprender mejor la dinámica interactiva que se construye en el contexto educativo familiar en el seno de las relaciones padres-hijos.

Desde esta perspectiva, se podría trabajar en la mejora y optimización de ciertas prácticas educativas familiares, promoviendo en los padres estrategias de observación y reflexión sobre los estilos interactivos, actitudes y motivos que guían y regulan las interacciones que mantienen con sus hijos. A través de programas de asesoramiento y apoyo a las familias, cabría dotar a los adultos de estrategias para: favorecer y fomentar situaciones de intercambio positivas con sus hijos ajustadas a las necesidades infantiles, promover índices de bienestar y satisfacción en la relación, fomentar competencias para la escucha, la comprensión y el ajuste en la interacción, y ejercer, en definitiva, una influencia educativa eficaz, en función de los contextos prácticos de acción.

Una reflexión de este tipo puede beneficiar también a aquellos colectivos de personas que se ven confrontados por su profesión a una relación personal y continuada con la población infantil (cuidadores infantiles, educadores de pisos y hogares, asesores en temas de adopción y acogimiento familiar, etc.). Para ellos también sería útil contar con una guía de observación y reflexión sobre competencias en la relación educativa.

Para ello sería preciso crear pautas de observación y análisis de la interacción, a partir de los tres niveles de análisis y las unidades aquí propuestas, útiles y accesibles para padres y profesionales, ajustadas a diversos contextos educativos y situaciones de intercambio adulto-niño, que consideren las aportaciones del adulto y del niño en una línea más próxima a la co-gestión.

Los temas de investigación que nos abre el presente trabajo son numerosos. Por nuestro lado, estamos especialmente interesados en la continuidad de los siguientes temas:

- Caracterizar el proceso de construcción conjunta de la interacción y la influencia educativa en situaciones de juego de contenido diverso (Juego físico-simbólico) y en situaciones de carácter más instruccional, en el contexto de las relaciones familiares.
- Encontrar indicadores de gestión asociados a la construcción de significados en las diversas situaciones mencionadas.
- Incluir indicadores de carácter emocional que expliquen el curso de la interacción y la construcción conjunta en el estudio de diversas situaciones interactivas.
- Adaptar la metodología observacional desarrollada a situaciones de ámbito aplicado en contextos educativos variados. Especialmente aquellos en los que el juego ocupa un lugar central en la relación educativa.
- Situar y relacionar observaciones sobre la interacción, de carácter microgenético, en contextos más amplios de estudio sobre la calidad educativa familiar y el currículum educativo que las familias proporcionan a sus miembros más jóvenes.
- Diseñar programas de intervención educativa a partir de la observación y análisis de la interacción en situaciones de juego.

Sabemos que el esfuerzo teórico y metodológico que en los últimos años se está realizando desde la psicología educativa por comprender las relaciones familiares y mejorar los entornos educativos en que se desarrollan los miembros más jóvenes de nuestra sociedad tienen ya sus frutos. Muchas cosas han cambiado para los padres y educadores en los últimos años: nuevas necesidades sociales que despiertan nuevas atribuciones y expectativas sobre su rol educativo, nuevas concepciones sobre la educación, y nuevos contextos educativos, que conforman una nueva plataforma, una renovada “cultura educativa” desde la cual significar y ejercer su tarea. Quienes trabajamos en la formación de los profesionales de la educación tenemos el deber de progresar en la comprensión y apoyo a estos cambios desde la investigación, pero también desde el asesoramiento y la implicación en contextos situados para la optimización de la práctica educativa.