

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar deseo expresar mi agradecimiento al director de esta tesis doctoral, Dr. Estanislao Pastor, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y el rigor que ha facilitado a las mismas. Gracias por la confianza ofrecida desde que llegué a esta facultad.

Asimismo, agradezco a mis compañeros del Departamento de Psicología su apoyo personal y humano, especialmente al Dr. Enric Valls y a la Dra. Misericordia Camps, con quien he compartido proyectos e ilusiones durante estos años.

Un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas, proyectos y esfuerzos previos que corresponden a otras personas. En este caso mi más sincero agradecimiento a la Dra. Rosa Colomina, de la Universidad de Barcelona, con cuyo trabajo estaré siempre en deuda. Gracias por su amabilidad para facilitarme su tesis, su tiempo y sus ideas.

Por su orientación y atención a mis consultas sobre metodología, mi agradecimiento a la Dra. Teresa Anguera, de la Universidad de Barcelona y al Dr. Jose Diego Vargas. Mi agradecimiento a la Dra. Concha Maiztegui, de la Universidad de Deusto, por el material facilitado y las sugerencias recibidas. Finalmente, gracias a la Dra. Ana García Olalla, por la revisión cuidadosa que ha realizado de este texto y sus valiosas sugerencias en momentos de duda.

Pero un trabajo de investigación es también fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales.

Gracias a mi familia, a mis padres y a mi hermana, porque con ellos compartí una infancia feliz, que guardo en el recuerdo y es un aliento para seguir escribiendo sobre la infancia.

Gracias a mis amigos, que siempre me han prestado un gran apoyo moral y humano, necesarios en los momentos difíciles de este trabajo y esta profesión.

Pero, sobre todo, gracias a mi marido y a mis hijas, por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo que me han concedido, un tiempo robado a la historia familiar. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también el suyo.

A todos, muchas gracias.

ANEXOS

4.1 Cuestionario inicial sobre concepciones y experiencia compartida de juego (Padre)

4.2 Hoja de transcripción. Formato definitivo de registro y codificación
(El ejemplar corresponde a la primera hoja de la sesión 1ª)

4.3 Cuestionario de valoración post-sesión (Padre)

7.1 Sistema de categorías elaborado para el Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación

7.2 Sistema de categorías elaborado para el Segmento de Interactividad del Juego de Médicos

7.3 Sistema de categorías elaborado para el Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos

**ANEXO 4.1 CUESTIONARIO INICIAL SOBRE CONCEPCIONES
Y EXPERIENCIA COMPARTIDA DE JUEGO (PADRE)**

CUESTIONARIO PARA PADRES

En la facultad de psicología de la universidad de Tarragona estamos realizando un estudio sobre el juego de los niños. Por este motivo, pedimos su colaboración para aportarnos datos que nos serán de gran utilidad. Parte de los datos que necesitamos los recogemos a partir del presente cuestionario, al que le pedimos que conteste basándose en la experiencia próxima y real de juego con sus hijos.

DATOS PERSONALES

Edad

Profesión

Hijos: 1. Nombre: _____ Edad : _____
2. Nombre: _____ Edad: _____
3. Nombre: _____ Edad: _____

APARTADO PRIMERO

1. ¿Juega con su hijo/a?
¿Con qué frecuencia?
¿En qué ocasiones?
2. ¿A qué juegos suele jugar con su hijo/a en la actualidad?
3. Cuando juega con él/ella, ¿Qué aspectos son los que más valora del juego?
4. ¿Alguna vez han jugado a los médicos?
Si es así, ¿en qué ha consistido el juego?. Descríbalo.
5. ¿Cree que el juego es importante en la vida de los niños?. Si es así, ¿en qué sentido?
6. Según usted, ¿Tiene que ver el juego con el desarrollo emocional del niño?
7. ¿Cree que hay alguna relación entre el juego y el desarrollo intelectual de los niños?

8. Según usted, ¿Los niños aprenden cosas cuando juegan?.En caso afirmativo, ¿qué tipo de cosas?
9. ¿Cree que el juego ayuda a mejorar las relaciones de los padres con sus hijos?

APARTADO SEGUNDO

1. ¿Qué conocimiento cree usted que tiene su hijo/a sobre el mundo de los médicos?
2. ¿Qué cree usted que contestaría él/ella a las siguientes preguntas?
 - ¿Qué hace un médico?
 - ¿Cómo puede llegar uno a ser médico?
 - ¿Cómo examinan los médicos a sus pacientes?, ¿qué aparatos utilizan?
 - ¿Qué significan las siguientes palabras?

- hospital
- enfermera
- escayola
- receta
- antibiótico
- pediatra
- radiografía
- gasa
- esparadrapo
- tiritas
- algodón
- alcohol
- mercromina
- aspirinas
- jeringuilla
- termómetro
- fonendoscopio

3. ¿Puede describirnos como cree que ha sido la experiencia de su hijo/a con los médicos hasta ahora y como es su actitud actual cuando ha de visitarlos?

**ANEXO 4.2 HOJA DE TRANSCRIPCIÓN. FORMATO
DEFINITIVO DE REGISTRO Y CODIFICACIÓN.**

(Ejemplo correspondiente a la primera hoja de la sesión primera)

SESIÓN 1ª Página 1

Tiempo (min.)	Categorización SI Actuación	Adulto No verbal	Adulto Verbal	Niña Verbal	Niña No verbal
	GR a			¿Esto que es?	Se acerca al carrito y coge el aparato de tomar la tensión
	GR b		¿Esto?		
	GR c			Esto ... ¡ah, ya sé! ... A ver	
	GR b		¡Ah, si!		
	GR d		¿Y qué?, ¿Tú sabes donde se pone esto, Claudia?		
	GR b			No	
	GR d		A ver aquí . Igual en el brazo		
	GR c			¡Eh, un termómetro!	Coge el termómetro y lo explora
	GR d	Coloca el aparato de tensión en su brazo	¿No lo ponen aquí los médicos?		
	GR b			¡Ah, si si!	Coloca el aparato de tensión en su brazo
1 m.	GR d			Ahora estamos haciendo una prueba	
	GR d		Entonces aquí yo creo que se ve la presión de las venas, ¿sabes? ...		
	GR d		Para ver cuanta sangre pasa		
	GR c			Todo esto es de médicos, y hay más cosas	Saca elementos del carrito de médicos
	GR e		¿Y donde vamos a jugar a médicos?		
	GR f			Aquí	Se dirige a las colchonetas
	GR q			Espera, que ahora estamos haciendo ... comprobando	Explora lo que hay en el maletín
	GR a	Señala el carrito de medicinas	Esto te lo puedes traer si quieres		
	GR b			Vale, esto era el carrito	

**ANEXO 4.3 CUESTIONARIO DE VALORACIÓN POST-SESIÓN
(PADRE)**

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOBRE LA SESIÓN DE JUEGO

SESIÓN N°:

FECHA:

1. ¿Cómo ha ido el juego de hoy?
2. En una escala de 1 a 10, ¿Cómo valoraría el rato que hoy han pasado jugando?
3. ¿Qué cree que ha sido lo más importante para su hija en el juego de hoy? ¿Por qué?
4. ¿Y para usted?
5. ¿Cree que su hija ha aprendido algo en este juego?, ¿Por qué?
6. ¿Qué ha hecho usted para facilitar la evolución del juego?
7. ¿Qué cambios aprecia respecto del juego de la semana pasada?

**ANEXO 7.1 SISTEMA DE CATEGORÍAS ELABORADO PARA EL
SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE GESTIÓN DE LA
REPRESENTACIÓN**

- (GR a) Formula espontáneamente un requerimiento al otro participante sobre algún elemento del material.
- (GR b) Tras el requerimiento del otro participante formula comentarios sobre algún elemento del material.
- (GR c) Selecciona algún elemento del material y formula espontáneamente comentarios sobre este elemento.
- (GR d) Formula espontáneamente comentarios sobre un elemento seleccionado por el otro participante.
- (GR e) Formula una pregunta al otro participante sobre la ubicación o disposición espacial de algún elemento del material de representación.
- (GR f) Tras el requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la ubicación u organización espacial de algún elemento de la representación.
- (GR g) Selecciona un elemento del material y lo sitúa o simboliza para que pase a formar parte del escenario.
- (GR h) Formula comentarios sobre la disposición u organización espacial de los elementos colocados por el otro participante o en colaboración con éste.
- (GR i) Requiere al otro participante para que colabore en la organización y ubicación del material.
- (GR j) Muestra alguna actuación tras el requerimiento del otro participante para colaborar en la organización y ubicación del material.
- (GR k) Formula espontáneamente propuestas de representación.
- (GR l) Formula propuestas de representación y pide al otro que opine sobre dichas propuestas.
- (GR m) Solicita al otro participante que formule propuestas de representación.
- (GR n) Tras la solicitud del compañero de juego formula comentarios o propuestas de representación.
- (GR o) Realiza comentarios sobre las propuestas de representación efectuadas por el otro participante.
- (GR p) Después del requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la propuesta de representación realizada por el otro.
- (GR q) Enuncia una condición, criterio o procedimiento para regular la gestión de la representación.
- (GR r) Formula comentarios sobre el criterio o procedimiento enunciado por su compañero para regular la gestión de la representación.
- (GR s) Argumenta o explica el sentido de una actuación.

(GR a) Formula espontáneamente un requerimiento al otro participante sobre algún elemento del material

El núcleo categorial de esta actuación viene definido por:

- El contenido sobre el que se centra la actuación de los participantes expresado por la actuación típica correspondiente, en este caso **Identificación y exploración del material**, y
- La dimensión implicada: **participación potenciada**, en su forma de pregunta o requerimiento.

El grado de apertura o plasticidad de esta categoría permite dos variantes en su manifestación:

- a) Uno de los participantes centra su atención sobre un elemento del material y demanda al otro alguna información o hace un requerimiento sobre dicho elemento. Esta información se refiere a la identificación del elemento seleccionado.

N: ¿Esto que es? (se refiere al aparato de tomar la tensión que acaba de coger)
1ª sesión)

- b) Uno de los participantes realiza una propuesta o sugerencia al otro sobre la utilidad o conveniencia de un material en un momento dado del juego.

P : Esto te lo puedes traer si quieres (refiriéndose al carrito de las medicinas)
1ª sesión)

Esta categoría nos informa sobre la participación potenciada puesto que un participante solicita al otro explícitamente en relación a algún elemento del juego. No constituye caso de duda aparente puesto que es la única de su grupo que implica esta dimensión en la forma de quien hace el requerimiento o la pregunta. En el caso de la actuación GR b que a continuación describiremos tomará la forma de respuesta al requerimiento.

Las modalidades de esta actuación tienen importancia por su valor funcional a la hora de establecer una definición conjunta inicial de la situación. Contribuye a poder atribuir significados comunes a los mismos elementos del juego que posiblemente después serán utilizados en la representación. Ocupa un lugar en la definición del escenario que padre e hija irán elaborando progresivamente.

(GR b) Tras el requerimiento del otro participante formula comentarios sobre algún elemento del material.

El núcleo categorial en este caso está constituido por los siguientes atributos:

- Su contenido se centra en el tema **Identificación y exploración del material**
- La dimensión implicada es la **Participación Potenciada** en su forma de respuesta a la demanda o al requerimiento.

En esta actuación uno de los participantes emite algún tipo de respuesta a la demanda explícita realizada por el otro sobre algún elemento del juego. Puede manifestarse en dos variantes de respuesta:

- a) Es una actuación como respuesta directa al requerimiento hecho por el compañero de juego.

P: ¿Esto que será, Claudia?
N: La camilla

(2ª sesión)

- b) Otras veces es el padre quien incita a la niña para que ella misma encuentre respuestas, es decir, atribuya significados, si considera que puede hacerlo por sí misma.

N: ¿Esto que es?

P: Esto es ... lo que quieras ..es un botecito... ¿De qué quieres que sea?

(1ª sesión)

En esta actuación es el otro participante quien toma la iniciativa. Nos informa sobre la participación potenciada, sobre actuaciones interconectadas y continuadas entre los dos participantes que dan lugar a un patrón de actuaciones esperadas (GR a - GR b) como en el ejemplo citado.

(GR c) Selecciona algún elemento del material y formula espontáneamente comentarios sobre este elemento

Los dos rasgos característicos de esta actuación o núcleo categorial serán los siguientes:

- La actuación versa sobre la **identificación y exploración del material**, y
- Hace referencia a la **iniciativa** como dimensión.

En este caso, uno de los participantes selecciona o se fija en un elemento del material de juego y realiza comentarios sobre dicho elemento del material. Las formas o variantes de estos comentarios pueden ser los siguientes:

- a) Hacen referencia a la identificación del elemento seleccionado

N: ¡eh! ! Un termómetro!

(1ª sesión)

- b) Hacen referencia a alguna característica de dicho elemento

(N ha sacado varios elementos del carrito de los médicos)

N: Todo esto es de médicos

(1ª sesión)

- c) Hacen referencia a la utilidad del elemento atendido

(N se acaba de quitar la camiseta)

N: Esta me la ponía cuando hacía de médico

(5ª sesión)

- d) Hacen referencia a la utilización simbólica del elemento seleccionado

N: Esta es la camilla

(5ª sesión)

Todas estas modalidades de actuación implican una intervención verbal que puede estar o no acompañada por la manipulación del objeto o elemento al que hacen referencia.

Esta categoría nos informa sobre la iniciativa de un participante para centrar su atención en un elemento concreto del material que puede ser luego incorporado al juego compartido.

Ante la posibilidad de duda aparente nos fijaremos en la dimensión implicada puesto que es la única actuación de su grupo que nos informa sobre la iniciativa. Pensamos que puede estar más próxima por su forma de manifestación a la categoría GR b de este mismo grupo puesto que ambas se refieren a la formulación de comentarios sobre algún elemento del material. Tomemos los siguientes ejemplos:

P: Esto es ... lo que quieras ... es un botecito
(1ª sesión)

N: Esta es la camilla
(5ª sesión)

Ambas actuaciones atribuyen significados a algún elemento del material. Pero en el primer caso la intervención de P se realiza como respuesta a una demanda del otro participante y por tanto nos informa sobre la participación potenciada. En el segundo caso refleja un comentario espontáneo que nos informa sobre la iniciativa y no se relaciona con comentarios o demandas previas del otro participante. En este caso de duda la atención a la dimensión implicada sería el criterio que nos ha permitido diferenciar ambas actuaciones.

(GR d) Formula espontáneamente comentarios sobre un elemento seleccionado por el otro participante.

Los rasgos esenciales en esta caso vienen dados porque:

- Su contenido se centra en la **Identificación y exploración del material**
- Nos informa sobre la **Interconexión**

En este caso uno de los participantes centra su atención en un elemento seleccionado previamente por el otro participante. Los comentarios que realiza son de carácter espontáneo y pueden adquirir las siguientes modalidades:

- a) Se concretan en preguntas o demandas de información dirigidas al otro participante.

(N acaba de coger el aparato de la tensión)

P: ¿Tú sabes donde se pone esto, Claudia?

1ª sesión)

- b) Toma la forma de sugerencias o aportaciones que sirven para conectar el elemento seleccionado con la función simbólica o uso que puede desempeñar en el juego futuro.

(N está examinando el aparato de la tensión)

P: Entonces aquí yo creo que se ve la presión de las venas

(1ª sesión)

N: Es merchromina, de tiritas. Eran tiritas redondas.

P: Porque como es redondo eran tiritas redondas (...). Entonces aquí teníamos un Hospital.

(5ª sesión)

Esta segunda modalidad es utilizada por el adulto con el objeto de contribuir a la aportación de significados que puedan hacer evolucionar el juego. El rasgo esencial será que esta aportación se

engancha con elementos seleccionados previamente por la niña de manera que el adulto aportará significados sobre otros ya expuestos por su hija.

Tengamos en cuenta que en ambos casos no es el participante quien toma la iniciativa, sino que es una intervención que conecta con actuaciones anteriores del otro participante y en esta medida nos informa sobre esta interconexión.

Puede presentarse un caso de duda aparente en esta categoría, por su forma de manifestarse cercana a la categoría GR b , ya que en ambas un participante formula comentarios sobre algún elemento del material. Observemos los siguientes ejemplos:

P: Esto es ... lo que quieras ... es un botecito
(1ª sesión)

P: Entonces aquí teníamos un hospital
(5ª sesión)

Ambas actuaciones informan sobre la función que puede cumplir un elemento del material en el juego. Pero en el primer caso refleja la respuesta a la demanda del otro participante y por tanto nos informará sobre la participación potenciada y en el segundo caso refleja una aportación espontánea que se relaciona con una actuación previa del compañero, sin que éste haya hecho ninguna solicitud expresa. Nuevamente ha sido la dimensión implicada la responsable de clarificar este caso de duda aparente.

Esperamos encontrar un patrón de actuaciones interconectadas (GR c – GR d) que nos informe sobre la negociación y aproximación de significados que cada participante aporta a la construcción de los elementos simbólicos en la gestión de la escenificación.

(GR e) Formula una pregunta al otro participante sobre la ubicación o disposición espacial de algún elemento del material de representación.

El núcleo categorial de esta actuación está definido por dos rasgos esenciales:

- El contenido de la actuación versa sobre un nuevo grupo de actuaciones típicas referidas a la **Organización y disposición espacial** en la configuración del escenario.
- Nos informa sobre la **participación potenciada** como dimensión en su modalidad de demanda o requerimiento al otro participante.

En este caso uno de los participantes centra su atención en un elemento del material y pide al otro su opinión para elegir la ubicación de dicho elemento.

P: ¿La casa del perro donde está?
(5ª sesión)

P: ¿El hospital del castillo donde está Claudia?
(3ª sesión)

P: Escucha Claudia, ¿dónde voy a poner la enfermería?
(3ª sesión)

P: Claudia, ¿el carrito de los médicos donde lo colocamos?
(3ª sesión)

Nos informa sobre la participación potenciada ya que el participante muestra su interés por el criterio del otro para tenerlo en cuenta en la configuración espacial de los elementos en el escenario. Implica actividad conjunta para poder comenzar a negociar aspectos del contexto situacional en el que se desarrollará el juego.

(GR f) Tras el requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la ubicación u organización espacial de algún elemento de la representación.

La esencia de esta categoría reside en que:

- Versa sobre actuaciones típicas referidas a la **organización y disposición espacial** en la configuración del escenario.
- Informa sobre la **participación potenciada** en calidad de respuesta a una demanda del otro participante. Está conectada por tanto con la demanda previa formulada por el compañero de juego.

El grado de apertura o flexibilidad de esta categoría viene dado por sus tres variantes o posibilidades de manifestación de esta actuación:

a) El tipo de información aportada por el participante se refiere a la colocación o ubicación de un elemento

P: ¿La casa del perro donde está?

N: Allí.

(5ª sesión)

b) En este caso nos informa sobre la finalidad o utilización espacial de un elemento del material

P: ¿Con esto qué vamos a hacer?

N: Un caminito que estaba desde la casa del perro hasta la del médico

(5ª sesión)

c) Esta última variante refleja una valoración sobre la configuración espacial de algún elemento del material

P: ¿Así está bien la ventana?

N: Está bien

(5ª sesión)

Esperamos encontrar un patrón de actuaciones (GR e – GR f) que nos informe sobre cómo los participantes van compartiendo representaciones comunes sobre la disposición espacial del escenario.

(GR g) Selecciona un elemento del material y lo sitúa o simboliza para que pase a formar parte del escenario.

El núcleo categorial de esta actuación hace referencia a dos rasgos básicos:

- Son actuaciones dirigidas a la **organización y disposición espacial** que configuran el escenario.
- Nos informa sobre la **Iniciativa** que muestra uno de los participantes para configurar un espacio simbólico en el que pueda desarrollarse posteriormente el juego.

Las manifestaciones externas de esta categoría pueden tomar dos formas:

- a) Uno de los participantes selecciona un elemento del material y lo dispone espacialmente. Además esta actuación no verbal puede estar acompañada de comentarios verbales que explican la actuación. En cualquier caso contabilizaremos una sola actuación.

N: (N coloca una colchoneta sobre el suelo)
(5ª sesión)

P: Espera, que voy a colocar aquí el tobogán
(3ª sesión)

- b) Uno de los participantes se refiere a un espacio ya dispuesto y le otorga un significado simbólico sobre su función en la futura representación

N: Esta es la puerta del castillo
(3ª sesión)

N: Esta es la del amo (refiriéndose a la casa). La del amo es mucho más grande.
Está aquí, en medio.
(5ª sesión)

Por su cercanía en cuanto al contenido (aportación sobre la ubicación u organización espacial de un elemento), esta categoría puede representar un caso de duda aparente con la anteriormente descrita. Comparemos con un ejemplo ambas actuaciones:

P: ¿La casa del perro donde está?

N: Allí
(5ª sesión)

P: Espera que voy a colocar aquí el tobogán
(5ª sesión)

La actuación de N en el primer caso y de P en el segundo nos informan sobre una aportación en cuanto a la ubicación del material, pero en el primer caso esta actuación se produce como respuesta a la demanda del otro participante, en este caso de P, y en el segundo caso responde a la iniciativa de uno de los participantes, en este caso del padre. Por tanto, ambos ejemplos nos informan sobre diferentes dimensiones, a saber, participación potenciada en su modalidad de respuesta, e iniciativa, respectivamente.

(GR h) Formula comentarios sobre la disposición u organización espacial de los elementos colocados por el otro participante (o en colaboración con éste).

En este caso los rasgos básicos y descriptores de esta categoría serán:

- El tema del contenido, referido a la **organización y disposición espacial** del material
- La **interconexión** como dimensión implicada.

A través de esta actuación uno de los participantes realiza algún comentario sobre la organización espacial de algún elemento del material introducida por su compañero de juego, bien en solitario o bien en colaboración con él mismo. Los comentarios que el participante realiza sobre la disposición espacial

conjunta o efectuada por el otro obedecen a finalidades muy diversas y es aquí donde podemos encontrar diferentes modalidades para la expresión de esta categoría. Así, estos comentarios pueden versar sobre:

a) Una reflexión sobre las características de los elementos construidos

N: Era muy cortito el camino
(5ª sesión)

b) O bien se refieren a la función que podrán cumplir dichos elementos en la futura representación

N: Y cuando querías dormir muy bien te ponías los cojines
(5ª sesión)

P: Esto es el camino, ¿no?
(5ª sesión)

N: Esto era la puerta de la habitación de la princesa
(3ª sesión)

c) También pueden constituir aportaciones y sugerencias para remodelar o mejorar algún aspecto de la organización espacial o la construcción realizada

P: La podemos hacer más pequeña, con una ventana sólo
(5ª sesión)

N: Quiero tapar esto de aquí encima
(5ª sesión)

La característica básica y común a todas estas actuaciones es que toman en consideración y parte de las actuaciones realizadas previamente por el otro bien individualmente o bien en colaboración. Por tanto nos informa sobre la interconexión. Esperamos encontrar un patrón (GR g – GR h) que supone una interconexión entre dos actuaciones de los participantes y una aproximación progresiva entre sus representaciones mutuas en la configuración del escenario.

Esta categoría puede presentar caso de duda aparente con la categoría GR f de este mismo grupo ya que ambas versan sobre los comentarios que uno de los participantes hace en torno a la disposición y organización espacial de algún elemento del material. El rasgo esencial que diferencia ambas actuaciones se refiere a la dimensión implicada en cada una. Comparemos los siguientes ejemplos:

P: ¿Con esto que vamos a hacer?

N: Un caminito que estaba desde la casa del perro hasta la del médico
(5ª sesión)

P: La podemos hacer más pequeña, con una ventana solo
(5ª sesión)

La actuación de N en el primer caso y de P en el segundo reflejan comentarios y aportaciones referidas a la disposición espacial de un elemento del material, pero en el primer caso la actuación se produce como respuesta a una demanda del otro participante, en este caso de P, y por tanto nos informa sobre la participación potenciada en su modalidad de respuesta, y en el segundo caso obedece a una intervención espontánea que actualiza uno de los participantes y está relacionada con alguna aportación previa del otro participante, en este caso una ventana que P y N construían en colaboración, de modo que nos informa sobre la dimensión de interconexión.

(GR i) Requiere al otro participante para que colabore en la organización y ubicación del material.

Los rasgos esenciales de esta categoría vienen dados porque:

- La actuación del participante se centra en la **organización y disposición espacial** del material, y
- Dicha actuación refleja una demanda o petición al otro participante por lo cual nos informa sobre la **participación potenciada** en su modalidad de demanda.

Esta categoría implica una demanda o petición de ayuda, de colaboración, al otro participante para la organización, ubicación y/o construcción de los diversos elementos que configuran el escenario. La expresión de esta actuación puede adoptar las siguientes modalidades:

a) Un participante formula verbalmente una petición explícita al otro participante para la construcción conjunta

N: Papá, tú vas quitando los cojines y me los pasas.
(5ª sesión)

N: Esto ponlo en otro sitio
(5ª sesión)

b) Un participante solicita la ayuda del otro para que colabore en la organización espacial del material. Estas demandas son siempre realizadas por la niña y adoptan la forma de solicitud imperativa en la que ella posee un plan inicial para la distribución del escenario y desea que su padre transforme ese plan en realidad, a modo de directora de obra

(N está ordenando los cojines en hileras)
N: Ahora rosa-azul-rosa-azul.
Rosa, papá. Ahora los rosas y los azules me los regalas tú.
(3ª sesión)

c) Uno de los participantes invita al otro a participar en una construcción conjunta. Es el padre quien utiliza esta modalidad de actuación, que adquiere un matiz más simbólico y también más abierto a la negociación en cuanto a las representaciones mutuas, lo cual permitirá a la niña implicarse y tomar más iniciativa en la construcción de significados compartidos.

P: Vamos a hacer el camino
N: Era muy cortito el camino
(5ª sesión)

Esta categoría puede ser objeto de duda en relación a la categoría GR e, ya que además de pertenecer al mismo grupo de actuaciones típicas, nos informan sobre la misma dimensión: la participación potenciada. En este caso el criterio que utilizaremos para su diferenciación es el siguiente: En el caso de la categoría GR e la intención se centra en una demanda explícita de información, constituye una pregunta al otro para que de una información precisa.

P: ¿La casa del perro donde está?
(5ª sesión)

P: ¿Dónde voy a poner la enfermería?
(5ª sesión)

En el caso de la categoría GR i también representa una demanda al otro, pero se trata de una demanda de colaboración para la construcción y colocación del material. Es por tanto una petición de ayuda que implica paso a la acción, no información. Así por ejemplo:

P: Vamos a hacer el camino
(5ª sesión)

(GR j) Muestra alguna actuación tras el requerimiento del otro participante para colaborar en la organización y ubicación del material.

El núcleo categorial de esta actuación lo identificamos en base a dos criterios:

- Su pertenencia al grupo de actuaciones típicas que nos informan sobre la **organización y disposición espacial** del escenario, y
- Su información sobre la **participación potenciada**, ya que es emitida como respuesta a la demanda del otro participante para la construcción conjunta del escenario.

El nivel de apertura o plasticidad de esta categoría le permite adoptar dos modalidades de expresión:

a) Uno de los participantes acepta o rehusa participar en la demanda sobre la colocación del material efectuada por el otro participante

P: ¿Necesitas uno rosa?. Toma.
(5ª sesión)

b) El participante que ha sido requerido formula una pregunta o pide aclaraciones sobre la demanda de colocación o construcción. Es una actuación exhibida por el padre con el fin de obtener una información más precisa sobre la representación que la niña tiene como meta y desea materializar con su ayuda.

N: Papá, pon las tres
P: ¿Las tres he de poner?
(5ª sesión)

Igual que en el caso anterior esta actuación puede presentar dudas sobre su categorización por su cercanía con la categoría GR f, ya que ambas nos informan sobre la participación potenciada en su modalidad de respuesta y en relación al mismo tipo de contenidos: organización y disposición espacial. Veamos los dos ejemplos:

P: ¿La casa del perro donde está?
N: Allí
(5ª sesión)

P: ¿Necesitas una rosa?. Toma
(5ª sesión)

Podemos diferenciar los dos tipos de actuación porque en el primer caso, perteneciente a la categoría GR f, la respuesta se produce ante una pregunta explícita sobre una información, y en el segundo caso, perteneciente a la categoría que nos ocupa, la actuación se produce como respuesta a una demanda de colaboración y toma la forma, bien de aclaración, bien de acuerdo o negación ante dicha petición.

Esperamos poder encontrar un patrón de actuaciones (GR i – GR j) de los participantes que nos informe sobre su interconexión, en un nivel verbal y no verbal, a lo largo de la secuencia de juego y que nos facilite alguna información sobre el curso de la construcción conjunta en la configuración espacial del escenario y sobre las características de esta evolución: continuidad-discontinuidad, progresos, estancamientos, rupturas y el papel de cada participante en esta evolución.

(GR k) Formula espontáneamente propuestas de representación.

Los rasgos esenciales de esta categoría son:

- Su referencia a un nuevo núcleo temático en relación a la **elaboración del guión**: toma de decisiones y aportaciones sobre temas y personajes de la futura representación.
- Nos informa sobre la **Iniciativa** de un participante en torno al tema propuesto.

Uno de los participantes formula alguna propuesta para comenzar el juego estableciendo un tema para la representación. Encontramos diversas variantes en la expresión de esta categoría. Así, la formulación de la propuesta puede tomar las siguientes posibilidades:

a) El participante que toma la iniciativa asigna roles a los participantes. Veamos algunos ejemplos que ilustran dicha actuación:

N: Yo era primero el médico
(1ª sesión)

N: Tú eras el papá y yo era la hija
(3ª sesión)

N: Tú eras el comandante de la ambulancia
(6ª sesión)

b) o bien describe las futuras actuaciones de los participantes en la representación

P: Entonces yo te llevaba al pediatra
(3ª sesión)

P: Tocaba la revisión, y en las revisiones de los niños de tres años, tocaban las vacunas
(3ª sesión)

N: Tú viniste... Viniste y me curaste cuando estaba dormida
(3ª sesión)

N: Los guardias los tenía mi padre y a mí también me hacían caso
(4ª sesión)

N: Te rompiste el pie y yo era el veterinario y te lo puse bien
(5ª sesión)

Esta categoría nos informa sobre la iniciativa del padre o de la niña en la creación del guión. La identificación de esta actuación pensamos que no ofrece dificultad ya que es la única de su grupo que nos informa sobre la iniciativa como dimensión.

(GR l) Formula propuestas de representación y pide al otro que opine sobre dichas propuestas.

Esta actuación se caracteriza por:

- Pertenecer al conjunto de actuaciones que versan sobre la **elaboración del guión**,
- Informar sobre la **participación potenciada** como dimensión en su modalidad de requerimiento o demanda.

Esta actuación nos informa sobre la iniciativa del participante que formula la propuesta, pero también de su interés por implicar al otro para que opine sobre dicha propuesta. Por tanto informa sobre la participación potenciada. Supone una apertura a la negociación entre los dos participantes sobre los acontecimientos a representar.

Las modalidades que puede adoptar en su expresión son dos:

a) Uno de los participantes propone la asignación de un rol y pide su opinión al otro sobre dicha asignación

N: Ahora yo era el malo, ¿vale?
(1ª sesión)

N: Yo era la enferma porque ¿no te acuerdas que habíamos de seguir?
(2ª sesión)

P: Hago de pediatra ahora, ¿eh?, ¿vale?
(3ª sesión)

P: Yo puedo hacer de guardia si quieres, ¿eh?
(4ª sesión)

N: Yo te decía ¡papá!. Eras mi papá y eras médico, ¿vale?
(4ª sesión)

b) Uno de los participantes formula una propuesta de representación en relación a la actuación o descripción de un personaje

N: ¿Vale que ahora entro en el castillo y no me podías coger?
(3ª sesión)

N: Y mi padre se llamaba rey moro, ¿vale?
(4ª sesión)

(GR m) Solicita al otro participante que formule propuestas de representación

Los rasgos esenciales de esta categoría implican:

- Su pertenencia al grupo temático de **elaboración del guión**, y
- La implicación de la **participación potenciada** como dimensión en su modalidad de requerimiento o demanda.

Son demandas de carácter explícito dirigidas a que el otro tome alguna decisión sobre la futura representación, es decir, adquiera más control y responsabilidad sobre el juego. Informa por tanto sobre la participación potenciada.

Las modalidades de expresión de esta actuación pueden ser de dos tipos:

a) El tema de la solicitud se refiere a aspectos de diversa índole como decidir quien representará cada personaje.

P: ¿Yo entonces de quien hago?
(2ª sesión)

P: Bueno, ¿Tú eres la princesa o la reina o el rey?
(3ª sesión)

P: ¿Y hoy quien hace de médico?
(4ª sesión)

b) En este caso el tema de la solicitud se refiere a la organización, clarificación o explicación de los acontecimientos a representar

P: ¿Quién se ponía antes enfermo esta vez? ...¿la princesa o el príncipe?
(3ª sesión)

P: ¿Qué más teníamos que hacer en la revisión, Claudia?
(3ª sesión)

P: ¿Y qué tenemos adentro?

N: Tenemos adentro unas venas, las venas ya están puestas, tenemos sangre ¿no?
(5ª sesión)

La presencia de este tipo de actuaciones, que son actualizadas por el adulto, resulta muy interesante para que la niña pueda tener conciencia de la viabilidad y coherencia de sus propuestas y por tanto representan una ayuda para afianzar su control sobre la gestión del juego a la vez que abre la posibilidad de contrastar con el padre las representaciones mutuas sobre determinados acontecimientos referidos a la gestión del juego.

Por su afinidad en cuanto a temática y dimensión, esta actuación puede resultar de difícil discriminación respecto a la categoría GR I antes descrita. Veamos los criterios de su diferenciación. En ambas actuaciones uno de los participantes implica al otro para que aporte algo sobre la elaboración del guión. Así:

N: Ahora yo era el malo, ¿vale?
(1ª sesión)

P: ¿Yo entonces de quien hago?
(2ª sesión)

La diferencia reside en que el primer ejemplo, correspondiente a la categoría GR I, el participante que actúa sólo requiere del otro su conformidad o beneplácito con la propuesta que él realiza. En cambio en el segundo ejemplo, correspondiente a la categoría GR m, el participante que actúa requiere al otro para que decida sobre el contenido de los acontecimientos a representar. El participante a quien se responsabiliza de la decisión es en el primer caso el propio actuante y en el segundo caso el compañero de actuación.

(GR n) Tras la solicitud del compañero de juego formula comentarios o propuestas de representación.

El núcleo categorial viene definido en esta actuación porque:

- Es un tema centrado en la **elaboración del guión**, y
- Hace referencia a la **participación potenciada** como dimensión en su modalidad de respuesta.

Esta actuación refleja una respuesta a la demanda del otro participante para que aporte ideas y elementos para la representación. Por tanto nos informa sobre la participación potenciada. Esperamos, como se mostrará en los siguientes ejemplos, encontrar un patrón de actuaciones (GR c – GR d).

P: ¿Yo entonces de quien hago?

N: ¡Hombre! De malo.

(2ª sesión)

P: ¿Yo hago de malo?

N: ¡Ay de malo!, de enfermo.

(2ª sesión)

P: ¿Soy un niño o un señor, una señora o una niña?

N: Humm ... un señor.

(2ª sesión)

(GR o) Realiza comentarios sobre las propuestas de representación efectuadas por el otro participante.

El núcleo categorial de esta actuación viene dado por:

- El núcleo temático, centrado en la **elaboración del guión**, y
- La dimensión sobre la que informa, en este caso la **interconexión**.

A través de esta actuación uno de los participantes opina sobre las propuestas realizadas por su compañero de juego, por tanto puede suponer un comienzo de negociación sobre las decisiones a tomar en relación a lo que representarán después. Nos informa por tanto sobre el grado de interconexión entre las actuaciones de los participantes.

Hemos encontrado cinco modalidades de expresión de esta actuación:

a) El carácter de los comentarios que realiza el padre o la niña pueden expresar acuerdo o desacuerdo con la propuesta realizada por el compañero.

N: Ahora yo soy el médico.

P: ¿Ahora eres tú el médico?

N: Sí.

P: Vale, venga.

(1ª sesión)

b) Los comentarios tienen por objeto demandar una aclaración para asegurarse de la propuesta del compañero.

N: Tú eras el que estabas malo.
N: El enfermo, ¿no?
(1ª sesión)

c) Los comentarios aportan algún dato o elemento nuevo para concretar la propuesta del otro participante.

N: Yo era la enferma.
P: Tú eras la enferma y yo era el médico, ¿eh?
(2ª sesión)

N: Esta vez no me atrapaste porque tenía un aro mágico.
P: ¿La princesa ésta tenía un aro mágico? Como Songoku. También tenía un aro mágico, ¿no?
(3ª sesión)

d) Los comentarios en este caso se formulan como una nueva petición al otro participante para que él mismo siga definiendo y concretando el rol o aspecto que ha introducido.

N: Yo era la hija pequeñita.
P: ¿Cómo de cuantos años?
(3ª sesión)

e) Los comentarios en esta modalidad de intervención sirven para conectar la aportación concreta realizada por el compañero de juego con una caracterización más general en el contexto de juego.

(N ha propuesto a P que se dejaría curar si lo hacía cuando estaba dormida)
P: Osea que era una niña que si no aprovechaba cuando estaba dormida o si no la ataban era imposible, ¿no?
(3ª sesión)

Las actuaciones identificadas como pertenecientes a esta categoría pueden presentar casos de duda aparente en relación a la categoría GR n de este mismo grupo ya que ambas se refieren a la formulación de comentarios por uno de los participantes sobre las propuestas de representación emitidas por el compañero de juego. El criterio de discriminación residirá en la identificación de la dimensión implicada. Veamos el ejemplo:

P: ¿Yo entonces de quien hago?
N: ¡Hombre, de malo!
(2ª sesión)

N: Yo era la enferma
P: Tú eras la enferma y yo era el médico, ¿eh?
(2ª sesión)

En el primer caso, correspondiente a la categoría GR n, la aportación de N a la propuesta de representación se realiza como respuesta a una demanda explícita del compañero de juego y por tanto nos informa sobre la participación potenciada en su modalidad de respuesta a una demanda. En cambio en el segundo caso, correspondiente a la categoría GR o, el comentario y aportación de P no es producto de una demanda explícita de N, sino que supone una aportación espontánea de P ante la iniciativa previa mostrada por su compañero de juego, de modo que en este caso la actuación de P nos informará sobre la interconexión.

(GR p) Después del requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la propuesta de representación realizada por el otro.

El contenido esencial de esta categoría viene dado porque:

- Nos informa sobre aspectos de la **elaboración del guión, y**
- Nos informa sobre la **participación potenciada** en su modalidad de respuesta a un requerimiento del compañero de juego.

En esta actuación uno de los participantes realiza comentarios sobre la propuesta de representación que previamente ha realizado su compañero de juego. En este sentido, esperamos encontrar un patrón de actuaciones (GR l - GR p) que nos informe sobre la interdependencia de ambos tipos de actuación.

Esta actuación puede expresarse a través de dos modalidades:

- a) El participante requerido muestra su acuerdo, queja o desacuerdo con la propuesta realizada por su compañero

N: Ahora yo era el malo, ¿vale?

P: Yo todavía no he sido enfermo.

(1ª sesión)

N: ¿Vale que me escapé?

P: No no no. Ahora no te escapaste porque este médico era muy fuerte.

(3ª sesión)

N: ¿Vale que ahora tú entraste?

P: Claudia, no te podías ir del castillo al médico. Estábamos en el médico.

Te había traído tu papá.

(3ª sesión)

- b) El participante requerido aporta nuevas ideas que ayudan a completar la representación

N: Porque no era la hija, ¿no?, del rey moro.

P: Tú eras la hija del rey moro y yo médico, y algunas veces hago de rey también, de rey moro ¿eh?

(4ª sesión)

Cuando el padre exhibe esta actuación lo utiliza como estrategia para reconducir el juego. Cuando se producen estancamientos para el juego y hace reflexionar a la niña sobre el curso del mismo. Supone por tanto un intento del adulto para reconducir la representación y abre momentos de negociación de las mutuas representaciones con el fin de llegar a acuerdos que permitan poner en marcha la representación.

Por su coincidencia en cuanto a contenidos y dimensión esta categoría puede representar dificultad de discriminación con la categoría GR n . Ambas versan sobre la elaboración del guión y hacen referencia a la participación potenciada en su modalidad de respuesta a un requerimiento. Veamos un ejemplo de ambas actuaciones correspondiendo el primero a la categoría GR n y el segundo a categoría que nos ocupa.

P: ¿Soy un niño, o un señor, o una señora o una niña?

N: Humm ... un señor

(2ª sesión)

N: Ahora yo era el malo, ¿vale?

P: Yo todavía no he sido enfermo

(1ª sesión)

En el primer caso la actuación de N es una respuesta a una demanda abierta o de múltiple elección en la que se pide al participante la toma de una decisión. En el segundo caso la actuación de P es una respuesta a una petición de conformidad y acuerdo ante una decisión que ya ha tomado su compañero. Implica por tanto una valoración o toma de posición ante la actuación del partenaire.

(GR q) Enuncia una condición, criterio o procedimiento para regular la gestión de la representación

Los rasgos básicos que identifican esta categoría son:

- Una nueva referencia temática en el juego que se centra ahora en la **regulación de la gestión**, y
- Como dimensión, nos informa sobre la **iniciativa** de quien hace la aportación.

Uno de los participantes realiza un paréntesis o interrupción momentánea en las actividades de organización de la representación con el objeto de regular dicha organización. El tema de la regulación de la gestión da lugar a diversas modalidades de expresión de esta actuación:

a) Hace referencia a quien toma una decisión o a quien le corresponde el turno de intervención.

N: Decídelo tú

(3ª sesión)

P: Ahora te toca a ti

(2ª sesión)

b) Elicita un criterio que sirva para la toma de decisiones

P: Ayer fuiste tú la primera, pues hoy soy yo

(3ª sesión)

c) La intervención tiene por objeto reconducir el tema del juego cuando los planes de ambos participantes son claramente distintos. Por ejemplo, cuando N se resiste a jugar a los médicos y P intenta convencerla.

P: Claudia, no te podías ir así como así porque estábamos en el médico, te había

Traído tu papá.

(3ª sesión).

d) Constituye una propuesta explícita de parar para gestionar mejor la representación .

P: Espera un momento, ¿eh, Claudia?, que estoy terminando el castillo

(4ª sesión)

(GR r) Formula comentarios sobre el criterio o procedimiento enunciado por su compañero para regular la gestión de la representación.

La esencia de esta actuación lo constituye:

- Su contenido centrado en el tema de **regulación de la gestión**, y
- La dimensión implicada que hace referencia a la **interconexión**.

Uno de los participantes expresa su acuerdo o desacuerdo con el criterio o procedimiento expuesto por su compañero sobre algún aspecto de regulación de la gestión. Así:

N: ¡ Me toca a mí!
(3ª sesión)

(P recuerda a N que debían jugar a los médicos)
N: ¡No, no. Hemos quedado que saltaríamos, hombre!
(3ª sesión)

Alude al mecanismo de negociación para la toma de decisiones y por tanto nos informa sobre el grado de interconexión de las respectivas actuaciones. Esperamos encontrar en este sentido un patrón o configuración de actuaciones (GR q – GR r).

(GR s) Argumenta o explica el sentido de una actuación.

Esta actuación se caracteriza porque:

- Su contenido se centra en aspectos de **regulación la gestión**, y
- Nos informa sobre la **interconexión** entre las actuaciones de los participantes.

Uno de los participantes explica o recapitula alguna actuación del otro con el objeto de que dicha actuación adquiera sentido para la representación. Es una actuación típicamente paterna para facilitar que las propuestas de la niña encuentren lugar y sentido en la escenificación. Es una de las estrategias que utiliza el adulto para pasar de una actitud de oposición a otra de acuerdo. Nos informa sobre la interconexión entre las aportaciones de los participantes.

P: Era una niña que no le gustaban los médicos, ..., y entonces tenían que aprovechar cuando estaba dormida ... como los niños pequeños, que no les gusta el médico. La Marina hace así, hay que sujetarla y esas cosas.
(3ª sesión)

**ANEXO 7.2 SISTEMA DE CATEGORÍAS ELABORADO PARA EL
SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DEL JUEGO DE MÉDICOS**

- (JM a) Formula preguntas al otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico
- (JM b) Responde a la petición de información del otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico
- (JM c) Formula espontáneamente comentarios sobre su malestar o manifiesta directamente los síntomas de su enfermedad.
- (JM d) Formula comentarios tras las explicaciones espontáneas o manifestaciones aportadas por el compañero en torno a su malestar
- (JM e) Realiza una propuesta de exploración
- (JM f) Formula espontáneamente comentarios sobre la actuación del otro participante en el curso de la exploración
- (JM g) Formula algún comentario o actuación tras la propuesta de exploración realizada por el otro participante
- (JM h) Realiza espontáneamente comentarios o explicaciones sobre la propuesta o el proceso de exploración
- (JM i) Realiza algún comentario o valoración sobre el resultado de la exploración
- (JM j) Demanda al otro participante que le clarifique aspectos de los resultados
- (JM k) Realiza comentarios para clarificar los resultados a petición del otro participante
- (JM l) Anuncia o realiza espontáneamente alguna actuación relativa a la intervención o tratamiento
- (JM m) Formula demandas al otro en relación a la intervención o tratamiento
- (JM n) Tras el requerimiento del otro aporta información sobre algún aspecto de la intervención o tratamiento
- (JM o) Formula comentarios, sugerencias o valoraciones sobre el tratamiento prescrito por el otro participante
- (JM p) Realiza una demanda al otro participante para que clarifique algunos aspectos sobre la organización de la representación
- (JM q) Uno de los participantes responde a la demanda del otro clarificando algunos aspectos relativos a la organización de la representación
- (JM r) Argumenta o explica espontáneamente el sentido de una actuación
- (JM s) Da por finalizada la secuencia de representación

(JM a) Formula preguntas al otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico.

Los elementos básicos o núcleo categorial que identifican esta actuación son:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas que tratan sobre la **recogida de información** en la relación médico-paciente.
- Nos informa sobre la **participación potenciada** ya que uno de los participantes implica al otro en un intercambio de información a partir de una pregunta explícita.

A través de esta actuación uno de los participantes formula preguntas al otro en diferentes momentos del proceso de diagnóstico. Encontramos dos variantes en la manifestación de esta actuación según su momento de aparición.

a) Al iniciar el diagnóstico, el médico formula preguntas para obtener información sobre los síntomas que presenta el paciente. Suele abrir la puesta en escena del juego de los médicos, sobre todo si es el padre quien asume el rol de médico.

P: A ver, a ver, ¿cuándo se ha hecho daño?
(1ª sesión)

P: ¡Ah!, ¿y no puede mover el brazo?
(1ª sesión)

P: ¿Tiene usted tos?
(2ª sesión)

b) En momentos posteriores, a lo largo de toda la fase de exploración, el médico plantea cuestiones al paciente para obtener datos que ayuden a completar el diagnóstico

P: ¿Qué come usted para que salga marrón el pis?
(1ª sesión)

P: ¿Cuántos años tiene? ... Y además del ciclismo, ¿qué cosas hace? ... ¿Ha tenido alguna enfermedad antes de ahora?
(6ª sesión)

(JM b) Responde a la petición de información del otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico.

Los rasgos esenciales que caracterizan esta actuación hacen referencia a:

- La unidad temática, en referencia a los contenidos sobre la **recogida de información**;
- Nos informa sobre la **participación potenciada** como dimensión en su modalidad de respuesta a un requerimiento.

Uno de los participantes, quien ocupa el papel de paciente, responde a las cuestiones planteadas por el otro participante, que representa al médico. Informa sobre la participación potenciada y esperamos encontrar un patrón de actuaciones (JM a – JM b). Es especialmente interesante apreciar la evolución de este patrón de actuaciones a lo largo de las sesiones porque nos informará sobre la asunción progresiva de control por parte de la niña y su correspondiente participación en la elaboración de los personajes.

P: Y la mano, ¿la puede mover?

N: Un poquito.

(1ª sesión)

(N acaba de toser)

P: ¿Desde cuanto tiempo hace que tose?

C: Desde ayer por la noche.

(1ª sesión)

P: ¿Tiene tos? , ¿Por el día o por la noche?

N: Por las dos cosas.

(2ª sesión)

P: A ver, ¿qué tenías?

N: No sé. Tenía un poco El otro día vomité por la noche.

(2ª sesión)

N: ¿Qué le pasa?

P: Pues mire, que estando aquí de vacaciones y, con el meneo del barco, pues me ha dado un poco de mareo. He vomitado un poco.

(JM c) Formula espontáneamente comentarios sobre su malestar o manifiesta directamente los síntomas de su enfermedad.

El núcleo categorial de esta actuación viene dado por:

- Su contenido en relación a **la recogida de información** durante el proceso de diagnóstico en el juego de los médicos, y
- La dimensión implicada en cuanto al tipo de participación: **iniciativa**.

Durante el proceso de exploración y diagnóstico uno de los participantes aporta espontáneamente datos sobre las características de sus problemas o enfermedad. La aportación de estos datos puede referirse a dos aspectos que configuran dos de las variantes de expresión de esta categoría:

a) El participante emite alguna información a nivel de descripción sus síntomas :

N: Y ayer por la noche tenía fiebre.

(1ª sesión)

N: Tengo mucha tos.

(2ª sesión)

N: ¡Ah!, y tenía fiebre.

(2ª sesión)

b) Emite una información sobre la etiología de sus síntomas:

N: Otro médico me dijo que era cosa de las venas

(1ª sesión)

c) La tercera variante de esta actuación es cuando el participante emite una actuación no verbal en la que muestra directamente los síntomas de su enfermedad

N: (Tose durante la exploración)
(1ª sesión)

Esta categoría en sus diferentes formas de manifestación nos informa sobre la iniciativa del participante que da la información y sobre su aportación a la construcción conjunta de significados para elaborar un discurso común sobre los motivos de su malestar.

Puede presentar motivo de duda aparente con la categoría precedente JM b ya que en ambas el participante aporta una información sobre los síntomas de su enfermedad, como puede verse:

P: A ver, ¿Qué tenías?

N: No sé, un poco ... El otro día vomité por la noche
(2ª sesión)

N: Tengo mucha tos
(2ª sesión)

La solución a esta duda la resolvemos porque ambas nos informan sobre dimensiones diferentes, a saber, en el primer caso sobre la participación potenciada porque se produce como respuesta a una demanda del otro participante y en el segundo caso nos informa sobre la iniciativa porque es emitida de manera espontánea sin obedecer a ningún requerimiento del compañero de juego. Por tanto, la primera actuación corresponde a la categoría JM b y la segunda a la categoría JM c.

(JM d) Formula comentarios tras las explicaciones espontaneas o manifestaciones aportadas por el compañero en torno a su malestar

Los rasgos esenciales de esta actuación hacen referencia a:

- El contenido de la actuación versa sobre la **recogida de información** que lleve a la posterior elaboración del diagnóstico, y
- Nos informa sobre la **interconexión** como dimensión de interacción.

Uno de los participantes, tras escuchar las observaciones de su compañero sobre las características de su enfermedad, aporta sus propios comentarios al respecto. Nos informa por tanto sobre la interconexión de las respectivas aportaciones.

(N le acaba de explicar a P que otro médico le ha dicho que su enfermedad es una cosa de las venas)

P: Tenía razón el médico donde iba, ¿y qué más le ha dicho el otro médico que podía ser?
(1ª sesión)

(N le ha dicho a P que ayer tuvo fiebre)

P: ¿Fiebre? Uuuhhh ... Vomitar, toser, fiebre ... humm, ... esto puede ser ... a ver
(2ª sesión)

(N acaba de explicar a P que tiene muchos moratones)

P: Si. Hoy viene usted muy enferma. ... Viene usted muy magullada por todos los lados
(6ª sesión)

Esperamos encontrar un patrón (JM c – JM d) que explique algunas actuaciones conjuntas de los dos participantes. Supone nuevamente una oportunidad para progresar en la construcción de la interacción a partir de las actuaciones conectadas de los dos participantes.

(JM e) Realiza una propuesta de exploración

Las características esenciales de esta categoría vienen dadas por:

- Pertenece a un nuevo grupo de actuaciones típicas cuyo contenido gira entorno a la **exploración** del paciente mediante las técnicas y material médico oportuno, y
- Nos informa sobre la **Iniciativa** como dimensión de participación.

Esta actuación refleja las aportaciones de carácter espontáneo que padre o hija hacen para reconocer al supuesto paciente. Informa por tanto sobre la iniciativa. Generalmente esta actuación abre la fase de exploración y puede concretarse en propuestas de carácter verbal y no verbal.

P: Vamos a ver la presión.
(1ª sesión)

P: ¿A las doce tenía fiebre?
Entonces tengo que ponerle el termómetro.
(1ª sesión)

P: Igual, como es de la sangre, tenemos que hacer un análisis de sangre
(1ª sesión)

P: A ver, levántese la camiseta. Eso es. Respire y tosa.
(2ª sesión)

(P coge el aparato de la tensión y se lo coloca en el brazo)
P: Vamos a tomar la tensión.
(2ª sesión)

N: Le voy a mirar. A ver. Vamos a ver. Ponga el brazo.
(N coge el aparato de la tensión)
Ponga el brazo. No le cabe. Póngaselo usted.

(JM f) Formula espontáneamente comentarios valorativos sobre la actuación del otro participante en el curso de la exploración.

El núcleo categorial de esta actuación viene dado por:

- Pertenece al conjunto de actuaciones típicas que giran en torno a la exploración.
- Nos informa sobre la **Interconexión** como dimensión de la participación.

A través de esta actuación uno de los participantes realiza de manera espontánea un comentario de valoración o elogio sobre la actuación del otro participante. Hemos encontrado dos variantes en la manifestación de esta actuación:

- a) El comentario refleja una valoración positiva del rol desempeñado por el otro.

P: Es que usted es muy valiente. Eres muy valiente.
Osea que doce años tenías.
(1ª sesión)

b) El comentario refleja un elogio al conjunto de la intervención.

P: ¡Ah! , ¿Esta mochila me la regala?
¡Qué hospital tan generoso!, ¡Y que bien trata a la gente este hospital!
(1ª sesión)

Pensamos que a través de esta actuación los participantes manifiestan el placer del juego conjunto y el reconocimiento de la capacidad del compañero de juego en el curso de la interacción.

(JM g) Formula algún comentario o actuación tras la propuesta de exploración realizada por el otro participante.

El núcleo categorial de esta actuación viene dado por los siguientes rasgos:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas que centran su contenido en la **exploración**.
- Nos informa sobre la **interconexión** como dimensión de participación.

A través de esta actuación uno de los participantes realiza observaciones y comentarios sobre la propuesta de exploración que previamente ha hecho su compañero de juego. Hemos encontrado varias modalidades de manifestación de esta actuación en función del tipo de comentarios emitidos y la finalidad de los mismos.

a) Los comentarios o actuaciones reflejan aceptación o acuerdo con la propuesta de exploración realizada por el otro participante.

P: ¿Miramos a ver si tienes fiebre?
N: Sí. Mírelo. A ver.
(1ª sesión)

P: Igual como es de la sangre tenemos que hacer un análisis de sangre, ¿no?
N: Igual sí.
(1ª sesión)

b) Los comentarios aportan nuevos datos para que el otro los considere antes de llevar a cabo la exploración.

(P ha anunciado que le hará un análisis de sangre)
N: Aquí me lo hicieron la otra vez y me hace un poco de daño.
(1ª sesión)

(P le ha propuesto a N explorar el corazón)
N: El corazón me golpea muy fuerte.
(2ª sesión)

c) Los comentarios sirven para pedir al otro que le confirme o explicita más el proceso de exploración.

N: Vaya a hacer pipí al lavabo

P: ¿Tengo que hacer pipí?

N: Sí

P: ¿Me va a hacer usted unos análisis?

(2ª sesión)

d) Pueden también reflejar un malentendido o una falta de información sobre la exploración que se realizará.

(N le ha explicado que el corazón le golpea muy fuerte y P le propone tomar la tensión, para lo cual coloca el aparato de tomar la tensión en el brazo)

N: Sí en el brazo no es, en el brazo no es. ... No tenía mal de brazo.

(2ª sesión)

e) El objeto de los comentarios es formular una queja sobre el proceso de exploración.

P: Oiga, señor médico, que no me ha preguntado donde me duele la pierna

(1ª sesión)

En todos los casos son actuaciones que reflejan interconexión porque se relacionan con actuaciones anteriores del otro participante y, en este sentido, esperamos encontrar un patrón de actuaciones (JM e – JM g).

(JM h) Realiza espontáneamente comentarios o explicaciones sobre la propuesta o el proceso de exploración.

El núcleo categorial de esta actuación se centra en los siguientes rasgos:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas relacionadas con el momento de la **Exploración**.
- Nos informa sobre la **Iniciativa** como dimensión implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes, quien asume el papel de médico, realiza algún comentario en torno a la propuesta de exploración que él mismo ha efectuado. Según el tipo de comentarios y la función de los mismos hemos encontrado tres variantes de manifestación de esta categoría.

a) Los comentarios son efectuados por el médico con el fin de anunciar o explicar las molestias ocasionadas por la exploración.

(N se queja de que el termómetro está frío)

P: ¿Está frío? El termómetro siempre está frío. Hay que esperar un poquito, ya sabe.

(1ª sesión)

(P le ha anunciado a N que realizarán un análisis de sangre)

P: Le va a doler un poco, ¿eh?

(1ª sesión)

b) El objeto de los comentarios es informar al otro participante sobre el proceso que se realizará durante la exploración.

(P se está preparando para realizar el análisis de sangre)

P: Entonces hay que poner un poquito de algodón.

(1ª sesión)

P: Bueno, pues ya le he cogido la sangre.

(1ª sesión)

P: Mire, tiene que ir y hacer un poquito de orina aquí y haremos el análisis.

(1ª sesión)

c) En este caso los comentarios sirven para facilitar que el otro participante comprenda el sentido y el objeto de la exploración.

(Ante la sorpresa de N de que le tomara la tensión para ver como funcionaba el corazón)

P: Es para ver la presión. Es que la presión se toma en el brazo.

(2ª sesión)

Esta actuación en cualquiera de sus modalidades nos informa sobre la participación espontánea concretada como iniciativa que muestra uno de los participantes que asume el control y la gestión durante el proceso de exploración

Esta categoría puede presentar un caso de duda aparente en relación a la categoría JM g de este mismo grupo ya que ambas hacen referencia al mismo tipo de contenidos y de intervención: se trata de formular comentarios en torno a las propuestas de exploración. Así:

(P ha anunciado a N que le hará un análisis de sangre)

N: Aquí me lo hicieron la otra vez y me hace un poco de daño

(1ª sesión)

(P se prepara para realizar el análisis de sangre)

P: Le va a doler un poco, ¿eh?

(1ª sesión)

En el primer caso, la intervención de N es un comentario como paciente a la propuesta de exploración realizada por el médico y por tanto refleja una actuación interconectada con otra previa del compañero de juego por lo que codificaremos como JM g. En el segundo ejemplo, la intervención de P refleja un comentario espontáneo sobre su propia iniciativa de exploración por lo que codificaremos como JM h.

(JM i) Realiza algún comentario o valoración sobre el resultado de la exploración

El núcleo categorial de esta actuación viene dado porque:

- El contenido de la interacción entre los participantes gira en torno a un nuevo grupo de actuaciones típicas que versan sobre la **comunicación y valoración de resultados**.
- Nos informa sobre la **iniciativa** como dimensión implicada en el estilo de participación.

A través de esta actuación uno de los participantes, que suele ser quien hace de médico, formula algún comentario o valoración que informa sobre los resultados de la exploración. Hemos encontrados dos modalidades de expresión de esta actuación.

- a) Normalmente es el médico quien efectúa los comentarios pertinentes sobre el diagnóstico y los resultados obtenidos tras la exploración.

(Después de comprobar la tensión)

P: Es verdad. Es una cosa de las venas.

(1ª sesión)

(Después de explorar a N con el fonendoscopio)

P: Pues el corazón funciona bien.

(1ª sesión)

(Después de mirar la temperatura en el termómetro)

P: Es verdad. Sí. Tiene 38. Sí, sí. Tiene fiebre. Tiene tos y ha vomitado el otro día. Yo creo que es gripe.

(2ª sesión)

(Después de realizar un análisis de orina)

N: Lo tiene bien. Como siempre. Amarillo.

(2ª sesión)

N: No pasa nada. Es una cosa Es unos Son

A usted se le han metido unos bichos.

(2ª sesión)

(P le ha comunicado a N después de la exploración que no tiene fiebre)

P: Sí. Es poco. Mucha fiebre es 38 o 38,5.

(1ª sesión)

(P le confirma a N que efectivamente el corazón le golpea fuerte tal y como ella dice)

P: Sí que le golpea muy fuerte, pero golpea tranquilo. Eso quiere decir que el corazón funciona fenomenal.

(2ª sesión)

b) En algunas ocasiones, aunque con menor frecuencia, los comentarios pueden ser una valoración realizada por el propio paciente.

P: No tiene fiebre. 36,5.

N: Eso es muy poco.

(1ª sesión)

Nos informa sobre la iniciativa que el adulto y la niña aportan a la construcción del personaje en la escenificación y a la elaboración de significados especialmente desde el discurso del médico.

(JM j) Demanda al otro participante que le clarifique aspectos de los resultados.

Los rasgos esenciales de esta categoría vienen dados porque:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas cuyo contenido se centra en la **comunicación y valoración de resultados**
- Nos informa sobre la **participación potenciada**, en su modalidad de pregunta o requerimiento, como dimensión implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes pide al otro que explique el significado o las implicaciones de los resultados que le acaban de comunicar. Esta intervención puede presentar dos variantes en su manifestación:

- a) El participante que realiza la demanda solicita al otro una explicación o clarificación sobre el diagnóstico o los resultados que acaba de recibir.

(N le ha comunicado a P que el color resultante del análisis de pis es marrón y rosa)

P: ¿Los dos colores?, ¿Y qué puede ser, doctora?
(2ª sesión)

P: ¿Qué podía ser lo que tenías, Claudia?
(2ª sesión)

(N le acaba de explicar a P que su corazón al latir “lo hace largo”)

P: ¿Lo hace largo el latido?
(2ª sesión)

P: ¿Qué son, bacterias, virus?
(2ª sesión)

- b) En otras ocasiones el participante que actúa como paciente pide al médico que amplíe la información recibida.

(N comunica a P que se la han metido cuatro bichos en la pancha)

P: ¿A la pancha se me han metido?, ¿y por donde se me han podido meter?
(2ª sesión)

(JM k) Realiza comentarios `para clarificar los resultados a petición del otro participante.

El núcleo categorial de esta actuación viene dado porque :

- El grupo de actuaciones típicas en el que se centra el contenido de los intercambios hace referencia a la **Comunicación y valoración de resultados**, y
- Nos informa sobre la **participación potenciada**, en su modalidad de respuesta a un requerimiento, como dimensión implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes responde al otro en relación a una demanda previa que éste le ha efectuado para clarificar algún aspecto del diagnóstico o los resultados.

(P ha pedido a N que le clarifique el motivo de tener el pis de color marrón y rosa)

N: No lo sé. Ya probaré de mirarlo en el libro.
(1ª sesión)

(N le ha comunicado a P que tiene 200 de tensión)

P: ¿Y eso es mucho, doctora?

N: Sí, bastante.

P: ¿Y qué quiere decir?

N: Que ha de tomar dos jarabes.
(2ª sesión)

(Después de diagnosticar N a P que tiene bichos en la pancha)

P: ¿Y por donde se meten esos bichos, doctora?

N: Porque suben hasta la pancha, y se meten por un agujerito que hay en el ombligo.

(2ª sesión)

P: Doctora, ¿Y donde ha visto usted esos bichos?

N: No, porque a mí me lo dijeron, como soy médico.

Esta actuación puede presentar un caso de duda aparente en relación a la categoría JM i de este mismo grupo de actuaciones típicas, ya que a través de ambas uno de los participantes realiza comentarios sobre los resultados de la valoración o diagnóstico. Comparemos los siguientes ejemplos:

N: No pasa nada . Es una cosa ... Es unos ... Son ...

A usted se le han metido unos bichos

(2ª sesión)

(N le ha comunicado a P que tiene 200 de tensión)

P: ¿Y eso es mucho doctora?

N: Sí . Bastante

(2ª sesión)

En ambos casos las actuaciones de N representan una información que el médico aporta sobre los resultados, pero en el primer caso son a iniciativa de ella misma por lo que correspondería a la categoría GM i y en el segundo caso el comentario se produce como respuesta a una demanda previa de P por lo cual correspondería a la categoría que nos ocupa. Como vemos, la atención a la dimensión implicada, en este caso iniciativa o participación potenciada en su modalidad de respuesta respectivamente, nos dan la clave para la correcta adjudicación de categorías.

Pensamos que esta actuación nos aporta datos para el análisis de la gestión conjunta que padre e hija hacen en el juego, reflejando una verdadera implicación mutua de sus actuaciones al servicio de consensuar roles y significados. Esperamos encontrar un patrón de actuaciones interconectadas (JM j – JM k).

(JM I) Anuncia o realiza espontáneamente alguna actuación relativa a la intervención o tratamiento

Los rasgos esenciales de esta categoría vienen dados porque:

- Hace referencia a un nuevo grupo de actuaciones típicas centradas en la **intervención y el tratamiento**, y
- Nos informa sobre la **Iniciativa** como dimensión implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes realiza comentarios o actuaciones sobre el tratamiento que debe realizar el paciente. Puede referirse a actuaciones diversas como intervenciones en el momento de la consulta, prescripciones para el hogar o emisión de recetas. Admite dos variantes :

a) La actuación es llevada a cabo por el participante que realiza el papel de médico

N: Voy a poner alcohol

(1ª sesión)

(P acaba de comunicar a N que tiene gripe)

P: Gripe. Entonces tres días en casa
(2ª sesión)

N: Que le daré la receta de éste. Esto se lo pone. Es el tóxico
(2ª sesión)

b) En algunas ocasiones es el propio paciente quien sugiera una propuesta sobre el tratamiento.

N: Y me curabas este lado de la cabeza.
(6ª sesión)

(JM m) Formula demandas al otro en relación a la intervención o tratamiento

El núcleo categorial de esta actuación viene dado por los siguientes rasgos:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas cuyo contenido está centrado en la **intervención y el tratamiento**, y
- Nos informa sobre la **participación potenciada**, en su modalidad de requerimiento o demanda, como dimensión implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes solicita al otro algún tipo de información sobre la propuesta de intervención o tratamiento. Esta solicitud puede ser realizada por quien hace de paciente, pero ocasionalmente también por el médico. Así, dependiendo de quien la lleve a cabo nos encontramos con dos modalidades en esta actuación.

a) El participante que ocupa el rol de paciente solicita información o aclaraciones sobre el tratamiento prescrito por el médico.

(N ha prescrito a P que debe ponerse una tirita cada día)

P: ¿Dónde?

N: En la pierna

(1ª sesión)

(N ha anunciado a P que tiene virus)

P: ¿Y hay medicamentos para esto, doctora?

N: Sí. Dos. Ya le he dicho antes.

(2ª sesión)

P: Doctora, me gustaría que me enseñara cómo hay que ponerse ese medicamento porque yo no he visto nunca un bote así de esos.

(2ª sesión)

b) El participante que ocupa el rol del médico hace algún requerimiento al paciente o solicita su opinión sobre el tratamiento.

(P hace de paciente y dice a N que le duele la pierna. N contesta en su lugar de médico)

N: ¿La tengo que “envendar” o no?

(1ª sesión)

(N, que hace de médico, se dispone a colocar una tirita a P)

N: ¿Dónde se la pongo?
P: Eso usted lo sabrá, doctora
(sesión 1ª)

(N pone a P crema en el cuello)
N: ¿Se siente bien?
(6ª sesión)

Es una actuación que nos informa sobre la participación potenciada puesto que un participante requiere al otro para que sugiera, opine o matice aspectos relativos a la intervención o tratamiento.

Cuando es el padre quien exhibe esta actuación, suele tener el objeto de que la niña siga elaborando y construyendo significados sobre el rol del médico que ella representa en ese momento del tratamiento.

Cuando es la niña quien actúa, suele ser con el fin de delegar en el padre la definición de su propio papel y, por tanto, le traspassa a éste el control y la responsabilidad de la gestión sobre su propio rol, evitando asumirla en ese momento.

(JM n) Tras el requerimiento del otro, aporta información sobre algún aspecto de la intervención o tratamiento

El núcleo categorial de esta actuación viene dado porque:

- El contenido de la intervención hace referencia a aspectos relacionados con la **Intervención y el tratamiento**, y
- Nos informa sobre la **participación potenciada**, en su modalidad de respuesta a un requerimiento, como dimensión implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes aporta al otro algún tipo de información que éste le ha pedido en relación a cómo llevar a cabo algunos aspectos del tratamiento prescrito.

Esperamos encontrar un patrón de actuaciones configurado (JM m – JM n) que nos informe sobre la articulación requerimiento - respuesta al requerimiento en este tema de profundización y clarificación del tratamiento.

(N, que hace de médico, explica a P cómo ha de colocarse las tiritas)
P: ¿Dónde?
N: En la pierna
P: ¿En la pierna?
N: En la rodilla
(1ª sesión)

(P le ha pedido a N que le explique cómo tomar los medicamentos que le ha prescrito)
N: Medicamentos dos veces al día. ¡Ay! Tres veces al día
(2ª sesión)

(P hace de médico y se dispone a aplicar a N mercromina en la cabeza)
N: ¿Mercromina en la cabeza?
P: ¿No se pone mercromina en la cabeza?
N: Yo no he visto nunca
P: ¿Ah no?, ¿Dónde se pone?

N: En las pupas
(6ª sesión)

Esta categoría puede presentar un caso de duda aparente con la categoría JM I de este mismo grupo. Veamos los ejemplos correspondientes a las mismas:

P: Gripe. Entonces tres días en casa.
(2ª sesión)

(P le ha pedido a N que le explique cómo tomar los medicamentos que le ha prescrito)

N: medicamentos dos veces al día. ¡Ay!, tres veces al día
(2ª sesión)

En ambos casos el participante que desempeña el rol de médico explica cómo llevar a cabo el tratamiento en el hogar, pero en el primer caso, correspondiente a la categoría JM I, lo hace espontáneamente y por propia iniciativa, y en el segundo caso, correspondiente a la categoría que nos ocupa, lo hace a petición o demanda del otro participante. Nuevamente es la atención a la dimensión implicada en la actuación, en este caso iniciativa o participación potenciada en su modalidad de respuesta, quien nos aporta la clave para la correcta categorización.

(JM o) Formula comentarios, sugerencias o valoraciones sobre el tratamiento prescrito por el otro participante

Los rasgos esenciales de esta actuación y que conforman su núcleo categorial son:

- El contenido de la aportación del participante se centra en un aspecto relacionado con la **Intervención o el tratamiento**, y
- Nos informa sobre la **Interconexión** como categoría implicada en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes realiza algún comentario en relación a la intervención a al tratamiento propuesto. Según los aspectos sobre los que verse dicho comentario hemos encontrado dos modalidades de esta actuación:

a) Los comentarios sirven para mostrar acuerdo o desacuerdo con la prescripción realizada o sobre la adecuación el tratamiento.

(P ha explicado a N que sufre mareos)
N: Estos polvos le voy a dar
P: ¿Pero primero no va a mirarme?
(2ª sesión)

N: ¡ Eh tú, más crema no!
(6ª sesión)

b) Los comentarios describen algún aspecto del tratamiento

(P pone alcohol a N)
N: ¡Ay, que fría!
(6ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la interconexión porque tiene en consideración las actuaciones previas realizadas por el otro participante. Podemos encontrar un patrón de actuaciones interconectadas (JM l – JM o).

(JM p) Realiza una demanda al otro participante para que clarifique algunos aspectos sobre la organización de la representación

El núcleo categorial de esta actuación viene dado porque:

- Se centra en un contenido referido a aspectos de **Regulación de la representación**, y
- Nos informa sobre la **participación potenciada** como dimensión implicada en la interacción.

Esta actuación se refiere a aspectos que tienen que ver con la delimitación de escenarios, asignación de roles, guiones, etc., pero están incluidos en este segmento de interactividad y su función en el mismo es contribuir a que la representación del juego de los médicos sea más clara y fluida. Por tanto, son actuaciones relativamente aisladas que no inician un segmento de interactividad de gestión de la representación, sino que más bien contribuyen a la clarificación de la representación durante el curso de la misma.

Hemos encontrado dos modalidades de expresión de esta misma categoría:

- a) Uno de los participantes realiza un paréntesis o parada en su actuación y pide al otro participante explícitamente que clarifique algún aspecto de gestión de la representación.

(Durante una escena en que P es curado por N)

P: ¿Usted es el médico o la médica?, ¿Eras una señora médico, una doctora o un doctor?

(1ª sesión)

- b) Uno de los participantes alude al marco social de referencia para clarificar el guión y facilitar así la continuación de la representación.

N: Dime todas las cosas que hacen los médicos

(1ª sesión)

P: Pero Claudia, ¿el pescado no es un plato de segundo?

N: Por la noche es de primero

P: Cuando hay plato único de pescado, entonces es primero y segundo, ¿no?

N: Sí

(1ª sesión)

(JM q) Uno de los participantes responde a la demanda del otro clarificando algunos aspectos relativos a la organización de la representación

Los rasgos esenciales de esta actuación vienen dados porque:

- Su contenido está centrado en aspectos de **Regulación de la representación**, y
- La dimensión implicada en esta actuación es la **Participación potenciada** en su modalidad de respuesta a un requerimiento.

A través de esta actuación uno de los participantes responde a la petición del otro para clarificar algunos aspectos del guión que faciliten la continuación de la representación.

P: ¿Era un niño o un señor?

N: Un señor o un niño

(1ª sesión)

Esperamos encontrar un patrón de actuaciones interconectadas (JM p – JM q) que nos informe sobre la mutua interdependencia de estas actuaciones exhibidas por los participantes en el formato de requerimiento- respuesta al requerimiento.

(JM r) Argumenta o explica espontáneamente el sentido de una actuación

El núcleo categorial de esta actuación presenta dos rasgos esenciales:

- Su contenido se centra en un aspecto de **Regulación de la representación**, y
- Nos informa sobre la **Iniciativa** como dimensión implicada en la participación.

A través de esta actuación uno de los participantes explica una actuación o secuencia para profundizar en el significado de la representación. Generalmente es el padre quien enlaza dicha actuación con el marco social de referencia, de manera que se trasciende el ámbito del juego y se crean puentes hacia la realidad que facilitan la construcción de significados sobre el sentido social de los personajes y su dramatización.

(N informa a P de que ya no tiene daño)

P: Es que ir al médico y curarse los dolores todo es uno

(1ª sesión)

P: Es verdad que a veces los médicos sin preguntar ya te están vendando.

(1ª sesión)

P: Ya ve que en este hospital damos un buen servicio. No es como en la seguridad social.

(6ª sesión)

P: Hay que tomarse el tiempo con el enfermo porque si no ... el enfermo no queda curado. Se va sin curar si no se da tiempo para él.

(6ª sesión)

(JM s) Da por finalizada la secuencia de representación

El núcleo categorial de esta actuación viene dado por los siguientes rasgos:

- Su contenido se centra en un aspecto relacionado con la **Regulación de la representación**, y
- Nos informa sobre la **Iniciativa** que uno de los participantes aporta en esta regulación de la representación.

A través de esta actuación uno de los participantes da por finalizada la secuencia de juego, bien porque ya no desea seguir jugando o porque desea proceder a un cambio de roles. En estos dos matices hemos encontrado las dos modalidades de expresión de esta categoría.

- a) Uno de los participantes da por finalizada la secuencia de juego con el objeto de proceder a una nueva secuencia que implique un cambio de roles médico-paciente

N: Bueno, adiós. Ahora yo era el médico.
(2ª sesión)

b) Uno de los participantes da por finalizada la secuencia de juego porque desea terminar ya la representación

N: Venga, ya está.
P: ¿Ya está?
(2ª sesión)

A veces este final es aceptado por el compañero y dará lugar al comienzo de un nuevo segmento de interactividad . En otras ocasiones no es aceptado por el otro y continúa la representación. En este caso, el padre considera que el final de esta secuencia de juego sobre el tratamiento es precipitada y muestra una actuación para que la representación continúe.

**ANEXO 7.3 SISTEMA DE CATEGORÍAS ELABORADO PARA EL
SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGOS
ALTERNATIVOS**

- (JA a) Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación
- (JA b) Colabora espontáneamente con la propuesta de representación iniciada por el otro
- (JA c) Requiere al otro participante para que formule o participe en alguna propuesta de representación
- (JA d) Tras el requerimiento del otro formula algún comentario o colabora en la propuesta de participación
- (JA e) Se niega a colaborar o pone objeciones a una propuesta de representación formulada por el otro
- (JA f) Formula comentarios ante la negativa del compañero a colaborar con su propuesta de representación
- (JA g) Formula una propuesta de representación y pide al otro que opine sobre dicha propuesta
- (JA h) Tras la petición del otro formula una opinión sobre su propuesta de representación
- (JA i) Pide al otro participante que clarifique algunos aspectos de su propuesta de representación
- (JA j) Tras la petición del otro participante clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación
- (JA k) Realiza espontáneamente comentarios o valoraciones sobre algún aspecto de la representación
- (JA l) Aporta comentarios o explicaciones referidos al marco social para regular la gestión de la representación
- (JA m) Formula una respuesta a los comentarios de su compañero para regular la gestión de la representación

(JA a) Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación

El núcleo categorial de esta actuación viene caracterizado por:

- El contenido de esta actuación se centra en la **negociación de juegos alternativos** diferentes al juego de los médicos, y
- Nos informa sobre la **iniciativa** mostrada por uno de los participantes en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes toma espontáneamente la iniciativa y propone una nueva secuencia de representación. Hemos encontrado diversas formas de manifestación de esta propuesta de representación.

- a) Se trata de una actuación de carácter verbal en la que el participante anuncia su propuesta.

P: Me la voy a llevar a hospital ahora que está dormida
(3ª sesión)

N: Me voy a tirar una vez por mi tobogán y ahora vengo
(3ª sesión)

- b) Se trata de una actuación no verbal en la que el participante pasa directamente a escenificar la acción de su personaje.

N: (N se esconde para escaparse del médico)
(3ª sesión)

- c) Se trata de una actuación directa no verbal acompañada de verbalizaciones explicativas.

N: Estaba muy cansada, y cogí un aro mío y me fui a jugar
(N se pone el aro en la cintura)
(3ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la iniciativa de uno de los participantes para aportar nuevas secuencias a la elaboración de la representación, las cuales pueden ser posteriormente aceptadas o rechazadas por el otro participante.

(JA b) Colabora espontáneamente con la propuesta de representación iniciada por el otro.

Los rasgos esenciales de esta categoría son los siguientes:

- Pertenece al grupo de actuaciones relacionadas con la **negociación de Juegos alternativos**, y
- Nos informa sobre la **Interconexión** como dimensión implicada en cuanto al grado de participación.

Esta actuación nos informa sobre la interconexión de la actuación de un participante en relación a las anteriores actuaciones de su compañero de juego. Puede tratarse de una actuación verbal o no verbal en la que el participante pasa directamente a representar una secuencia. Implícitamente supone haber aceptado la sugerencia del compañero de juego y por tanto esta actuación estará directamente relacionada con dicha sugerencia. Podemos encontrar por tanto un patrón que nos informe sobre la articulación de actuaciones (JA a – JA b).

Encontramos dos modalidades de expresión de esta actuación según sea de carácter verbal o no verbal.

- a) El participante emite una actuación no verbal que supone la aceptación implícita de la propuesta de juego realizada por su compañero, como expresa la actuación de P en el siguiente ejemplo.

(N ha comenzado a correr)
(P la persigue)
(3ª sesión)

- b) El participante emite una actuación verbal que implica la aceptación y colaboración con la representación propuesta por el compañero de juego, como lo expresa la actuación de P en el siguiente ejemplo.

(N espontáneamente simula toser)
P: ¡Ay, esta niña tiene tos! ... Vamos a ver.
(3ª sesión)

El análisis de esta categoría nos informará sobre la capacidad de cada participante para adecuarse al discurso del otro y ajustar las propias representaciones a las de su compañero, en definitiva, la capacidad de descentrarse en favor de la elaboración y construcción conjunta de significados sobre el juego.

(JA c) Requiere al otro participante para que formule o participe en alguna propuesta de representación.

Los rasgos esenciales de esta actuación se refieren a:

- El contenido sobre el que se centra la interacción versa sobre la **negociación y representación** de Juegos alternativos, y
- Supone la implicación de la dimensión **participación potenciada**, en su modalidad de demanda, como categoría que informa sobre el tipo de participación.

Uno de los participantes pide al otro que colabore o participe en una propuesta de representación sugerida por el primero. Suele ser la niña quien realiza esta propuesta y pide al padre que colabore con el rol que ella previamente ha dispuesto. Este requerimiento puede incluir elementos verbales y no verbales.

N: Decías: ¡guau, guau!
(5ª sesión)

N: Tú ibas a casa porque eras muy obediente
(5ª sesión)

(N trae un aro y se lo coloca a P para que salte)
N: ¡Perrito, salta!
(5ª sesión)

Estas actuaciones constituyen propuestas para la representación y, como tales, podrían considerarse incluidas en un segmento de interactividad de Gestión de la Representación, pero no es así porque son actuaciones aisladas e inmersas en un SI de representación. No es el momento de escribir el guión, sino que los personajes están ya en escena, pero necesitan actuaciones puntuales que les permitan regular o modificar el guión para poder continuar la representación.

Esta actuación puede presentar motivo de duda aparente respecto a la categoría JA a incluida en este mismo grupo de actuaciones típicas ya que ambas se refieren a la propuesta realizada por un participante para iniciar una representación de juegos alternativos. Veamos dos ejemplos:

N: Estaba muy cansada, y cogí un aro mío y me fui a jugar.
(N se pone el aro en la cintura)
(3ª sesión)

N: Tú ibas a casa porque eras muy obediente
(5ª sesión)

El criterio que utilizamos para diferenciar ambas actuaciones será la dimensión implicada. En el primer caso la actuación se produce por iniciativa del participante de manera espontánea, por lo que codificaremos como categoría JM a, y en el segundo caso se produce requiriendo al otro participante para que colabore en la propuesta de manera que potencia la participación del compañero, por que lo codificaremos en la categoría JM c.

El análisis de esta actuación nos informará sobre la participación potenciada y, cuando es exhibido por la niña, sobre cómo ésta asume el control y la gestión en el curso de la actividad conjunta. Es un indicio de su capacidad para prever la actuación posterior y, en consecuencia, distribuir los papeles respectivos.

(JA d) Tras el requerimiento del otro, formula algún comentario o colabora en la propuesta de participación.

El núcleo categorial en este caso vendrá dado por los siguientes caracteres:

- El contenido se centra en aspectos de **negociación y representación de juegos alternativos** a la propuesta inicial, y
- Supone la **participación potenciada**, en su modalidad de respuesta a un requerimiento, como dimensión implicada en esta actuación.

El participante que ha sido requerido muestra algún tipo de actuación en respuesta al requerimiento del otro. En muchas ocasiones, esta respuesta se materializa en un paso directo a la representación. Supone por tanto una aceptación implícita de la sugerencia del otro, que puede también acompañarse de comentarios verbales.

(N ha pedido a P que salte por el aro)
P: ¡Ah!, ¿Qué tengo que saltar?
(P salta)
(5ª sesión)

(N ha solicitado a P que haga de perro y se dirija a casa)
P: ¡Guau, guau, guau!
(P se dirige a casa andando a cuatro patas)
(5ª sesión)

De acuerdo con los criterios de segmentación, que han sido expuestos en un apartado anterior, en estos casos contabilizaremos una sola actuación, ya que la actuación verbal y no verbal nos aportan la misma información.

En el caso de que se presente un caso de duda por su contenido cercano con la categoría JA b recurriremos a la dimensión implicada para proceder a su discriminación. Veamos el ejemplo:

(N ha comenzado a correr)
(P la persigue)
(3ª sesión)

(N ha pedido a P que salte por el aro)
P: ¡Ah!, ¿Qué tengo que saltar? (P salta)
(5ª sesión)

En el primer caso, que corresponde a una actuación categorizada como JA b, la actuación de P se produce a iniciativa propia y en conexión con una actuación previa de N por lo que consideraremos que la dimensión implicada en este caso es la interconexión. En el segundo caso, que corresponde a una actuación categorizada como JA d, la actuación de P aparece como respuesta a una demanda directa y explícita realizada previamente por N, de manera que consideramos que la dimensión implicada en este caso es la participación potenciada en su modalidad de respuesta a un requerimiento.

Esta categoría nos informa por tanto sobre la participación potenciada. Esperamos encontrar un patrón de actuaciones articulado (JA c – JA d) que nos informe sobre la estructura de interacción requerimiento-respuesta al requerimiento.

(JA e) Se niega a colaborar o pone objeciones a una propuesta de representación formulada por el otro.

Los rasgos característicos de esta actuación residen en que:

- Se centra en la **Negociación y representación de juegos alternativos**, y
- Nos informa sobre la **Iniciativa** como dimensión implicada en la participación.

Uno de los participantes, que ha sido requerido por el otro para colaborar en alguna secuencia de representación, se niega a dicha colaboración. La expresión de esta negación a la colaboración puede tomar dos formas.

a) Esta negativa puede ser rotunda.

P: ¡Princesa, princesa, mira, escucha!
N: ¿qué?, ¿qué?
P: Que te voy a llevar al pediatra
N: ¡No!
P: ¿No quieres ir al pediatra?
N: ¡No quiero!
(3ª sesión)

b) Puede ser una negativa con concesiones, es decir, que acepta colaborar, pero con algunas condiciones.

(N se niega a ir en ese momento al pediatra)
N: No. A la tarde, papá, a la tarde.
(3ª sesión)

Pensamos que esta actuación puede presentar motivo de duda aparente respecto a la categoría anterior JA d puesto que ambas se producen después de una solicitud del compañero sobre una propuesta de representación. En el caso de JA d la respuesta del participante implica algún grado de interconexión con

la demanda que la origina, pero en el caso que nos ocupa la respuesta implica negación y ruptura con la propuesta inicial del compañero, por lo que hemos priorizado la iniciativa que muestra el participante para rechazar completamente la propuesta del compañero de juego.

(JA f) Formula comentarios ante la negativa del compañero a colaborar con su propuesta de representación.

El núcleo de esta actuación se relaciona con los siguientes aspectos:

- Su contenido se centra en aspectos de **Negociación y representación de juegos alternativos**, y
- Nos informa sobre la **interconexión** como dimensión implicada en esta actuación.

Después de que el compañero se ha negado o puesto objeciones a colaborar en su propuesta de representación, argumenta razones y motivos que induzcan al compañero de juego a cambiar su decisión en la participación. Las modalidades de expresión de esta actuación toman diferentes matices:

a) Los comentarios tienen por objeto llegar a convencer al otro participante

P: ¿No quieres ir al médico?. Pero ya sabes que nos ha dado cita para hoy.
Tenemos que ir.
(3ª sesión)

b) Incluso el participante puede recurrir al uso de la autoridad simbólica que le confiere su personaje para apoyar su petición

P: Pues hay que ir. Lo siento. Siento decírtelo, pero tienes que ir.
(3ª sesión)

P: Lo siento, pero tienes que ir ahora, a la mañana. Dentro de dos minutos tenemos que estar allí.
(3ª sesión)

c) Otras veces los comentarios implican una cierta comprensión hacia la negativa de colaboración

(N no quiere ir al pediatra)
P: ¿Por qué te lo estás pasando muy bien?
(3ª sesión)

P: Ya sé que te gusta mucho jugar princesa, pero tenemos que ir al pediatra.
(3ª sesión)

Esta actuación suele ser utilizada por el padre para intentar reconducir a la niña al tema de juego propuesto al inicio de la SAC. Nos informa sobre la interconexión entre las actuaciones respectivas de los participantes y esperamos encontrar un patrón de actuaciones articulado (JA e – JA f)

(JA g) Formula una propuesta de representación y pide al otro que opine sobre dicha propuesta.

Los rasgos esenciales de esta categoría hacen referencia a:

- Pertenece al tipo de actuaciones relacionadas con **la Negociación y representación de juegos alternativos**, e

- Implica la **participación potenciada** como dimensión de interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes realiza una propuesta de representación y solicita la opinión del otro sobre dicha propuesta. Nos informa por tanto sobre la participación potenciada, sobre la iniciativa que muestra un participante para tener en cuenta el criterio del otro al gestionar la representación y conseguir así que la construcción de la misma sea realmente conjunta.

(N no encuentra a los guardias del castillo)
 P: ¿Quieres que les llame yo que soy el rey?
 (4ª sesión)

Por la cercanía en cuanto a contenido y formulación esta categoría puede presentar motivo de duda aparente respecto a la categoría JA a de este mismo grupo de actuaciones típicas. Consideremos el siguiente ejemplo:

P: Me la voy a llevar al hospital ahora que está dormida
 (3ª sesión)

(N no encuentra a los guardias del castillo)
 P: ¿Quieres que les llame yo que soy el rey?
 (4ª sesión)

Ambas actuaciones hacen referencia a la iniciativa mostrada por uno de los participantes sobre una propuesta de representación de juegos alternativos. La diferencia reside en que en el primer caso, que codificaremos como JA a, esta actuación es espontánea y no requiere al otro participante por lo que nos informa sobre la iniciativa. En el segundo caso, además de mostrar iniciativa, requiere al otro para que de su opinión y por tanto le implica en la actuación, por lo que codificaremos como JA g).

(JA h) Tras la petición del otro, formula una opinión sobre su propuesta de representación.

Los rasgos esenciales de esta actuación se relacionan con los siguientes aspectos:

- El contenido de la misma se centra en la **Negociación y representación de juegos alternativos**, y
- La dimensión implicada como grado de participación es la **Participación potenciada** en su modalidad de respuesta a un requerimiento.

Uno de los participantes emite su opinión, generalmente para expresar acuerdo o desacuerdo, sobre la propuesta de representación realizada por su compañero de juego.

N: Papá, ¿vale que ahora yo me escapé?
 P: No, no. Imposible escaparte porque estabas ya en el hospital y aquí había enfermeras y ahora ya era imposible que te escaparas.
 (3ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la participación potenciada y esperamos encontrar un patrón de actuaciones (JA g – JA h).

Esta actuación puede presentar caso de duda en relación a la categoría JA d de este mismo grupo de actuaciones típicas. En ambos casos la actuación del participante constituye una respuesta a la demanda del otro participante, por tanto nos informa sobre la participación potenciada en su modalidad de

respuesta a un requerimiento, y además el contenido de la actuación versa sobre algún comentario a una propuesta de participación. Veamos los dos ejemplos:

(N ha pedido a P que salte por el aro)

P: ¡Ah!, ¿Qué tengo que saltar?

(5ª sesión)

N: Papá, ¿vale que ahora yo me escapé?

P: No, no. Imposible escaparte porque estabas ya en el hospital

(3ª sesión)

En el primer caso la respuesta de P se produce a una propuesta de representación que previamente a iniciado N por propia iniciativa y en el segundo caso la respuesta de P se produce a una propuesta de N que pedía su aceptación o aprobación.

(JA i) Pide al otro participante que clarifique algunos aspectos de su propuesta de representación.

El núcleo categorial de esta actuación reside en los siguientes aspectos:

- Se refiere a contenidos relacionados con **la negociación y representación de juegos alternativos**, y
- Nos informa sobre la **participación potenciada** como dimensión en su modalidad de requerimiento o demanda.

Uno de los participantes formula al otro alguna pregunta para que clarifique algún matiz o aspecto de la representación que está llevando a cabo y que no acaba de comprender.

(N, que hace de perrito, simula hacerse daño al saltar por un aro)

P: ¿Qué no me di cuenta?, ¿Que te habías hecho daño?

(5ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre el interés que muestra uno de los participantes en clarificar el discurso del otro y, por tanto, en aproximar los significados respectivos y las mutuas aportaciones que se van construyendo en el curso de la representación. Hace referencia por tanto a la participación potenciada. Suele ser un recurso más utilizado por el padre para facilitar que la hija vaya haciendo explícitos aspectos y matices en sus propuestas de representación.

(JA j) Tras la petición del otro participante, clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación.

Los rasgos esenciales de esta categoría residen en que:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas cuyo contenido se centra en aspectos de **Negociación y representación de juegos alternativos**, e
- Implica la **participación potenciada**, en su modalidad de respuesta a un requerimiento, como dimensión de interacción.

En respuesta a la demanda del otro, un participante clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación. Normalmente suele ser la hija a partir de una demanda realizada por el padre.

N: Tú estabas durmiendo y yo te “lapé” así para que te levantas

P: ¿Me “lapaste”? ... ¿Me diste unos lengüetazos?

N: Sí, sí. Porque no te acordabas que era hora de los aros. A las cinco era hora de los aros.

P: ¿A las cinco era hora de los aros?

N: Sí.

(5ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la participación potenciada. Esperamos además encontrar un patrón de actuaciones articuladas (JM i – JM j).

(JA k) Realiza espontáneamente comentarios o valoraciones sobre algún aspecto de la representación.

Como núcleo categorial de esta actuación apuntamos los siguientes rasgos:

- Pertenece a un nuevo grupo de actuaciones típicas cuyo contenido se centra en aspectos de **valoración y regulación del juego**, y
- Nos informa sobre la **Iniciativa** como dimensión implicada de interacción.

Uno de los participantes emite espontáneamente, es decir, sin ser requerido por el otro, algún comentario o valoración sobre la representación. El contenido de estos comentarios da lugar a dos modalidades de expresión en esta actuación.

a) Estos comentarios pueden referirse a una valoración sobre la calidad de la representación realizada por el otro.

P: ¡Salta, perrito!

(N salta por el aro)

P: ¡Eso es!

(5ª sesión)

(Tras un salto de P por el aro)

N: Un poquito mal hoy Muy bien. Lo has hecho muy bien.

(5ª sesión)

b) Los comentarios constituyen una valoración moral de las actuaciones realizadas por el otro personaje en el curso de la representación.

(N insiste en que P, que hace de perro, entre en casa a pesar de que éste se niega)

P: Oye, eras un poco duro con el perro.

(5ª sesión)

P: Era una princesa muy consentida ésta.

(3ª sesión)

Este tipo de actuaciones implican una reflexión sobre el papel que representan los propios personajes y, de alguna manera, suponen un recurso para la regulación de la representación. Desde el punto de vista de la interacción, consideramos que constituyen una estrategia para influir en la gestión que el otro participante hace de la representación. Nos informa por tanto sobre la interconexión.

(JA l) Aporta comentarios o explicaciones, referidos al marco social, para regular la gestión de la representación.

Los rasgos esenciales de esta categoría vienen dados por los siguientes criterios.

- El contenido se centra en un aspecto relacionado con la **valoración y regulación del juego**, y
- La dimensión implicada en cuanto a interacción es la **Iniciativa**.

Uno de los participantes formula espontáneamente comentarios para profundizar en la coherencia y argumento de la representación. Estos comentarios, que son realizados por el padre para ayudar a la niña a tomar conciencia sobre las limitaciones de alguno de los personajes, hacen referencia al marco social. Son por tanto un recurso utilizado por el adulto para aproximar las respectivas representaciones sobre los significados que se van construyendo en el juego.

P: Claudia, ¿tú has visto algún médico que le diga un niño lo que quiere que haga el médico?
(3ª sesión)

(N ha dicho a P que ella podía mandar porque era una princesa)
P: ¡Ah, pero en los hospitales mandan los médicos!
(3ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la iniciativa de uno de los participantes para progresar en la elaboración conjunta del guión a partir del recurso al marco social de referencia.

Por su afinidad en cuanto al contenido; aspectos relativos a la valoración y regulación del juego, y por la dimensión implicada: iniciativa, esta categoría puede presentar un caso de duda aparente respecto a la anterior JA k. Veamos un ejemplo:

P: Oye, eras un poco duro con el perro
(5ª sesión)

P: ¡Ah, pero en los hospitales mandan los médicos!
(3ª sesión)

En este caso el criterio de discriminación será la referencia del contenido implicado en la actuación. En el primer caso, la referencia se hace al propio marco del juego y en el segundo la referencia se hace al marco social exterior al juego. Por tanto, ambas tienen por objeto introducir un elemento de regulación en el juego, pero aludiendo a contenidos internos o externos al propio juego.

(JA m) Formula una respuesta a los comentarios de su compañero para regular la gestión de la representación.

El núcleo categorial de esta actuación viene dado porque :

- Su contenido versa sobre aspectos relacionados con la **valoración y regulación del juego**, e
- Implica la **Interconexión** como dimensión de participación.

Esta actuación es exhibida por la niña para responder a los comentarios de su padre, dirigidos estos últimos a introducir límites más realistas en la gestión de la representación. Los comentarios hacen referencia al contexto interno del juego y se justifican en el plano de los aspectos simbólicos del mismo.

(N Insiste en que ella es una princesa que mandaba)

P: Perdona. En los hospitales mandan los médicos, ¿eh?

N: Pero yo era una princesa, y mandaba casi en todo el mundo... . En la mitad del mundo.

(3ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la interconexión y esperamos encontrar un patrón de actuaciones interconectadas (JA l – JA m).

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1 LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO Y SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA

La familia es, para la mayoría de las personas, el primer contexto de desarrollo, un contexto en el que el niño modelará su construcción como persona, en el que establecerá las primeras relaciones con otros y en el que desarrollará una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Y este desarrollo se producirá en un escenario de relaciones, intenciones y actuaciones en las que el niño desempeñará un papel protagonista y activo. La calidad y cualidad de las relaciones interpersonales que viva en este contexto dejarán sin duda una huella significativa en su esencia como ser individual y social.

1.1.1 NATURALEZA Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La revisión conceptual que se presenta a continuación y las consecuencias de ella derivadas han sido adoptadas teniendo en cuenta los intereses de la presente investigación, desde la perspectiva de la familia como contexto de desarrollo que facilita y promueve el desarrollo de los adultos y de los hijos y, por tanto, supone la aparición de una vertiente educativa en el proyecto vital de la familia.

Iniciamos esta exposición desde un análisis del concepto de familia, considerando los cambios más significativos que se han producido en las últimas décadas en nuestro contexto social, para identificar posteriormente las funciones que desempeña esta institución en nuestros días.

El concepto tradicional de familia hace referencia a un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común, que comparten una misma residencia y con funciones delimitadas para cada miembro de esta unidad. Esta concepción de familia no resulta hoy día útil para reflejar la realidad de una institución que ha sufrido importantes transformaciones. Parte de la dificultad en definir la familia deriva de la pluralidad de formas familiares que coexisten en la actualidad: familias nucleares clásicas, familias adoptivas, cohabitación, hogares unipersonales, familias monoparentales y familias reconstituidas, que han devenido como producto de diversos cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales. La familia ya no es una institución única, sino que se caracteriza por su diversidad (Bernades, 1997; Gracia y Musitu, 2000; Vila, 2000; Musitu y Cava, 2001).

La familia, tal y como afirman Musitu y Cava (2001), varía, se transforma, se adapta, se reinventa y, sobre todo, perdura. Los datos de estudios recientes apuntan que esta institución no sólo pervive, sino que parece constituir un elemento central de la organización de nuestras vidas y de nuestro bienestar. Así, Cruz Cantero (1995) afirma

en su estudio que la familia es lo más importante en la vida de los españoles y que su valoración supera a la de los amigos, la religión, el bienestar y el trabajo. Desde esta consideración cabe plantearse ¿por qué es tan importante para nosotros la familia?, o bien, ¿qué funciones cumple la familia en la actualidad para que sea tan importante en la vida de las personas?.

Para Iglesias de Ussel (1997) y Luís Flaquer (1998) la familia es fundamental en dos aspectos básicos de las vidas de las personas:

- En la crianza y educación de los hijos: la socialización familiar, y
- Como fuente de apoyo material y emocional a lo largo de todo el ciclo vital.

Proponemos ahora reconsiderar el concepto de familia prescindiendo en su definición de los elementos que en otro momento fueron esenciales y que ahora aparecen como relativos, a saber: el matrimonio, la presencia de ambos progenitores, los hijos habidos en común, la distribución de las tareas o la permanencia con la pareja original. Podemos así considerar la familia como:

“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 33).

Curiosamente, los criterios conservados como definatorios en este concepto son todos ellos intangibles, y están relacionados con metas, motivos y sentimientos, características que, para la calidad de la vida familiar y de las relaciones entre sus miembros, tienen una importancia mucho más primordial que el vínculo legal, las relaciones de consanguinidad, el número de sus miembros o el reparto de roles. Desde esta perspectiva, dada la diversificación de las actuales estructuras familiares, podríamos concluir que el desarrollo infantil no vendrá determinado por las características de la estructura familiar, sino por la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en el seno de la familia (Vila, 2000).

Nuestro próximo análisis sobre las funciones de la familia procurará guardar la necesaria coherencia con la definición de familia que hemos adoptado. En este sentido, desde la perspectiva de los hijos, la familia será un contexto de desarrollo y socialización y, desde la perspectiva de los padres, la familia constituirá un contexto de desarrollo y realización personal ligado a la madurez humana y personal. Siguiendo a Palacios y Rodrigo (1998), cuando consideramos a los padres no sólo como promotores del desarrollo de sus hijos, sino también como sujetos que están ellos mismos en desarrollo, emergerán funciones de la familia que consideran ésta como un escenario:

- a) Donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima y sentido de sí mismo, y cuyo bienestar psicológico se relaciona con la propia calidad de las relaciones de apego que él mismo ha vivido en su infancia, y que modelará un nivel de seguridad y confianza en sí mismo y en los demás.
- b) Donde se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos, que orientan al adulto hacia una dimensión productiva, de realización, proyección e integración en el medio social.
- c) Donde se produce el encuentro intergeneracional mediante el cual los adultos amplían su horizonte vital y forman un puente desde el pasado que se proyecta hacia el futuro.
- d) Donde se encuentra apoyo para las diversas transiciones vitales que el adulto ha de realizar, y constituye así un lugar de apoyo cuando todo cambia y peligra el sentido de la continuidad personal.

Desde un análisis interesado en la familia como contexto de crianza y socialización de los hijos, nos vemos obligados a reflexionar sobre el sentido de la paternidad y maternidad. Convertirse en padre y madre supone tres retos importantes:

- Iniciar un proyecto vital educativo, que se extiende desde la transición a la paternidad/maternidad, continua con la crianza y socialización de los hijos, sigue con el apoyo a las vivencias adolescentes y con la salida de los hijos del hogar.
- Penetrar en una intensa implicación personal y emocional, desde una situación de asimetría que caracteriza las relaciones paterno/materno-filiales.
- Llenar de contenidos el proyecto educativo durante todo este proceso de crianza y socialización.

Nuestro próximo discurso sobre las funciones de la familia partirá, en primer lugar, de la concepción presentada de la familia como contexto de desarrollo y, en segundo lugar, de las necesidades infantiles que esta familia debe cubrir en relación al cuidado y la educación de los hijos porque, tal y como afirma López,

“Para la infancia no es adecuada cualquier tipo de sociedad, cualquier tipo de familia, cualquier tipo de relación, cualquier tipo de escuela, etc, sino aquellas que le permiten encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. El discurso de las necesidades de la infancia es hoy especialmente necesario, porque no todos los cambios sociales que se están dando en la estructura familiar y en la relación padres hijos están libres de riesgos para los menores” (López, 1995 b, p. 9).

Los padres serán responsables de crear un contexto adecuado de crianza y socialización, de convivencia y relación con sus hijos que promueva el desarrollo infantil mediante la satisfacción de las necesidades consideradas básicas en la infancia. De acuerdo con López (1995 a, 1995 b), las necesidades infantiles son de naturaleza biológica y social, y podrían agruparse en tres tipos básicos:

1. Necesidades de carácter físico-biológico
2. Necesidades cognitivas
3. Necesidades emocionales y sociales

El primer tipo, las **necesidades de carácter físico-biológico**, hacen referencia a los cuidados entorno a la alimentación, temperatura, higiene corporal y sueño. Dado que resultan de común consenso y aceptación, no entraremos a justificarlas. Pero además, el autor incluye en este apartado algunas de carácter más novedoso, como son:

- a) La necesidad de actividad corporal variada, favorecedora del desarrollo motor y global del niño. Existen posibles riesgos si esta necesidad no queda bien cubierta, por ejemplo en el caso de dejar excesivamente a los bebés en la cuna o en el “parque”, limitando así sus vivencias en relación a la actividad postural y movimiento en general.
- b) La necesidad de estar protegido de peligros reales, vivir en un ambiente ecológico seguro. Sabemos que los accidentes caseros constituyen una de las causas importantes de mortalidad infantil.

En relación a este primer grupo otros autores hablan de “cuidados de sustento y protección” (Cataldó, 1991) o de “supervivencia” (Le Vine, 1974), que garantizarían las condiciones físicas y de salud infantil hasta que los hijos gocen de un nivel de autonomía suficiente.

El segundo tipo se refiere a las **necesidades cognitivas**, que quizás requieren de mayor matización que las anteriores y que, a nuestro parecer, resultan especialmente interesantes, por lo que pasamos a describirlas con un cierto detenimiento.

- a) La necesidad de estimulación sensorial. Hoy sabemos que las capacidades iniciales infantiles necesitan ser estimuladas para desarrollarse y que esta estimulación debe ser variada y contingente a la propia actividad del niño. La carencia de estímulos, situaciones y personas con las que interactuar, supondrá una restricción al desarrollo infantil.
- b) La necesidad de exploración. Los niños son activos y curiosos muy tempranamente y necesitan explorar, conocer el entorno físico y social. Para ello es necesario ofrecerles ambientes ricos y variados y, sobre todo, apoyo afectivo y social que les permita investigar su entorno con seguridad.

- c) Los niños necesitan también comprender el significado de las cosas, comprender la realidad, motivo por el cual exploran y realizan buena parte de sus preguntas. Los adultos serán los mediadores en la comprensión de esa realidad, y el significado que los niños construyan sobre la misma dependerá, en buena medida, de su capacidad de mediación. Por eso, deberían primero escuchar y, de manera contingente a sus demandas, responder ajustadamente según las capacidades del niño. Habrá preguntas cruciales de las que esperan respuestas comprensibles. Son momentos excepcionales para promover un espíritu de búsqueda y también de tolerancia sobre la comprensión de los acontecimientos. En estos intercambios el niño irá construyendo un sentido sobre la vida, la sociedad, irá desarrollando también juicios morales, valores y normas, y todo ello le permitirá crear su propia ubicación frente a los otros, su propio control de los acontecimientos personales y sociales a los que progresivamente se irá enfrentando. Frente a esta necesidad cabe el riesgo de falta de diálogo, comunicación, intercambio de ideas, o una transmisión pesimista, intolerante etc.

Frente a las necesidades cognitivas del niño estarían el abandono emocional por falta de disponibilidad para la interacción, el desinterés, etc. Como afirma Solé (1997), los aprendizajes que realizan los niños en las familias surgen en un entramado de relaciones y sentimientos, de afecto y vinculación mutua. Y, en este mismo sentido, Vila considera que,

“la mutua influencia comporta sensibilidad a la individualidad que construye cada niño. Las relaciones que se establecen entre el niño y sus cuidadores son asimétricas en el sentido que es el adulto, en último término, el responsable de su mantenimiento. Por eso, son las madres y los padres los que deben sintonizar con la individualidad infantil para que se produzca el ajuste y se creen unas relaciones interpersonales adecuadas” (Vila, 1998, p. 46).

El tercer tipo lo constituyen las **necesidades emocionales y sociales**, que también requieren de explicitación a la luz de nuestros conocimientos sobre la infancia:

- a) De entre todas, la seguridad emocional, entendida como la necesidad de sentirse querido, aceptado, apoyado, es la prioritaria. Desde esta perspectiva, el establecimiento de vínculos afectivos, de apegos adecuados, es condición imprescindible para el desarrollo. Los vínculos actuarán como plataforma de la propia autoestima y de las competencias sociales posteriores. La vivencia de apegos afectivos seguros facilitará al niño las conductas de exploración y de intercambio, constituirá la base de operaciones a partir de la cual se sienta tranquilo y confiado para descubrir y aprender. Y es así como el niño interiorizará un modelo interno de representación positivo o carencial, en función de la responsividad y ajuste vividos en estos intercambios.

- b) Además de disponer de vínculos estables con los adultos, el niño necesitará relacionarse con los iguales y con otras personas de su entorno. En este sentido, es importante que los padres faciliten y promuevan las relaciones de amistad de sus hijos y su integración en los grupos sociales.
- c) Los niños necesitarán también participar y ser progresivamente autónomos en su marco familiar y social, especialmente en aquellas situaciones en las que se vean implicados. Este proceso progresivo de autonomía debe ir acompañado por el establecimiento adecuado de límites a su comportamiento, límites coherentes y definidos mediante formas de disciplina inductivas.
- d) El respeto a las manifestaciones sexuales propias de la infancia y la adecuada respuesta a sus interrogantes sobre el tema.
- e) Necesitarán también ser protegidos de los riesgos imaginarios. Con el progreso de su capacidad de pensamiento e imaginación, desarrollarán temores variados referidos al abandono, la rivalidad, la enfermedad, los personajes temerosos, miedos ligados en general a su seguridad emocional. Algunas condiciones de la convivencia familiar aumentarán la aparición de estos temores.
- f) La necesidad de jugar, que ofrece al niño la oportunidad de disfrutar, de imaginar, de recrear el mundo, de aprender y de relacionarse. Los padres deben involucrarse en juegos con sus hijos y disfrutar con estos juegos. Y los niños necesitan ver que sus padres dedican tiempo a estos momentos excepcionales de placer compartido.

Los niños necesitan mantener con sus progenitores relaciones interpersonales de calidad, y esta calidad no es sólo una cuestión de tiempo compartido, es también y, sobre todo, una cuestión de ajuste, de reciprocidad, de sensibilidad y de consistencia (Schaffer, 1990; Vila, 1998). Es, por tanto, una cuestión de implicación emocional; como dice Heath,

“A mayor implicación de los padres y/o mayores expectativas en relación a la conducta de sus hijos, los niños tienen resultados mejores (...) La implicación parental es activa (...) No se mide sólo por la cantidad de tiempo que los padres y los hijos están juntos. Este padre activo e implicado tiene muchas más probabilidades de criar un hijo feliz” (Heath, 1995, p. 181).

Los padres tendrán, por tanto, la responsabilidad de crear un contexto adecuado de convivencia y relación con sus hijos en el que se promueva la satisfacción de las necesidades que hemos descrito.

Partiendo de esta serie de necesidades infantiles y de la revisión de algunas propuestas sobre las funciones de la familia (Palacios y Rodrigo, 1998; Cataldo, 1991; López, 1995 a; Musitu y Cava, 2001) hemos elaborado el siguiente esquema sobre las funciones que la familia debería asumir en relación a la crianza y educación de sus hijos:

- a) Satisfacer las necesidades fundamentales del niño de cuidado, sustento y protección.
- b) Aportar un clima de afecto y seguridad, facilitando los lazos emocionales y el apego necesario que hagan nacer en el niño la propia estima y la confianza en los seres que le rodean.
- c) Contribuir y fomentar la socialización de sus hijos, promoviendo en ellos estrategias para la comunicación y el diálogo que les sirvan en sus futuros intercambios sociales.
- d) Actuar como fuente de información y transmisión de valores, que permitan al niño comprender e interpretar la realidad física y social y, posteriormente, adaptarse a ella.
- e) Ofrecer modelos de actuación e identificación en situaciones de naturaleza diversa: cómo afrontar las situaciones conflictivas, cómo ejercer el control o la autoridad, cómo vehicular los valores que dice promover, cómo reaccionar ante el sufrimiento de los otros, etc.
- f) Promover espacios y tiempos para la participación activa del niño en el escenario familiar, que le permitan vivir este contexto como una zona de intercambio y construcción conjunta en la cual él es también protagonista.
- g) Facilitar el tránsito del niño hacia otros contextos educativos y de socialización extrafamiliar que compartirán con la familia la tarea de educar, con el objeto de apoyar la continuidad y coherencia entre los diversos contextos en los que el niño está inmerso.

Hemos partido de una reflexión sobre las necesidades del niño que va más allá de comprender sus necesidades básicas y que tiene que ver con el tipo de estimulación e interacción que los padres establecen con sus hijos, una interacción de calidad que sirva para construir lazos afectivos estables y seguros a partir de los cuales el niño pueda crear una imagen de sí como una persona digna de ser amada, competente y valiosa, y sea la plataforma que le permita interactuar con el mundo y con los otros de manera constructiva.

Para ello es necesario que los adultos sean conscientes de estas necesidades y dediquen tiempo y constancia para acompañar al niño en sus descubrimientos, en sus juegos, en

sus esfuerzos por dotar de significado al mundo que les rodea y por construir su propio conocimiento.

Es necesario que los padres participen también de las vivencias emocionales de sus hijos y ésto requiere un esfuerzo de descentración por parte de los padres. Se trata de que los padres puedan compartir momentos y actividades placenteras con sus hijos, de disfrutar, de deleitarse juntos. Compartir momentos así es lo que permitirá al niño forjarse una idea de si mismo y de las relaciones con los otros como experiencias dignas de ser vividas, experiencias que seguramente quedarán en su recuerdo y marcarán sus futuros intercambios sociales.

Esta perspectiva de las necesidades infantiles requiere de ciertas actitudes parentales: la disponibilidad de los padres hacia sus hijos, que implica una actitud de escucha, de empatía que les permita percibir e interpretar las peticiones de sus hijos. Observarles y estar sensorialmente cerca de ellos para responder a su necesidad de ser mirados, tocados, cogidos, explicados La calidad de la observación y la escucha del niño es lo que permitirá a los padres responder a las demandas de sus hijos, aprender lo que en realidad quieren y desean y, finalmente, poder responder con adecuación (López, F. 1995 a, 1995 b). En este mismo sentido, Schaffer afirma:

“Donde no hay reciprocidad la posibilidad de desarrollo psíquico es limitada. Es la carencia de este elemento lo que distingue el juego del niño con objetos inanimados de su juego con su madre” (1986, p. 217).

Por tanto, consideramos que los niveles de disponibilidad, accesibilidad y responsividad de los padres son actitudes necesarias en la interacción familiar. No pretendemos ofrecer un mapa exhaustivo sobre criterios educativos familiares , sino reflexionar sobre algunas actitudes que nos ayudarán a fundamentar nuestra propuesta final para el análisis de la interactividad.

Tal vez este discurso que ahora presentamos sea intelectualmente comprendido por los padres, pero tememos que no siempre los padres dedican esfuerzo suficiente y continuado a esta tarea. Sumidos en un entramado social de innumerables exigencias que implica la demanda de un cumplimiento óptimo como padres, como pareja, como ciudadanos, como profesionales competentes etc. es probable que estemos perdiendo “el tiempo que hay que perder” para entregarnos a actividades lúdicas, para disfrutar de momentos de relación, para ensoñar y fantasear, y éste es el tiempo más vivido por el niño, un tiempo para el cual corremos el peligro de estar poco disponibles.

Los niños necesitan que sus padres “pierdan” el tiempo con ellos especialmente en los primeros años, porque es entonces cuando a su alrededor se da un menor grado de enseñanza formal y explícita, es cuando el niño vive una experiencia única: enfrentarse a la complejidad del mundo. Y para ello cuenta con su curiosidad, con lo que sabe hacer, con lo que no sabe y desea saber, y así es como se sitúa frente a un mundo lleno

de estímulos y novedades. Seguramente en estos primeros años realizará los aprendizajes más importantes de su vida y, seguramente, éstos sean superiores a los que podamos imaginar, programar o acelerar. Estamos de acuerdo con Tonucci (1997) cuando afirma que “el tiempo perdido” es el tiempo del niño, el de las experiencias, del juego, de la comparación, de la expresión espontánea. Y estamos de acuerdo con él cuando afirma que el tiempo del niño está desapareciendo y con él su relación con el placer. También creemos que este peligro requiere un análisis más profundo sobre el marco social en el que se desenvuelve la familia hoy y del que sólo pretendemos dejar constancia.

1.1.2 LAS RELACIONES FAMILIARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

Revisado el contexto familiar como primero y más importante contexto de socialización infantil, resulta inevitable pensar en la familia como elemento original y configurador de las características personales futuras de niños y adolescentes. Según Palacios (1999) ello se debe al menos a cuatro razones básicas:

1. Las influencias familiares son las que primero ocurren en el tiempo.
2. Son, además, las más persistentes.
3. Están dotadas de especial intensidad y ejercen influencia en las relaciones posteriores fuera de la familia.
4. Ejercen especial influencia en el ámbito social y personal.

Consideramos la familia el contexto más adecuado para la crianza y educación de niños y adolescentes, porque se ha mostrado como el mejor promotor del desarrollo personal y social y porque es el agente con más capacidad de protección en situaciones de riesgo. Si bien parece claro su papel en el desarrollo personal y social del niño, no resulta tan fácil explicar las vías y mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo esta influencia educativa sobre el desarrollo infantil.

Tradicionalmente se ha propuesto, en este sentido, que los niños adquieren sus características psicológicas como consecuencia de la influencia que reciben de sus padres con carácter unidireccional. Desde el modelo tradicional de socialización familiar los padres elicitán cierto estilo de interacción que determina el tipo de relación padres-hijos y las consecuencias evolutivas a él asociadas. Son numerosos los trabajos que podemos citar al respecto, pero cabe destacar los estudios sobre estilos de apego y estilos de socialización familiar.

En lo referente a las relaciones afectivas (estilos de apego), la familia constituye el sistema básico que garantiza la seguridad emocional del niño. El desarrollo de la teoría del apego, a partir de sus formulaciones iniciales (Bowlby, 1958; Ainsworth, 1973) y con posteriores contribuciones en nuestro propio marco cultural (López, 1990) ha

supuesto una pieza clave para conocer como se forman los primeros vínculos afectivos que servirán al niño como referente para las relaciones que posteriormente mantendrá en contextos extrafamiliares.

A partir de una historia de apego segura, consistente y estable, el niño internalizará un modelo de representación de sí mismo y de las relaciones con los otros confiado y positivo. La capacidad de vinculación emocional se forja, por tanto, en el contexto familiar y constituirá una base de operaciones a partir de la cual el niño deseará explorar y conocer el exterior y también a los otros.

Tal y como ha expuesto López (1995 a) el tipo de apego seguro se relaciona con unas figuras que cumplen adecuadamente su función: estar disponibles, percibir y responder a las demandas del niño de forma coherente, ser emocionalmente estables y mantener formas de interacción armónicas e íntimas con sus hijos.

Pero además de asegurar afectivamente a sus hijos, los padres deben poner límites y normas en el comportamiento de los mismos para garantizar unas pautas educativas y un futuro de adaptación social. La combinación de ambos aspectos implicados en la relación padres-hijos, a saber, afecto y control, son consideradas las dimensiones básicas que caracterizan los estilos de socialización en el marco familiar.

Entendemos por estilos educativos (estilos de socialización familiar) el conjunto de metas y estrategias de socialización que los padres emplean con sus hijos, es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu y Cava, 2001).

Las expectativas y metas educativas que guían a los padres en su tarea de socializar a los hijos constituyen auténticas guías para la acción educativa. Esta acción educativa es ejercida por los padres mediante un rango variado de estrategias de socialización. Entre los intentos por sistematizar dichas estrategias de socialización cabe destacar la tipología aportada por Baumrind (1973) y su reformulación posterior por MacCoby y Martin (1983), así como la clasificación de Hoffman (1970).

Baumrind identifica tres estilos de control parental: democrático (o autoritativo), autoritario y permisivo. MacCoby y Martin redefinen estos estilos en base a dos dimensiones: afecto y control. El afecto se refiere al grado de sensibilidad y responsividad de los padres ante las necesidades emocionales de sus hijos y el control a las demandas y nivel de exigencia que los padres imponen a sus hijos. Siguiendo un cuadro de doble entrada que combina ambas dimensiones, tal y como muestra el cuadro 1.1, obtenemos los cuatro estilos propuestos por estos autores: democrático, autoritario, indulgente e indiferente.

Cuadro 1.1 *Reformulación de MacCoby y Martin (1983) de los estilos educativos de Baumrind*

Exigencia	Responsividad	
	Alta	Baja
Alta	Estilo democrático	Estilo autoritario
Baja	Estilo indulgente	Estilo negligente

Por su parte, Hoffman (1970) aporta una clasificación sobre las estrategias disciplinarias parentales en la que distingue los siguientes tipos: la afirmación de poder, la retirada de afecto y la inducción. De ellas, será la inducción la que favorece conductas más positivas, motivadas y autorreguladas por parte del niño, a partir de la explicación y el razonamiento sobre normas y principios. Los dos primeros suponen medidas más directas e impositivas de control y conducen al niño a una regulación de carácter más externo.

Según el modelo tradicional de socialización, los comportamientos parentales asociados a cada tipología darán lugar a consecuencias en la conducta de los hijos, consecuencias que no se limitarán a los años de la infancia, sino que se extenderán a la adolescencia y la juventud (Baumrind, 1991; Musitu y Cava, 2001).

Siguiendo a Palacios (1999), uno de los problemas del modelo clásico de socialización familiar es el carácter de exclusividad con que tiende a plantearse. Desde este modelo parece que los estilos educativos parentales constituyen el factor relevante que determina los rasgos de la personalidad infantil y juvenil. Podríamos considerar dos tipos de limitaciones subyacentes a este análisis, relacionadas con sus características de exclusividad y unidireccionalidad:

- a) Su ignorancia o escasa consideración de otros factores antecedentes, simultáneos y posteriores a los estilos de socialización familiar.
- b) Su análisis insuficiente de los propios procesos intrafamiliares de socialización.

Revisaremos algunos presupuestos implícitos en el modelo tradicional de socialización familiar, apuntados por Palacios en su análisis, y relacionados con las limitaciones antes señaladas:

- Las prácticas educativas de los padres tienen una alta coherencia transituacional.
- Las prácticas educativas que los padres ponen en juego tienen el mismo impacto sean cual sean las características psicológicas del niño al que se dirigen.

- Los estilos de socialización son igualmente deseables/indeseables y producen idénticas consecuencias sea cual sea la edad del destinatario.
- La conducta de los padres es percibida con nitidez por parte del hijo a quien se dirige y es, además, interiorizada con la misma claridad.
- La adopción de uno u otro estilo es el fruto de una decisión consciente e influida por determinantes de naturaleza psicológica.

Estos supuestos o apriorismos implícitos, hasta cierto punto, en el modelo tradicional de socialización familiar están siendo revisados y considerados en estudios recientes sobre la educación familiar desde la perspectiva psicoeducativa que nos ocupa (Ceballos y Rodrigo, 1998). Desde la perspectiva de análisis propuesta por Palacios (1999), y a partir de las limitaciones apuntadas, el autor nos propone matizar el análisis tradicional teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) *Las características de la situación.* Las conductas de los niños son variadas, se producen en situaciones diversas, tienen diferentes consecuencias potenciales y dan lugar a diferentes interpretaciones y reacciones. Será razonable pensar que el mismo estilo educativo puede tener manifestaciones conductuales diferentes en función de la situación y de su interpretación. Así, el estilo de socialización habitual de los padres tendrá una expresión contextual matizada. Diremos matizada, pero no impredecible, ya que existe cierta correspondencia entre el tipo de problema o situación y la forma típica de reaccionar por parte de los padres (Grusec y Goodnow, 1994).
- 2) *Las características psicológicas del destinatario.* Los padres tienden a modelar su interacción según las características psicológicas de los hijos. Además, estas características psicológicas no son lineales, sino que puede variar. La mayoría de los padres adecuarán sus respuestas a lo que observan en sus hijos y según las lecturas que hagan de los mensajes que éstos les envían. Más que una socialización en vertical, el resultado final será una construcción conjunta en la que el comportamiento de uno modifica y altera el del otro, que a su vez influirá en el del primero, y así sucesivamente, de forma recíproca. Esta perspectiva complicará el análisis y la caracterización del proceso y nos llevará a pensar que entre las características del padre y las del niño se da más un diálogo que una imposición, hecho que nos aproxima a un modelo de construcción conjunta de la interacción.
- 3) *La edad del destinatario.* Las conductas de los hijos adquieren significación diferente en función de la edad del hijo. Así, una conducta indeseable no despertará la misma emoción en un niño pequeño que en uno mayor, ya que la primera tenderá a interpretarse más en términos situacionales y la segunda

en términos disposicionales (Dix, Ruble, Grusec y Nixon, 1986). Por otro lado, los padres se considerarán mas o menos capaces para influir en la conducta de sus hijos según la edad de éstos. La edad de los hijos aparece, por tanto, como un elemento que modela la construcción conjunta de las relaciones familiares. Así, la adecuación de las prácticas socializadoras de los padres a la edad de los hijos constituirá un requisito de eficacia en su tarea educativa.

4) *La percepción y aceptación de las prácticas educativas de los padres.* Según Grusec y Goodnow (1994), la interiorización de las conductas y mensajes parentales por parte de los hijos no es automática, sino que estará determinada por tres componentes:

- La percepción que el niño tiene de las intenciones parentales. A su vez esta percepción dependerá de factores como: la claridad o “legibilidad” de los mensajes por parte del niño (Ceballos y Rodrigo, 1998), su capacidad para interpretar los mensajes en función de su nivel evolutivo, sus sesgos a la hora de interpretar las cosas y su estado emocional.
- El grado de aceptación de dichos mensajes, que estará altamente condicionado por la calidez de las relaciones padres-hijos y por el hecho de que su actuación sea considerada justa y proporcional desde la perspectiva del niño.
- El sentimiento del niño de haber participado en la elaboración o, de lo contrario, lo vive como una mera imposición ejercida por los padres.

El modelo tradicional de socialización daba por supuesto que si los padres actuaban de una manera, los hijos percibían, aceptaban e interiorizaban esta conducta de manera automática, olvidando la perspectiva del destinatario. Con este conjunto de matizaciones pretendemos afianzar la idea de la socialización entendida más bien como un proceso de diálogo y construcción conjunta.

5) *La presencia de factores que exceden a las decisiones conscientes adoptadas por los padres y al propio microsistema familiar.* Como ejemplo cabría citar las situaciones de alteraciones emocionales en los padres, como depresión o estrés, las situaciones de conflicto entre los cónyuges, la configuración del microsistema familiar – la existencia o no de otros hijos -, u otras similares. Además, cabe considerar factores externos a la familia como la existencia de redes de apoyo formales e informales o la cultura de referencia.

El modelo de socialización conjunta (Palacios, 1999) propone incorporar la noción de influencias múltiples para comprender las estrategias de socialización que los padres

actualizan en la educación de sus hijos, estrategias que se encuentran bajo la influencia de diversas fuentes de determinación. El proceso de socialización familiar no responde a una secuencia lineal de prácticas educativas primero ejecutadas por los padres y luego interiorizadas por los hijos. Se tratará, más bien, de un conjunto de procesos, cuyos contenidos se mueven en una multidireccionalidad caracterizada por influencias y determinaciones recíprocas. Se tratará de un conjunto de prácticas, situaciones e interacciones que no pueden desentenderse de las características de la situación ni de los participantes y que, a su vez, trasciende a los individuos y al propio ámbito familiar.

Cabe concluir que existen estilos educativos familiares como formas reconocibles de llevar a cabo la acción educativa en el contexto familiar, formas que se matizarán en función de las personas y de las situaciones, y que siguen siendo identificables en relación a las viejas dimensiones de afecto y control. Pero al modelo de socialización tradicional le faltaban, como afirma Palacios (1999), elementos importantes, tales como: la toma en consideración de factores previos, simultáneos y posteriores a la familia, el reconocimiento de la no adecuación de mecanismos lineales y causales simples en la explicación de los efectos educativos ..., al tiempo que le sobraba, probablemente, algo de rigidez.

Desde esta nueva perspectiva del modelo de socialización familiar como construcción conjunta, podemos pensar en una nueva dimensión relevante para el estudio de la interacción familiar, a saber, los entornos educativos familiares o escenarios de actividad conjunta, y la calidad que dichos entornos o escenarios proporcionan al proceso de desarrollo de los hijos.

La noción de escenario sociocultural (Lave, 1991; Lacasa 1994; Rodrigo, 1997) hace referencia a un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de relaciones personales, con actores dotados de intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida del contenido de la misma.

Esta noción de escenario sociocultural enfatiza la negociación del sentido y significado de las actividades por parte del adulto y del niño, de modo que sitúa a ambos en cierto plano de simetría. En el escenario, los niños son activos constructores de sus acciones dirigidas a metas y del significado que le prestan a las mismas (Rodrigo y Acuña, 1998).

Una de las finalidades del escenario es promover el desarrollo óptimo de los hijos, teniendo en cuenta que éstos son sujetos en desarrollo con necesidades cambiantes. Para ello un escenario educativo debe proporcionar las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control (Bradley, 1995). Cada escenario familiar cumplirá estas funciones de manera más o menos óptima. La clave estará en los padres, ya que a ellos corresponde la responsabilidad de promover y construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas que compartirán con sus hijos.

El análisis de los escenarios educativos cotidianos se interesa por las actividades y relaciones que se promueven, alientan y apoyan en la vida cotidiana familiar del niño, es decir, las rutinas y experiencias diarias del niño. Se trata de desvelar las características de la vida cotidiana en el interior de la familia a través de lo que se ha dado en llamar el “curriculum educativo familiar”.

Según Rodrigo y Acuña (1998) el curriculum educativo familiar hace referencia al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se van adquiriendo mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar. Dicho curriculum tiene un carácter implícito u oculto, de modo que difícilmente pueden llegar a ser explicitadas las metas y contenidos por los miembros de la familia. Los padres organizan actividades y construyen estilos participativos de relación con sus hijos, pero no siempre son conscientes de estar llevando a cabo dicha actividad.

Sabemos que los motivos que guían a los padres cuando interactúan con sus hijos condicionan su actitud y manera de estar en las actividades y tareas que comparten con ellos. García (1997) ha descubierto, analizando una muestra de madres de profesiones variadas con hijos de 7 a 10 años, la existencia de cuatro tipos de motivos al ser preguntadas sobre situaciones hipotéticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje y ser observadas en situaciones de resolución de tareas con sus hijos: a) instruccionales (aprender, promover el desarrollo), b) lúdicos (juego, diversión), c) pragmáticos (acabar rápido, hacerlo bien) y d) de control (que me atienda, que siga mis instrucciones). La autora agrupó los cuatro tipos de motivos en dos factores: motivación centrada en los intereses del niño (motivos instruccionales y lúdicos) y motivación centrada en los intereses del adulto (motivos pragmáticos y de control), y encontró que las madres de nivel educativo medio-alto (sobre todo las de profesión enseñante) tendieron a elegir más los motivos centrados en el niño, mientras que las de nivel educativo bajo (fundamentalmente amas de casa), eligieron los motivos centrados en el adulto. Las primeras hacían, además, un mayor uso de estrategias más mediadoras o de guía, valoraban con más adecuación las competencias de sus hijos y organizaban la tarea adecuándola a dichas competencias. En cambio, las madres con motivación más centrada en el adulto (pragmática y de control) tendían a utilizar estrategias más asistenciales, a sustituir en la tarea a sus hijos y a no preparar las tareas con el fin de simplificarlas.

Otro aspecto valorable de la calidad del curriculum educativo familiar lo constituyen los contenidos de las actividades cotidianas en que los niños participan. Una observación sobre dichos contenidos ha permitido observar que cada familia puede llevar a cabo una distribución muy diferente del tiempo para cada contenido, tal y como comentan en su estudio Vila y Bassedas (1994). Además, se aprecia una organización secuencial de las actividades cotidianas en cada familia, de manera que unas familias proporcionan a sus hijos ambientes más estructurados y predecibles, y otras más inadecuados e

impredecibles; también unas familias aparecen como más capaces que otras para proporcionar las actividades más adecuadas a sus hijos según la edad, es decir, para reconocer que cada edad requiere de un espacio educativo propio (Acuña y Rodrigo, 1996).

Tal y como afirman Rodrigo y Acuña (1998), podemos entrever que el análisis del escenario familiar, en términos de entornos de actividades cotidianas con actores, motivos y tareas dirigidas a metas culturales, nos abre la puerta a un abanico muy amplio de aplicaciones que giran en torno a la evaluación y optimización del entorno educativo de los hijos y que parte de la conceptualización de la familia como una comunidad de prácticas, un escenario donde padres e hijos piensan y razonan según sus concepciones, y donde se viven y comparten experiencias que determinarán, en gran parte, el desarrollo psicológico de los hijos.

1.2 EL JUEGO COMO ESCENARIO INTERACTIVO EN EL MARCO FAMILIAR

En este segundo apartado reflexionaremos sobre la importancia del juego en el desarrollo global del niño y, especialmente, del juego compartido, en referencia a los momentos que padres e hijos se implican en esta actividad de manera conjunta. Partiremos de una caracterización del juego desde una perspectiva integradora, analizando las funciones que éste cumple como escenario de desarrollo espontáneo, vinculado al desarrollo de numerosas competencias infantiles. Nos centraremos finalmente en el valor del juego padres-hijos como una experiencia interpsicológica que alumbra el proceso de convertirse en persona y adquirir una identidad social desde la que interpretarse a sí mismo y a los otros.

1.2.1 EL JUEGO: UN CONTEXTO PARTICULAR PARA EL DESARROLLO INFANTIL

La tendencia actual a valorar las situaciones naturales y cotidianas como escenarios de desarrollo espontáneo nos hace pensar en el juego como un marco educativo privilegiado. En este sentido, nos aproximaremos al juego como un contexto en el que se produce un particular tipo de interacción y comunicación que potencia el desarrollo de aprendizajes espontáneos y, más concretamente, podríamos hablar del juego sociodramático como un escenario para el desarrollo de la comprensión y la comunicación social (Bretherton, 1984; Bruner, 1984).

En este primer apartado reflexionaremos sobre los elementos esenciales del juego más allá de su aparente diversidad y sobre los beneficios que esta actividad privilegiada aporta a la infancia: al desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y social del niño. Revisaremos las principales aportaciones de las teorías psicológicas sobre el juego. Indagaremos sobre los orígenes y el sentido evolutivo del juego social, y su relación con la emergencia del símbolo en el niño, desde una perspectiva sociocultural. Finalmente, anotaremos algunas peculiaridades del juego sociodramático en el que se centrará nuestra investigación.

1.2.1.1 CARACTERIZACIÓN DEL JUEGO EN LA INFANCIA

No es fácil encontrar una definición clara sobre el juego que pueda englobar situaciones tan diversas como: jugar al escondite o a pillar, jugar a las casitas, a tiendas o a médicos, construir un castillo con maderas o jugar al ajedrez. Quizás una manera de aproximarnos al concepto de juego, desde una perspectiva educativa, consiste en desvelar algunos atributos que lo caracterizan. ¿Qué tienen en común las actividades mencionadas para que podamos considerarlas bajo el denominador común de “juego”?

Quizás el sustrato común lo constituye el componente afectivo, el placer de jugar. Como dice J. Bruner, la característica distintiva puede no ser la conducta de modo neto, sino más bien la actitud de quien la ejecuta (Bruner, 1984).

Desde un punto de vista psicológico, tal y como afirma Secadas (1988) jugar es, ante todo, una *actividad del sujeto*. Una explicación psicológica debería plantearse en qué consiste el proceso que se desarrolla en el sujeto cuando juega, cómo es este tipo de comportamiento que llamamos juego a diferencia de otros, por ejemplo, de aprendizaje, y qué lugar le corresponde entre los restantes procesos que describe la psicología.

Comenzaremos este apartado realizando una caracterización del juego desde una perspectiva integradora. Podemos encontrar una serie de características comunes a todos los juegos que nos permite identificarles como tales a pesar de su gran diversidad:

1. Es una **actividad libre y espontánea**, no condicionada por las exigencias del exterior, como sería el caso de las conductas “serias” que buscan adaptarse a la realidad. Como dice Zabalza (1987), el juego constituye el paradigma de la autodecisión, de lo no coercitivo. A través del juego el niño sale del presente, de la situación concreta, y se sitúa y prueba en otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no le permite. El juego se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección (Amonachvili, 1986).
2. **Proporciona placer**. El juego es deleitable en sí mismo. En palabras de Garvey (1985), la actividad lúdica siempre procura placer, es una actividad divertida que generalmente suscita excitación y hace aparecer signos de alegría y hasta carcajadas, pero, aún cuando no va acompañada de estos signos de regocijo, es siempre evaluada positivamente por quien la realiza. En este sentido, es un proceso motivado intrínsecamente (Sutton Smith, 1976; Garaigordobil, 1992), que no tiene metas o finalidades extrínsecas y, por ello, si toma tintes utilitarios o se convierte en medio para conseguir un fin, pierde la atracción o el carácter de juego (Wallon, 1941). En la mente del niño el juego constituye una gran experiencia, un fin valioso en sí mismo. Desde la mente adulta, educadores e investigadores tienden a menudo a considerar el juego como medio para conseguir otros objetivos (favorecer la inteligencia, la solución de problemas, la creatividad, la perspectiva social, etc.). Conviene que, como adultos, educadores o investigadores, no ignoremos el valor intrínseco del juego o nos veremos avocados a una situación paradójica (Caldwell, 1986) en la que se habrá desvirtuado la esencia central del juego.
3. **Implica seriedad y esfuerzo**. El niño toma su juego con una gran seriedad porque es una actividad que implica todos los recursos y capacidades de su personalidad, le implica en toda su globalidad, a nivel corporal, intelectual y afectivo. Supone un concepto de seriedad diferente al del adulto, que suele asociar lo serio con lo eficaz,

con la obtención de resultados. Para el niño, en cambio, el juego es serio porque a través de él afirma su ser, su autonomía, su poder (Chateau, 1950) y, en este sentido, permite su autoafirmación y el incremento de su autoestima (Garaigordobil, 1990). Con todo, podemos decir que la actividad lúdica infantil es algo más que diversión, es mucho más, es la más seria y significativa de todas las actividades de la infancia. El niño dedica una gran cantidad de esfuerzo a jugar (Wallon, 1941). A menudo el juego del niño supone un reto (Zabalza, 1987), una superación de dificultades que requiere grandes dosis de atención y concentración, pero, como afirma Bruner (1984), los obstáculos a superar suponen un papel importante en el juego del niño porque sin ellos es posible que el niño se aburriría muy pronto.

4. Constituye un espacio para la expresión, la interacción y la comunicación.

A través del juego el niño encuentra un espacio y una oportunidad privilegiada para la expresión de su personalidad global. Constituye una expresión ante los otros y también ante sí mismo. A través del juego el niño comunica sus deseos y sus necesidades, sus vivencias y percepciones, su manera de interpretar el mundo y las relaciones. Pero también a través del mismo el niño toma conciencia de sus posibilidades, de sus competencias y limitaciones, y ésto le permite construir progresivamente una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Esta será además una construcción que puede gestarse en un espacio compartido con los otros. Como dice Ortega (1988), el juego es un laboratorio de comunicación social, donde los niños reconstruyen el mundo de los adultos y sus complejas relaciones con el fin de dominarlo y comprenderlo.

El juego constituye un espacio de experiencia personal y social que potencia el desarrollo global del niño y su adaptación social (MacDonald, 1993). Encontramos que el juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego. En este sentido se ha vinculado el juego con el desarrollo de la exploración, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje, la comprensión de perspectivas y papeles sociales, etc. (Levy, 1984; Garvey 1985; Garaigordobil, 1992, 2002; Sutton Smith, 1993).

1.2.1.2 TEORÍAS PSICOLÓGICAS SOBRE EL JUEGO

Las teorías clásicas sobre el juego infantil se han desarrollado en el primer tercio de este siglo y mantienen una influencia importante sobre las investigaciones actuales. Nos limitaremos a apuntar, de forma breve, algunos aspectos nucleares de aquellas que consideramos más relevantes por sus contribuciones a la teoría del juego desde una perspectiva evolutiva y educativa. Algunos de los aspectos aquí apuntados serán retomados en apartados posteriores del presente capítulo.

1. Aportaciones de la teoría psicoanalítica de Freud

Freud (1905) vinculó el juego a la expresión del inconsciente y, en un primer momento, al instinto del placer. El sueño y el juego simbólico sirven para la expresión de procesos inconscientes a los que no tenemos acceso directo y la realización de deseos insatisfechos. El principio de placer domina las actividades lúdicas de los niños, que eluden la censura gracias a la forma simbólica que adoptan los deseos.

Posteriormente Freud (1981) reconocerá que en el juego también actúan las experiencias reales y no sólo las proyecciones del inconsciente. En este sentido a través de las experiencias lúdicas el niño puede reproducir experiencias y acontecimientos dolorosos pasando de espectador pasivo a actor, de esta manera conseguiría “neutralizar” o compensar aspectos dolorosos de la realidad. Reescenificar un trauma o situación dolorosa permite al niño adaptarse mejor a esa realidad y dominar, en el juego, aquellos acontecimientos que previamente le dominaron a él.

“Esta función del juego es solidaria con la concepción que Freud tiene de la memoria. Toda experiencia queda registrada en nuestro recuerdo, aunque no es posible recuperar cualquier experiencia en cualquier momento. El análisis de los contenidos lúdicos permite identificar, bajo distintos disfraces simbólicos, las experiencias originales. Si todo recuerdo es una reconstrucción, el juego permite al niño una narración de lo sucedido con el beneficio de la distancia y del final conocido.” (Linaza, 1992, p.49).

Freud recurre al ejemplo del juego del carrito (hacer desaparecer y retornar un carrito atado a una cuerda) para ilustrar la idea del juego como instrumento de elaboración de experiencias difíciles (Freud, 1981). Este juego permite al niño sobrellevar el displacer y la angustia que le provoca la desaparición de la madre. A través de este juego repite simbólicamente la experiencia y se torna en sujeto activo ante una situación que había sufrido pasivamente.

Otros autores de la corriente psicodinámica continuarán trabajando sobre esta idea del juego como un medio de elaborar la propia experiencia, tanto agradable como excesiva (Winnicott, 1980, 1972; Klein, 1980; Bettelheim, 1989).

El juego posibilita además la expresión simbólica de la agresividad y la sexualidad infantil y sirve como mecanismo para la elaboración y control de las tensiones generadas por estos impulsos (Garaigordobil, 2002). A través de diferentes formas, como combates, juegos de pistoleros, policías y ladrones, o simulación de animales salvajes, etc. el niño puede expresar sus pulsiones agresivas sin sentimientos de culpa. Todo puede ser dicho, si se mantiene en el terreno de lo simbólico. Por otro lado, el juego permite al niño expresar diferentes manifestaciones sexuales. Así, simboliza en sus juegos experiencias orales (juegos de comiditas), anales (juegos con agua y tierra) y

genitales (juegos de papas y mamas), tal y como han señalado Klein, (1980) Aberastury (1977, 1981) o Dallayrac (1977). Muchas de estas fantasías giran en torno a las diferencias sexuales y las relaciones íntimas entre los padres. La curiosidad sexual infantil en relación al misterio de la procreación, la maternidad, el placer sexual, se expresa y satisface en estos juegos infantiles.

2. Aportaciones de la teoría evolutivo-cognitiva de Piaget

Para Piaget (1932, 1946, 1966) las diversas formas que el juego adopta a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren las estructuras intelectuales. El tipo de juego es, en parte, un reflejo de estas estructuras. Pero, en la medida que es acción infantil por antonomasia, el juego contribuye al establecimiento de nuevas estructuras mentales. De los dos componentes que presupone toda adaptación inteligente a la realidad, el juego es, para Piaget, paradigma de la asimilación. La asimilación es la invariante funcional que se encuentra directamente relacionada con el juego.

A través de la asimilación el niño somete objetos diferentes a un mismo tratamiento: los esquemas motores de los que dispone. Los primeros juegos de ejercicio servirán para consolidar los esquemas motores y sus progresivas coordinaciones. Las actividades motrices y sensoriales se encuentran en la base del desarrollo de la inteligencia. Kamii y DeVries (1988), desde una perspectiva piagetiana, confirman el interés natural de los niños pequeños por examinar los objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones, y concluyen que el niño construye el conocimiento al actuar sobre los objetos y las personas. Para Piaget estas manipulaciones lúdicas concretas con los objetos están a la base del posterior manejo abstracto de las ideas, porque las acciones sin palabras preceden a las palabras sin acciones, las acciones preceden al pensamiento y el pensamiento evoluciona a partir de las acciones. A través del juego los niños incorporan elementos del mundo exterior en estructuras cognitivas (asimilación) (Piaget, 1932, 1946) y ganan experiencia modificando planes de acción en respuesta a las características de los objetos (Forman y Cazden, 1984). El juego de manipulación de objetos provee a los niños pequeños de una oportunidad para ganar conocimiento acerca de las características físicas de los objetos (conocimiento físico), así como acerca de las relaciones que existen entre los objetos (conocimiento lógico-matemático) (Garaigordobil, 2002).

Cuando los esquemas se utilizan fuera del contexto llegan a convertirse en gestos que representan una situación no presente. Así, llevarse a la boca una cuchara vacía se convierte en símbolo de la comida que no está y la propia acción de comer. El símbolo es la estructura mental que hace posible la ficción, que el niño utilizará hasta hacer de ella el juego más característico de la infancia. Entre los dos y los siete años representará situaciones cada vez más ricas y complejas.

Para Piaget se producirá un progreso desde la representación individual (juego en paralelo o egocéntrico) a una representación colectiva. Jugando juntos cada niño jugará su propio tema y sólo esporádicamente entrarán en contacto con el del compañero. La referencia de estos significados está en la realidad cotidiana y en los modelos del mundo real y, con frecuencia, en los adultos concretos que sirven de modelo. Según Piaget (1946, 1966) el juego facilita el descentramiento cognitivo. Así, el símbolo pasará de tener un carácter inicialmente egocéntrico (en el que cualquier objeto puede representar cualquier cosa) a transformarse en imitación representativa de la realidad, a través del juego, ya que el deseo del niño de jugar con los otros hace necesario compartir los símbolos, que evolucionarán hacia representaciones cada vez más cercana a la realidad.

Según Linaza (1992) existe una cierta contradicción en la concepción piagetiana del juego simbólico, al caracterizarlo como “individual” en sus primeras fases y sólo progresivamente “socializado”. Autores como Vygotsky y Elkonin aludirán que la convención, el gesto, el símbolo, se utilizan para designar algo para alguien. Desde sus inicios como actividad compartida, con el adulto o con otros niños, el juego simbólico, guarda en sí mismo el germen de superación de ese egocentrismo que, para Piaget, caracteriza el pensamiento infantil.

Finalmente, para Piaget el juego se transforma en juego de reglas, cuya formulación requerirá la representación simultánea y más abstracta de las acciones de los distintos jugadores. La práctica irá complejizando las reglas que regulan las interacciones lúdicas. La forma en que los niños se representan las reglas sufre en pocos años profundas transformaciones. Así, de unas reglas referidas a la autoridad e inmutables se transformarán hacia unas reglas producto del acuerdo entre los jugadores. En este proceso, Piaget (1932) consideró las situaciones de juego grupal como un foro para la reciprocidad mutua, para la coordinación interpersonal de roles y para el desarrollo moral.

3. La contribución de Wallon

Para Wallon (1941) el juego se confunde con la actividad total del niño, en tanto que ésta es espontánea y no toma sus objetos de las disciplinas educativas. Igual que Piaget, Wallon considera que hay una profunda implicación entre juego y desarrollo. Las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi por completo y de las que no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. En cada etapa los juegos señalan la aparición de funciones muy variadas. En un primer estadio se manifestarán los juegos estrictamente funcionales, luego aparecerán los juegos de ficción, de adquisición y de fabricación.

Según Wallon el juego constituye una actividad no exenta de esfuerzo, que puede exigir del niño grandes cantidades de energía. En este sentido, muchos juegos buscan la dificultad, pero ha de ser la dificultad por sí misma. Los temas que se plantea el juego

no deben tener razón de ser fuera del mismo. Si se convierte en una actividad práctica, en medio para lograr un fin, pierde el atractivo y las características del juego. Para Wallon la oposición entre la actividad lúdica y la función de lo real muestra en qué sentido la actividad del niño se asemeja al juego. La actividad deja de ser juego en la medida en que se aproxima a lo real.

El juego es una infracción a la disciplina o a las tareas que nos imponen las necesidades prácticas de la existencia. Pero el juego supone esas disciplinas o tareas, en lugar de negarlas o renunciar a ellas. El juego se disfruta, en relación a éstas, como un respiro y un nuevo impulso, es el inventario libre o el toque final de éstas o aquellas disponibilidades funcionales. Hay juego en la medida en que se presenta la satisfacción de sustraer el ejercicio de una función a las presiones o a las limitaciones que ésta sufre normalmente por parte de actividades más responsables. El juego del niño se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de avidez o de atracción que le lleva a los límites de esa función. Para Wallon hay, por tanto, una clara relación de los juegos con el desarrollo de las aptitudes infantiles.

Retomando las aportaciones realizadas por la teoría psicoanalítica, Wallon (1941) señala la importancia sobre la ficción como componente central del juego. Con la ficción se introduce en la vida mental del niño el uso de simulacros, que constituyen la transición necesaria entre el indicio, todavía ligado a la cosa, y el símbolo, soporte de las combinaciones intelectuales puras. El juego, al ayudar al niño a franquear este umbral, desempeña un papel importante en su evolución psíquica. La ficción forma parte del juego por naturaleza puesto que se opone a la dura realidad. El niño no se engaña con los simulacros que utiliza y por ello alternará entre la ficción y la observación. Unas veces absorbido por la una y otras veces por la otra, nunca se desprende por completo de la ficción en presencia de la observación. Sus observaciones no dejan de estar influenciadas por sus ficciones, pero éstas están saturadas de sus observaciones.

La imitación juega inicialmente un papel importante en la actividad lúdica. El niño reproduce en sus juegos experiencias que acaba de vivir. Para los más pequeños la imitación es la regla del juego, la única que les es accesible ya que no pueden superar el modelo concreto y vivo para llegar a la abstracción. La imitación no es indiscriminada, sino que es selectiva en alto grado. Se refiere a las personas que tienen mayor prestigio para él, próximas a sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que sus afectos no están ausentes. Pronto surgirán sentimientos de ambivalencia hacia esas personas a las que imagina y “usurpa” su papel, pero a quienes no puede eliminar ni acaparar. A partir de aquí Wallon reflexiona sobre los juegos prohibidos y permitidos, y la necesidad del niño de “exhibir” sus juegos frente a los adultos. El juego simbólico pone en evidencia el papel de la imitación como actividad fundada en una necesidad social de consonancia (necesidad de fundirse con el otro, de convertirse en el otro). Esta actividad tendrá consecuencias en el campo de la socialización y del desarrollo cognitivo.

5. Aportaciones de la teoría socio-histórica de Vygotsky y Elkonin

El enfoque de la escuela soviética fue formulado inicialmente por Vygotsky (1934) y desarrollado posteriormente por sus discípulos, especialmente por Elkonin (1980), que ofreció de un modo más sistemático los presupuestos de la teoría y una selección de datos empíricos en los que fundamentarla. El juego sociodramático o juego protagonizado fue el centro de sus aportaciones.

Cuando el niño representa al maestro, al médico, al conductor, etc. descubre la vida social del adulto, las relaciones entre los adultos, los derechos y deberes de cada rol, porque cada rol en el juego argumental consiste en cumplir las obligaciones que impone el rol y ejercer sus derechos. Esto conduce al niño a conocer la vida social y comprender mejor la variedad de funciones sociales y las reglas o normas del comportamiento que rigen estas relaciones. Es una forma de socialización que le prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta (Bruner, 1986).

Para Elkonin (1980) en el juego se opera la orientación primaria del impacto emocional que le produce la actividad humana y se adquiere conciencia del limitado lugar de uno en el sistema de las relaciones con el adulto. Elkonin ha destacado que las experiencias extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles son la base de la propiedad mental que permite al niño situarse en el lugar de otra persona y acceder así a distintos puntos de vista, lo cual favorece su descentramiento. El niño que representa a otro personaje reflexiona sobre la experiencia de otro y sobre la situación que vive, asume su papel, toma su perspectiva, y éste proceso contribuye a la superación del egocentrismo, necesario para el desarrollo moral (Garaigordobil, 2002). El juego se convierte así en fuente de desarrollo moral y comportamiento social.

Vygotsky (1934) considera el juego como fuente de aprendizaje porque en el curso del mismo se crean continuamente zonas de desarrollo potencial. Al jugar los niños utilizan recursos más evolucionados que en cualquier otro tipo de actividad. En el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. Según Vygotsky la situación sustitutiva que se produce en el juego es el prototipo de todo proceso cognitivo, y esta situación ficticia puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. En el juego de ficción o de rol aparece por primera vez una divergencia entre el campo semántico (el caballo) y el visual (el palo), entre lo que el niño ve y el significado mental que le atribuye y, por primera vez en la acción lúdica, el pensamiento se separa de las cosas y se inicia la acción que proviene del pensamiento (cabalgar) y no del objeto.

1.2.1.3 APORTACIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO INFANTIL

Jugar se convierte en uno de los principales y más efectivos motores del desarrollo infantil y del crecimiento de la personalidad global, tanto en el plano físico como en el intelectual, afectivo o social. A partir de estos aspectos pasamos a considerar brevemente las aportaciones del juego a las diferentes dimensiones del desarrollo infantil.

1. La contribución del juego al desarrollo psicomotor del niño.

A través de todos los juegos de movimiento y desde sus primeros meses de vida, el niño irá completando su desarrollo psicomotor. Un desarrollo que le permitirá avanzar hacia el control del movimiento, la coordinación, la adquisición de destrezas y la consolidación de una imagen corporal propia. Inicialmente, el niño partirá de unos esquemas motrices básicos que ejercitará y repetirá. Estos esquemas se irán progresivamente integrando y complejizando, y ésto le posibilitará posteriormente la adquisición de competencias y destrezas, tanto de carácter global como segmentario. En este recorrido se consolidarán capacidades como el control tónico y postural, la marcha, el equilibrio, la coordinación motriz, etc.

El juego físico padres-hijos se ha asociado al desarrollo de capacidades y competencias que exceden el ámbito motor y aportan evidencias sobre la interrelación entre las diversas dimensiones del desarrollo en la infancia.

Según Bunker (1991) los niños adquieren en los primeros años autoconfianza y autoestima como resultado de sus experiencias exitosas en el terreno motriz. Los niños a esta edad se mueven para aprender, pero también aprenden a moverse. El juego motriz les proporciona una excelente oportunidad para explorar sus propias capacidades y construir una imagen de sí mismos y de su entorno. Los niños prueban qué son capaces de hacer y cuáles son sus límites. Según esta autora, la responsabilidad parental para implicarse en este tipo de juegos con los hijos es muy limitada, especialmente en el caso de las madres, quienes apenas tienden a iniciar juegos físicos con sus hijos/as. El problema se acrecienta en el caso de las hijas, posiblemente porque nuestra cultura valora los modelos masculinos activos y físicamente hábiles, cualidades menos valoradas en el caso de las mujeres.

2. La contribución del juego al desarrollo cognitivo.

A través del juego el niño ejercita sus procesos mentales y desarrolla sus capacidades cognitivas. La teoría general del juego propuesta por Piaget abrió las posibilidades al análisis cognitivo del juego al relacionarlo con la organización y el desarrollo general del conocimiento. Piaget concibe la evolución de los juegos infantiles en perfecta

correspondencia con los grandes estadios del desarrollo cognitivo (Piaget, 1946). De acuerdo con este análisis, el niño pasará del juego sensoriomotor al juego simbólico y de éste al juego reglado, como expresión de unas estructuras de conocimiento que pasan de estar basadas primero en la acción, luego en la representación y finalmente en la capacidad de descentración.

Podemos considerar el juego, siguiendo a Secadas (1988), como una actividad agradable y mediadora entre el primer aprendizaje y la consolidación de una habilidad, que actúa puliendo aprendizajes recientes y compactándolos en capacidades del individuo. El juego consistiría en un proceso supresor que libera la atención del sujeto mientras éste sigue aprendiendo placenteramente, ensayando y ajustando sus acciones hasta perfilar una nueva habilidad. Constituye, por tanto, un proceso que permite la consolidación de lo recién aprendido, una actividad espontánea y exenta de tensiones, que facilita la adquisición de un hábito y lo convierte en una nueva competencia.

Pero en el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. En este sentido para Vygotsky (1979) las situaciones lúdicas tendrían una estructura semejante a las que él definió como áreas de desarrollo próximo. El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria. Al igual que en el foco de una lente de aumento, para este autor el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Además, Vygotsky aportará a la teoría estructural de Piaget el sentido social que alumbró una nueva comprensión de esta actividad infantil. Como dice R. Ortega,

“En definitiva, podemos rescatar de la teoría piagetiana y confirmar desde la teoría vygotskiana los siguientes elementos: La acción como estructura psicogenética básica del despliegue de todo comportamiento complejo, pero no una acción ciega ni orientada por el propio objeto, sino una acción iluminada por la interacción del niño con los adultos u otros compañeros, y culturalmente marcada por el uso y la intención que históricamente el hombre da al uso de instrumentos, y la mediación del lenguaje. Todo juego es pues comunicación” (Ortega, 1991 a, p. 100).

Vygotsky (1934) articula el juego en torno a tres elementos básicos: acción, símbolo y regla. La acción constituye el origen, fundamento y concreción del comportamiento. El símbolo, con un carácter cultural y antropológico, aporta el significado a la acción. Y la regla o norma interna cohesiona en un todo lógico el resultado del juego, permitiendo a los participantes disponer de marcos estables en los que desplegar su acción. Para Vygotsky el origen del juego está en la acción, pero no en una acción ciega del sujeto con el objeto, sino en un tipo particular de relación con los objetos, que los niños establecen bajo la orientación de los adultos.

Las investigaciones experimentales de Bruner (1984) ponen de manifiesto que el juego es una forma de usar la inteligencia, es un banco de pruebas en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía.

En este mismo sentido queremos destacar la afirmación de Garaigordobil,

“La observación de los juegos infantiles en diferentes contextos (aula, espacio exterior ...) me conduce a pensar que la flexibilidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la aptitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas (originalidad), que son las cualidades básicas del pensamiento creativo, se estimulan y potencian en las diversas actividades lúdicas, especialmente en los juegos libres de los niños” (1992, p. 132).

Una mención especial requieren los numerosos estudios dedicados a explorar la relación entre juego y lenguaje. En la revisión llevada a cabo por Anne Levy (1984) en la década de los ochenta sobre los estudios realizados hasta el momento en este tema, encontró que:

- Existe un claro vínculo entre juego y lenguaje
- El juego constituye un método de intervención eficaz para estimular el desarrollo del lenguaje.

Bruner (1984) ha señalado, a partir de sus numerosas investigaciones sobre este tema, que el lenguaje se adquiere más rápidamente en situaciones de juego y que las formas gramaticales y pragmáticas más complejas se utilizan primero en situaciones de juego.

Las competencias lingüísticas se han asociado a la habilidad para crear un juego imaginario y simbólico, especialmente en la edad preescolar. Retomando las ideas de Smilansky (1968), en el juego simbólico las palabras se utilizan para sustituir a la realidad de cuatro maneras: a) cambiar la identidad personal, b) cambiar la naturaleza de los objetos, c) sustituir una acción, d) describir una situación. Además, el lenguaje es utilizado para planear, desarrollar y mantener el juego simbólico. Para Smilansky la interacción y la comunicación verbal son los dos elementos constitutivos del juego dramático.

Parece que la relación entre lenguaje y juego simbólico aumenta con la edad, en la medida que el juego se torna más abstracto e independiente de la actividad sensoriomotriz (Levy, 1984). Algunos autores han señalado la relación entre la complejidad del juego y la competencia lingüística exhibida por los jugadores (Wall y Pickett, 1982). En esta misma línea de investigación, se ha sugerido que la intervención del adulto incrementa los niveles de complejidad del juego y de competencia lingüística (Lovinger, 1974; Smilansky, 1968; Rogow, 1981).

3. La contribución del juego al desarrollo afectivo y social del niño.

El juego supone para el niño una contribución esencial para su desarrollo emocional porque es una fuente permanente de placer, de afirmación, de comunicación y de creación.

El juego permite al niño afrontar preocupaciones del pasado, del presente y del futuro. Así, a través del juego el niño podrá manejar mejor la ansiedad originada por experiencias vividas que encuentran aquí una vía de expresión y de liberación. A través del juego el niño puede repetir simbólicamente experiencias difíciles e implicarse de manera activa en ellas para poder afrontarlas mejor. En este sentido, el juego tiene un reconocido valor diagnóstico y terapéutico y su utilización ha sido sistematizada desde diversos marcos teóricos (Garaigordobil, 1992).

Jugando el niño aprende a incorporar de forma natural hábitos tan importantes como la perseverancia o la capacidad de resistencia a la frustración. Aprende que no puede conseguir las cosas con tanta facilidad y rapidez como desearía, que no puede darse por vencido a la primera señal de fracaso y que ha de intentarlo una y otra vez (Bettelheim, 1989).

Bruner (1981) ha señalado la contribución del juego en el proceso de construcción de la propia identidad. Al jugar el niño prueba la posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo, de partir de la realidad para sobrepasarla, para ir más allá de los límites restrictivos que impone el mundo real. Es un espacio simbólico que permite manipular lo real y lo imaginario, lo conocido y lo desconocido, lo seguro y lo probable. Es el juego de los límites entre la realidad y la fantasía. Y en este juego el niño se mide a sí mismo: lo que puede hacer y no hacer, lo que es factible y no lo es. Supone una ayuda a la construcción de la propia identidad a través de la toma de conciencia de los propios límites y posibilidades.

Y además todo este entramado simbólico discurre en presencia de otros adultos o niños con los que ha de negociar, pactar y construir significados comunes. La construcción conjunta de significados en el juego tendrá éxito en la medida que los participantes posean habilidad para captar los matices emocionales de la situación, los deseos, intereses y motivaciones de su partenaire y, en definitiva, en la medida que sean capaces de articular los mutuos intereses, expectativas y deseos. Sólo así podrán acceder al placer de jugar con el otro y a los beneficios derivados de estas vivencias.

Este proceso es una construcción y una conquista para cualquier niño, pero también para cualquier adulto. En el caso del juego adulto-niño que nos ocupa y desde una perspectiva interaccionista, es necesario que se produzca la mutua responsividad, que las interacciones constituyan auténticas transacciones bidireccionales, que las madres/padres y los niños se afecten mutuamente.

La relación entre el juego padres-hijos y la competencia social de los niños en la relación con sus iguales ha sido objeto en los últimos años de interesantes estudios (Carson y Parke, 1996; Lindsey y Mize, 2000), pero los procesos que subyacen a esta conexión no están claros. Para algunos autores el juego físico y de ficción entre padres e hijos provee un contexto adecuado para la emergencia de expresiones e intercambios afectivos (MacDonald, 1987; Parke y cols., 1988; Isley y cols., 1999). Cuando estos intercambios emocionales se caracterizan por la reciprocidad, y adquieren cualidades positivas, se encuentran asociados a indicadores de competencia social (Putallaz, 1987; Isley y cols, 1999). Russell, Petit y Mize (1998) explican esta asociación porque las características de la interacción padres-hijos en estos contextos lúdicos (juego motor y de ficción), se encuentran próximas a las relaciones horizontales propias de las relaciones entre iguales, caracterizadas por patrones de reciprocidad y expectativas igualitarias en cuanto al uso y manejo de poder entre los participantes. Estos patrones interactivos son, por tanto, importantes para proveer a los niños de conocimientos y hábitos que les prepararán para establecer relaciones positivas y recíprocas con otras personas fuera del ámbito familiar. Lindsey y Mize (2000) han propuesto dos mecanismos por los que puede explicarse esta asociación entre juego físico padres-hijos y competencia social: el ejercicio de la comprensión emocional en estas situaciones y el sentimiento de autoeficacia. Profundizaremos sobre este tema en un próximo apartado.

El juego supone además una oportunidad para el establecimiento y la consolidación de habilidades sociales y de interacción. Mientras juega el niño aprende a respetar turnos, a negociar papeles, normas y guiones, a explicar su perspectiva y escuchar las ajenas antes de actuar. En el juego el niño crea espacios relacionales nuevos, a través del juego vive situaciones diversas en las que desenvuelve sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. En este contexto es donde aprende la cooperación, la participación, la competencia, el ser aceptado o rechazado, la constatación de la imagen que los otros tienen de él, la expresión de la imagen que él tiene de los otros. En el juego se crea, en definitiva, un contexto relacional de amplio espectro (Zabalza, 1987).

Finalmente, el juego constituye un marco para el conocimiento y comprensión del mundo social. A través del juego el niño aprende el mundo de los adultos, sus relaciones, su organización, y también sus normas y valores. Es, por tanto, un medio de enculturación social. Para los autores de la escuela sociohistórica el objetivo del juego es aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, sus actividades, transacciones, y sistemas de organización y comunicación. Según Elkonin (1980) a través del juego los niños reconstruyen la actividad de los adultos. La necesidad de conocer lo que ocurre en su entorno empujará al niño a explorar y a jugar.

1.2.1.4 EL JUEGO DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA: BASES FILOGENÉTICAS Y PSICOGENÉTICAS DEL JUEGO

“La importancia del juego en la ontogénesis es correspondiente a la importancia del juego en la filogénesis; ambas son índices de la complejización, en el primer caso, de los sistemas laborales, económicos y sociales de la evolución del hombre, y en el segundo, de la complejidad de la estructuración del desarrollo individual, atendiendo a la inclusión de la cultura y lo social en la organización psicológica del individuo” (Ortega, 1991 a, p. 97).

En el estudio presentado por Kevin MacDonald (1993), en el que realiza un análisis del juego desde una perspectiva evolutiva, se plantea por qué el juego es propio de algunas especies y no de otras y por qué el juego no tiene un carácter universal en la especie humana. El juego se remonta en la escala filogenética y lo encontramos presente en diferentes especies, hecho que nos lleva a suponer que debe tener alguna función adaptativa. Este autor encuentra que las especies más desarrolladas a nivel cortical entre los animales (guacamayo, cuervo, numerosos tipos de rapaces) son las especies que también presentan mayor nivel de actividad lúdica. Esta tendencia se confirma entre los mamíferos y alcanza su máxima expresión en la especie humana, hecho que ha llevado a algunos autores a referirse al hombre como “homo ludens” (Barnett, 1988).

El juego permite a las diferentes especies aprender acerca de su mundo y desarrollar las habilidades necesarias para la vida adulta (Smith, 1982), el juego promueve un amplio abanico de habilidades sociales y cognitivas esenciales para la adaptación adulta. Los diferentes tipos de juego animal tienen relación con las actividades que realizarán en su vida adulta. Así, entre las especies carnívoras que de adultas participarán en luchas predatorias, se observan juegos frecuentes de lucha y pocas diferencias de juego según el sexo. En cambio, en las especies en que la lucha es más propia de los machos, el juego de éstos suele estar más centrado en la lucha y el de las hembras más centrado en la defensa. En nuestra propia especie, igual que ocurre en otros muchos primates, el juego de los varones suele ser más vigoroso y orientado hacia la lucha que el de las mujeres, diferencias que reflejan el mundo adulto, en relación a las expectativas sociales sobre la capacidad física y agresiva de sus miembros, en función del sexo.

La función del juego como entrenamiento (“training hypothesis”), planteada por MacDonald (1993), indica que la plasticidad es un elemento central de la adaptación humana y el juego presupone plasticidad. La tendencia hacia la evolución de algunas especies ha sido hacia un aumento de esta plasticidad y flexibilidad para adaptarse a las contingencias del medio. Esto requiere un cerebro más capaz de aprender rápidamente y procesamientos sofisticados para tratar la información que permitan tomar decisiones y prever errores. El juego se convierte así en un mecanismo para la adaptación ambiental, un mecanismo adecuado para las especies más inteligentes y con mayor plasticidad. Juego y plasticidad están, por tanto, íntimamente conectados.

“El juego es un proceso creativo, que emerge desde la dinámica del discurso social entre dos personas en un contexto físico y cultural particular” (Fogel, A.; Nwokah, E. y Karns, J., 1993).

Desde esta perspectiva, el juego padres-hijos es conceptualizado como un mecanismo de ajuste al medio, cuyo primer propósito es proveer al niño de una adecuada estimulación. El juego será especialmente importante en la primera infancia, cuando la función de entrenamiento y preparación es más necesaria y el grado de plasticidad mayor. Según MacDonald (1993), el juego formará parte de un conjunto complejo de rasgos interdependientes:

- Un gran cerebro capaz de aprender cuestiones genéticamente no programadas relacionadas con el desarrollo cognitivo y social.
- Un prolongado período de desarrollo en el que se producen estos aprendizajes.
- Un alto nivel de plasticidad durante el desarrollo.
- Un alto nivel de investimento parental que provee la estimulación adecuada para apoyar favorablemente el desarrollo.

El juego constituye un medio para llevar a cabo este alto investimento parental y supone un “coste” de la crianza con beneficios para los hijos, que se harán evidentes en su futura vida como adultos. Las culturas pueden, a su vez, aprovecharse de esta plasticidad humana en un sentido u otro, de manera que faciliten o bloqueen estos medios y procesos de investimento, con los consiguientes efectos en las personas del futuro.

Desde una perspectiva sociocultural, el objetivo del juego es aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, actividades y sistemas de organización y comunicación. Así, los temas de los juegos no constituyen un fenómeno biológico, sino que tienen un fondo social y sus temas se extraen de la sociedad en la que viven (Elkonin, 1980). El juego se presenta como una actividad que responde a las demandas de la sociedad en la que viven los niños, y de la que deben llegar a ser miembros activos. Así, en las sociedades primitivas, los niños no juegan a representaciones porque en éstas aun no están separados de la actividad laboral y adulta (Ortega, 1991 a). Mead (1972) ha descrito que en una sociedad como la melanesia, los niños hacen juegos representativos de aquellas actividades adultas que tienen un carácter oculto o más o menos prohibido (bodas, ritos, etc.). Así pues, un cierto origen cultural y antropológico hace que lo oculto, o lo que el niño sólo conoce a medias, sea motivo de interés lúdico. Es el deseo epistemológico de conocer lo que sólo se vislumbra, el que motiva la acción lúdica (Ortega, 1991 a).

En la tesis sociohistórica de Elkonin (1980) el juego es un producto propio de la complejización de la estructura social y de la progresiva separación de los niños de los contextos sociales más exclusivos de los adultos, como lo es el mundo laboral. La diversificación y especialización de la actividad laboral en nuestra sociedad hace que la infancia haya quedado separada de esta actividad. Además, se ha prolongado el tiempo de preparación para la inserción laboral propia de la vida adulta. No será casual que encontremos asociación entre el aprendizaje de habilidades sociales – preparadoras para la vida adulta - y el juego infantil.

Para Vygotsky la educación y el desarrollo significan la culturización de los individuos y la incorporación de la historia de la humanidad, sus modelos y sus leyes, a la vida mental del sujeto. Desde esta perspectiva, el juego tiene un origen filogenético que se relaciona con la evolución de los medios de producción y el desarrollo tecnológico de las sociedades, y un origen ontogenético que, partiendo de la acción espontánea, desestructurada e inespecífica, incorpora el sentido social que el contexto da a la actividad específicamente humana a través del lenguaje y la adquisición de códigos comunicativos (Ortega, 1991 a).

Vygotsky (1979) considera que el juego emerge en los comienzos de la edad preescolar, cuando el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables, deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y aun se retiene la tendencia a la satisfacción inmediata propia del estadio anterior. La conducta del niño experimenta un cambio y, para resolver la tensión, el niño preescolar entra en un mundo imaginario en el que los deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye así un nuevo proceso psicológico para el niño, representa una forma específicamente humana de actividad consciente y, al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción. Para Vygotsky la recreación en una situación imaginaria constituye una característica definitoria del juego.

Además de caracterizar el juego como la recreación de una situación imaginaria, Vygotsky (1979) considera las reglas el segundo elemento constitutivo del juego. Siempre que se produce una situación imaginaria en el juego, hay reglas, no el tipo de reglas que se formulan por adelantado y van cambiando con el curso del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Si la niña representa el papel de madre, deberá observar las reglas de la conducta materna. Para Vygotsky toda situación imaginaria contiene reglas y todo tipo de juego reglado remite a una situación imaginaria. Así, el juego evoluciona desde situaciones imaginarias evidentes y ciertas reglas ocultas hacia juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes (por ejemplo, el juego del ajedrez crea una situación imaginaria porque el alfil, el rey, la reina y las otras piezas sólo pueden actuar de una manera determinada; defender y comer piezas son conceptos ajedrecísticos y ésto ya nos remite a una situación imaginaria). Toda situación imaginaria contiene reglas y todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque sea velada.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de manera inmediata, sino también por el significado de dicha situación. En la edad preescolar aparecen las primeras divergencias entre los campos del significado y la percepción visual. En el juego, el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera será una muñeca y un palo será un caballo. La acción está, de acuerdo con las reglas, determinada por las ideas más que por los objetos en sí mismos. Esto no quiere decir que las propiedades de las cosas como tales no tengan significado (cualquier palo puede ser un caballo, pero una postal no puede ser un caballo). La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales. Esto caracteriza la naturaleza transicional del juego; es un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que puede liberarse totalmente de las situaciones reales. Constituye la primera paradoja del juego: el niño opera con un significado alienado en una situación real (Vygotsky, 1979).

Existe un proceso evolutivo en el uso de los objetos que va desde un uso literal de forma apropiada a la sustitución por otro parecido para la misma acción, o la sobrevaloración del significado con independencia de los objetos que se usan para representar. Se establece una cadena de significantes desde el que más se aproxima al uso literal al que más se aleja; o, dicho de otra forma, desde la mayor esclavitud a la mayor arbitrariedad en el uso de los objetos (Ortega, 1991 a).

Para Vygotsky (1979), durante el juego el niño adoptará la línea de menor resistencia – hace lo que más le apetece porque el juego está relacionado con el placer – y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, ya que la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego. En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido, esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el niño se verá obligado a operar en consecuencia. Es la segunda paradoja del juego. Curiosamente, el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en situaciones de juego. El atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo.

“Respetar la regla es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de autolimitación y autodeterminación, como dice Piaget, y no una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física. En pocas palabras, el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño,

logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad”
(Vygotsky, 1979, p. 152)

La idea de unidad aportada por Vygotsky entre regla y ficción, contiene una lógica del fenómeno humano, una lógica del suceso que es patrimonio natural del pensamiento del hombre desde siempre. Como dice Ortega,

“El juego, siempre simbólico, siempre representativo, se ajusta a un código discursivo que se establece entre los jugadores y que no sólo da sentido a la acción, sino que permite el diálogo y la comprensión mutua, desde el momento en que hay un referente común, las reglas, a las cuales acudir para resolver cualquier conflicto entre los jugadores, y una acción común, considerada natural, dado el sentido de la acción. Esto es válido tanto para los llamados por Piaget juegos de reglas (las canicas, por ejemplo), como para los juegos simbólicos; jugar a “casitas” puede ser muy diferente para cada niña, a la vez que hay elementos universales, tales como la reproducción de roles sociales familiares” (Ortega, 1991 a, p. 99).

Pero, ¿Qué papel puede jugar el adulto en este marco de interacción, comunicación y aprendizaje espontáneo?

Desde la tesis sociohistórica de Elkonin (1980) el papel del adulto ha de ser un papel de orientación, de irle dando al niño las pautas para que realice su propia trayectoria de complejización del símbolo y de la estructura de éste. Para este autor, el uso de los objetos con carácter lúdico está siempre subordinado a la estructura simbólica de representación que se superpone a la acción con los objetos. Así, según Ortega (1991 a) habrá una trayectoria evolutiva de la acción lúdica que desembocará finalmente en el juego sociodramático o de protagonización de roles sociales. Dicha trayectoria tiene la siguiente dirección:

- Todas las premisas del juego se presentan en el desarrollo de la actividad del niño con objetos bajo los auspicios de los adultos y en actividad conjunta con ellos.
- Las primeras reproducciones simbólicas de acciones se realizan con aquellos objetos que previamente han servido para construir acciones cargadas de sentido social, con la ayuda de un adulto.
- Apoyado por el adulto, el niño transfiere estas acciones a acciones con otros objetos, poniéndoles un nombre lúdico a los objetos después de haber operado con ellos y de que el adulto los haya considerado lúdicamente.
- Se adjudica a sí mismo nombre lúdico sólo después de que el adulto le haya atribuido a él un nombre lúdico, o a propuesta de él.

En definitiva, en la aparición de la estructura simbólica de los juegos, los adultos y la relación del niño con ellos tiene un valor determinante, convirtiendo la acción espontánea en acción o actividad plena de sentido social, al incorporar el simbolismo cultural a la estructura compleja de la acción, en situaciones específicas conocidas como tales por los niños.

Perinat (1993, 1995) ha reflexionado sobre los estados mentales y los procesos cognitivos implicados en el origen del juego simbólico de los niños. Parte de la hipótesis de que hacia los dos años el niño se convierte en un observador, estado o capacidad que implica concebir los comportamientos (ajenos y propios) como signos y viceversa, un observador con capacidad de reflexión y auto-referencia. A esta edad se producen una constelación de transformaciones en la mente de los niños, que discurren paralelas al desarrollo del lenguaje. El autor abre un enfoque alternativo a la tradicional explicación piagetiana sobre el juego (simbólico) infantil.

Según Perinat el tratamiento que se da al juego desde la psicología genética (Piaget) es reducirlo a la operación cognitiva de la “descontextualización”, pero en su dimensión ingenua de suponer que hay una realidad externa a la demarcación de juego y que el que juega importa algo de aquella a ésta (al “terreno de juego”). Al presuponer la mutua exclusión entre realidad y ficción – o dentro de la demarcación o fuera de ella - siguen el principio lógico de no-contradicción, no pueden captar el estatus y posición de observador a la hora de trazar la demarcación ni los vaivenes de reflexión/recursividad que ésta conlleva.

El autor se cuestiona sobre el estatus psicológico del observador como alguien que pasa de dentro afuera, y viceversa, con una gran flexibilidad psicológica (hecho comunmente observado entre madres y educadores y que no plantea problematicidad). Podemos pensar que participante y observador no son dos entes diferentes, sino dos estados de la mente. Por tanto, el observador está simultáneamente adentro y afuera, lo cual constituye una propuesta lógicamente rechazable, pero psicológicamente aceptable. Esta interpenetración de la realidad y de la situación de juego admite grados de intensidad. Es más, nos invita a desvelar como el niño, que no nace observador, se hace poco a poco observador.

Perinat (1995) insiste en que los marcos lógicos son radicalmente diferentes de los psicológicos. Mas allá de lo que en un análisis lógico “es duplicidad” – dos instancias topológicamente distintas – la mente se dota de la capacidad de paso fluido de la una a la otra para, finalmente, mantener simultáneamente el trazado y la disolución de fronteras, la distinción y la confusión de territorios con la intensidad que requiere. Se es observador y participante, en una dualidad intrincada.

Este discurso comporta una revisión a fondo de la experiencia de juego por parte del adulto y de la noción que el adulto (el observador) tiene acerca de la misma. ¿Qué es la realidad y qué es el juego?.

Desde la teoría de Piaget el niño y el adulto juegan “como si”, importan de la realidad esquemas de acción y con ellos construyen una ficción. Perinat pone en duda esta conceptualización del juego. Podemos pensar, en lugar de una dicotomía realidad/no realidad, en distintas jerarquías de realidad. Lo esencial en el juego es que se tiene conciencia de esa duplicidad. El “aquí y ahora” y lo que está “más allá”. A la vez, el juego elimina esa duplicidad. Confunde “el aquí y ahora” con “el más allá”. En el niño, en los comienzos no hay “hacer como si” porque no distingue niveles jerárquicos de realidad. Pero a partir de los dos años comienza a constituirse en observador y a alumbrar en su conciencia la idea de diferentes niveles de realidad. En definitiva, se elimina el a priori de oposición entre realidad y juego y se cuestiona que el niño hace “como si” cuando el observador adulto decide que hace como si. La “descontextualización” piagetiana deviene transcontextualización.

En esta reflexión sobre la emergencia de lo simbólico planteada por Perinat, nos preguntamos ¿Cómo adquiere el niño la capacidad de simbolizar?, cuestión sobre la que el autor aporta nuevas reflexiones, a partir de la noción de convencionalismo o arbitrariedad involucrada en el símbolo.

El símbolo se sustenta en la convencionalidad de un saber compartido. Para que el signo (un plátano) genere o elicite un significado (el teléfono) tiene que ser identificado como tal por las personas a quien va dirigido (incluso la propia mente). Esta alusión a un saber compartido es lo que otorga el carácter simbólico a multitud de actos humanos. Lo que dota de naturaleza simbólica a un acto (“entregar las llaves”) es que alude a unos significados compartidos. Como afirma Peirce (citado por Perinat, 1995) *“el símbolo está ligado a una convención que tiene fuerza de regla o de ley”*.

En un primer momento, el niño realiza actos brutos (coge las llaves, el teléfono, las flores). En la medida que estos actos devienen cadenas de signos, se apropia de un significado que comparte con los demás. Sus acciones empiezan a estar penetradas de simbolismo. Captar esta convencionalidad es un proceso muy gradual que irá conquistando por pequeños territorios. Los primeros territorios que se abrirán a la mente como saberes compartidos serán los más próximos a su experiencia (comer, acostarse, vestirse, telefonar) y sobre los cuales extraerá un sentido sobreañadido, simbólico.

Al adentrarnos en el mundo simbólico cultural, la dualidad territorio - mapa (lo real – lo simbólico) se difumina rápidamente. Siguiendo a Perinat (1993): un regalo es símbolo de amistad, de amor, pero ¿qué realidad recubre estos conceptos?, o el cuadro de Guernika, ¿a cuantas realidades nos remite?. El símbolo supone conexiones (sucesivas) en cadena entre mapas sin que haya necesariamente un territorio final. Así, citando a Hofstadter,

“El contemplador queda atrapado por una cadena implícita de niveles en que para cada nivel existe siempre otro más arriba, de mayor “realidad”, y asimismo otro más

abajo, un nivel más “imaginario”. Esto por sí solo puede ya producirnos vértigo. Pero, ¿y si la cadena de niveles en vez de ser lineal fuera en forma de bucle?, ¿qué es entonces lo real y qué es lo fantástico?” (Hofstadter, 1979, p. 197).

En el juego simbólico, según Perinat (1993, 1995), no se trata, por tanto, con realidades en jerarquía, sino con jerarquía de representaciones. Este “remitir a” constituye sólo en apariencia una cadena lineal; se trata más bien de una red. Los signos son “nudos en la textura cultural”. No hay territorios de realidad. Todo está en el mapa de la cultura. Somos animales simbólicos.

1.2.1.5 FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO SOCIODRAMÁTICO

Realizar una descripción exhaustiva de los diferentes tipos de juego que aparecen a lo largo del desarrollo infantil excede los objetivos del presente trabajo. Pero somos conscientes de que las interacciones y la actividad compartida que emergen en el juego tienen componentes contextuales y de contenido que modelan la cualidad de dichas interacciones. Dado que nuestra observación se realizará en torno a una situación de juego sociodramático, hemos considerado oportuno introducir algunas reflexiones sobre las peculiaridades de este tipo de juego, para poder comprender mejor el contexto físico, simbólico y mental que caracterizará el curso de la interacción en nuestra investigación.

Los juegos en la infancia van evolucionando, en función de variables de desarrollo y aprendizaje. Así, del juego de acción sensoriomotor el niño accederá progresivamente al juego simbólico, sin prescindir de la acción, e irá incorporando posteriormente sistemas de reglas más o menos explícitas/implícitas que servirán como referente de la secuencia lúdica. El juego simbólico se irá complejizando en función de elementos espaciales, temporales, y de las tramas imaginarias que los participantes en un juego elaboran y negocian.

Al juego simbólico se le suelen atribuir denominaciones variadas como: juego de “hacer como si”, juego de “imaginación”, juego de “hacer creer”, juego de “fantasía”, juego “dramático” (Smilansky, 1968); en nuestro entorno cultural también encontramos acepciones como juego “de representación” o de “ficción”. Podríamos caracterizar de forma global estos juegos a partir de su naturaleza simbólica, en los cuales se establece una zona imaginaria “dentro del juego” que se corresponde con una cierta realidad representada en ella, que es extraída más o menos literalmente del mundo real y transformada por la propia acción colectiva de jugar (Ortega, 1991 b).

Con frecuencia los psicólogos sociales han reconocido la significación del juego para preparar a los jóvenes a su participación en la sociedad adulta. En este sentido, el juego es recreación porque re-crea la sociedad en la cual se produce. El juego supone una representación colectiva que representa las convenciones y acuerdos sociales en el momento histórico en el que se realiza.

Stone (1982) reflexiona sobre las funciones y beneficios del juego dramático en la vida infantil, y encuentra que:

- El drama es fundamental para el desarrollo infantil de la propia identidad (self). Para llegar a establecer una identidad separada (muchas identidades dependen de los opuestos: hombre/mujer, hijo/padre, alumno/profesor) el niño debe literalmente salir de sí mismo y percibirse desde otras perspectivas (perspectiva de los otros). El drama provee el primer vehículo en este sentido. Jugando el rol de otro, el niño consigue un reflejo de sí mismo como diferente, pero en relación al otro. Cuando los niños juegan a la casa, a las tiendas, al profesor, obtienen un reflejo de su propia identidad, desde la perspectiva de los roles que juegan.
- Otra consecuencia del juego dramático es que prepara al niño para realizar roles en la vida posterior o para la comunicación con aquellos que desempeñarán dichos roles. Es lo que Merton (1957) ha llamado “socialización anticipatoria”.
- Sin embargo, no todos los juegos dramáticos de la infancia tienen este carácter anticipatorio. Muchas de estas representaciones son fantásticas, en el sentido de que el niño no puede esperar llevarlas a cabo en la vida posterior. Es, por ejemplo, el juego de cowboy o de indio, hombres espaciales etc. En estos dramas fantásticos podemos encontrar una función adicional del juego infantil – sus mitos, leyendas y héroes -. Este tipo de juego parece estar más caracterizado y presente en el juego de los niños que en el juego de las niñas. En este sentido, según Aries (1962), el juego dramático de los niños en nuestra sociedad funciona más para preparar a las niñas que a los niños para la sociedad adulta, y lo explica porque parece que en la infancia los niños están más separados que las niñas de la edad adulta. Las niñas tienen un mayor conocimiento del rol materno, pero para el niño el padre es una figura que desaparece con frecuencia, reaparece y duerme.

Según Ortega, desde el punto de vista psicogenético, podemos considerar que el juego sociodramático se sitúa en un estadio intermedio entre el primer estadio lúdico (juegos de acción) y el último (juegos de reglas), supone un paso del predominio de la acción no estructurada o simple a la acción reglada, a través del uso de un código común de significados compartidos que compromete socialmente a los participantes en una serie de convenciones de carácter general (Nelson y Seidman, 1984). Podemos además observar un orden progresivo en la complejidad del juego sociodramático en la siguiente dirección:

- Juego sociodramático de representación incipiente, en el que una trama espontánea se introduce en un juego de acción en el cual no se apreciaba

entre los jugadores un interés inicial por reproducir un suceso particular. La representación se refiere a ciertos elementos que apoyan la acción y tiende a ser breve porque el significado de la acción real tiene más fuerza que el de la acción ficticia. Los niños tienden a introducir eventualmente elementos de este tipo sobre el juego sensoriomotor.

- Juego sociodramático de representación vicaria. Los participantes fingen acciones y conversaciones mediante muñecos, animales etc. que representan personajes ficticios a través de los cuales se elabora un guión o trama de representación.
- Juego de protagonización de roles, o verdaderamente sociodramático, en el que los niños adoptan personajes, se distribuyen roles y elementos simbólicos, y se desarrolla un guión con secuencias completas de interacción entre los personajes en el seno del cual se mantiene un discurso conversacional que da sentido a la acción.

“El juego sociodramático es una actividad de simulación y protagonización de roles en la cual se estructura un escenario, un argumento, que se convierte en guión o meta y unos materiales, que permite desplegar una conversación entre los jugadores en la cual éstos expresan sus ideas sobre los temas del juego y se dejan guiar unos por otros para aprender cosas nuevas” (Ortega, 1991 b, p. 109).

El juego sociodramático constituye un tipo de juego que Ortega (1988, 1991 b) ha categorizado como “simbólico de contenido social”. Dentro de la escena lúdica se comparte el conocimiento sobre la vida cotidiana y las relaciones entre la gente en contextos como la casa, el mercado, el colegio, el hospital, etc. Papeles, acciones, gestos y palabras estarán al servicio de las ideas o esquemas mentales que los niños tienen sobre lo que reproducen en sus juegos. Estas representaciones adquieren la forma de esquemas de acción o esquemas de sucesos. Las conversaciones entre los participantes van dirigidas a construir y reafirmar los esquemas de conocimiento individuales, negociando la veracidad y utilidad de los mismos de acuerdo a las correcciones realizadas por los compañeros de juego. En la investigación realizada por esta autora sobre el análisis del contenido de estos juegos, aparecen una serie de constantes que regulan esta actividad específica:

- Son juegos interactivos, que tienden a realizarse entre compañeros con experiencia previa de charlar y jugar juntos y que deciden jugar a un tema que conocen, sin especificar detalles sobre las normas, que suelen negociarse en el curso de la representación.
- Determinados elementos físicos o humanos son tomados como lo que no son y se convierten en objetos simbólicos que se ponen al servicio de la trama que se representa.

- Una trama ficticia está presente y proporciona el contenido temático en el que suceden cosas. Esta trama puede estar mejor o peor ordenada, ser más o menos larga o duradera y más o menos bien interpretada.
- Los jugadores buscan la coherencia entre los elementos auxiliares, con los que apoyan su acción y su conversación, para levantar un escenario en el cual el desarrollo del tema que se finge pueda convertirse en un guión que constituya la meta o finalidad de la representación.
- Un sistema más o menos coherente de gestos, acciones y verbalizaciones acompañan a la trama ficticia, dándole conexión al esquema espaciotemporal de la misma. Estos elementos suelen actuar como claves para el desarrollo del guión ficticio que allí tiene lugar, y sirven de indicadores del mismo, constituyendo un metasistema comunicativo.
- La conciencia, más o menos explícita de todos o algunos de los jugadores sobre los elementos anteriores, constituye un marco psicológico colectivo que se caracteriza por disponer de una especie de línea imaginaria que divide la situación en dos partes. Dentro del juego (ficción) y fuera del mismo.
- Una especie de “guión” interno dirige las acciones, los gestos y las interacciones dentro del juego. Este guión se constituye en meta del juego y orienta el devenir del mismo. Cuando, por ejemplo, se juega “al colegio”, los sucesos que se representan en la ficción tienen como meta que lo que ocurra sea lo más parecido posible a lo que sucede en un colegio, que se parezca a lo que los jugadores creen que es razonable que pase en el colegio. Esto constituye una clave de su utilidad como marco de aprendizaje espontáneo.
- En estos juegos se representan roles personales y profesionales cuyo referente es el mundo adulto que rodea al niño y son desplegados de forma más o menos directa. Se pueden realizar a través de un procedimiento vicario (dando voz y animación a muñecos) o se pueden desempeñar directamente a través de la protagonización total o parcial de personajes.

En el curso de estos juegos los niños mantienen conversaciones en las que se apoyan mutuamente para llegar a compartir una secuencia lógica de representar sucesos de la vida cotidiana. La habilidad para mantener estas conversaciones sobre un guión compartido dentro de los juegos sociodramáticos viene determinada por:

- La experiencia previa de compartir situaciones personales en las que se identifica de forma común el sentido de la situación.

- La capacidad de los compañeros para aceptar las variaciones que cada uno de los jugadores desea introducir.
- La madurez en la competencia lingüística para mantener diálogos que requieran una progresiva complejidad de matices comunicativos.
- La “bondad” o no del contexto lúdico para facilitar a los niños la introducción de temas ficticios o innovar, sobre la marcha, el sentido de lo que se dice y se hace.
- La riqueza de los objetos materiales (juguetes o no) que facilitan el desarrollo de la ficción.

Estos elementos facilitan el establecimiento de un contexto lúdico que convierte los juegos sociodramáticos en un marco privilegiado para el desarrollo de habilidades comunicativas sobre temas que afectan al conocimiento social, especialmente, el referido al conocimiento de las relaciones de la gente entre sí en los marcos de la vida cotidiana.

Para R. Ortega (1991 b) el juego sociodramático se despliega en un marco interactivo y comunicativo que permite desarrollar secuencias completas de guiones articulados por el sentido de la meta del fenómeno que se representa. El conocimiento compartido del guión suministrará el trasfondo para el juego y la comunicación, promoviendo una forma de ajuste conversacional de los conocimientos individuales. Los episodios conversacionales serán breves si no hay interacción o compartibilidad, en cambio serán largos cuando el guión es compartido, se definen los roles y se especifican los accesorios al servicio de la secuencia y de su significado. Así, el guión nos describirá e informará sobre el desarrollo de la comprensión de las relaciones sociales dentro de un entramado de participación y de interacción conjunta .

En definitiva, los juegos sociodramáticos consituyen un escenario para el ejercicio de la comunicación y la interacción, que nos permite descubrir como los niños construyen sus conocimientos sociales en colaboración con otros y cómo desarrollan y consolidan habilidades para comprenderse mutuamente.

1.2.2 EL JUEGO COMPARTIDO PADRES-HIJOS COMO EXPERIENCIA INTERPSICOLÓGICA

Nuestro estudio está interesado en profundizar en el transcurso de la acción lúdica a partir de la interacción que se establece entre los participantes. Se trata de una acción intencional, una acción investida de significación personal que se irá tejiendo con la significación del “partenaire”, en este caso del adulto, hasta convertirse en una acción conjunta con significados compartidos que trasciende los meros usos personales. Es, en

definitiva, una reflexión sobre el camino de construcción de la intersubjetividad en este marco concreto de actividad conjunta.

A lo largo de este apartado nos interesa reflexionar sobre tres cuestiones relacionadas con el juego padres-hijos: a) con qué aspectos del desarrollo infantil se relaciona y cuales son los beneficios que este juego, como experiencia interactiva en un contexto educativo natural, aporta a padres e hijos, b) qué factores y mediadores en esta interacción son los responsables de estas aportaciones, y c) qué actitudes y disposiciones parentales facilitan y promueven los máximos beneficios de esta experiencia para los hijos, en el presente y en el futuro.

1.2.2.1 BENEFICIOS DEL JUEGO COMPARTIDO EN EL MARCO FAMILIAR

En primer lugar, analizaremos los beneficios del juego compartido padres-hijos a partir de las numerosas evidencias mostradas sobre los efectos positivos de esta particular forma de interacción en el desarrollo personal y social del niño. En este sentido, se ha vinculado el juego familiar con variables como la creatividad infantil, el tipo de apego, la regulación y el control emocional, la competencia social, la emergencia de nuevas competencias o la comprensión de las emociones ajenas (teoría de la mente).

Consideramos, siguiendo a Winnicot (1972), que el juego es una experiencia siempre creadora. Para Winnicot la creatividad se relaciona con una coloración de nuestra actitud hacia la realidad exterior, lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse, lo que él denomina “percepción creadora”.

“ En el juego y sólo en él pueden el niño o el adulto crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador ... La creatividad corresponde a la condición de estar vivo ” (Winnicot, 1972, p. 96).

Para este autor habrá un ambiente facilitador, en términos de crecimiento humano, para poder adoptar este enfoque creador ante la realidad, una ayuda para este ingreso creador en la vida que permitirá al niño establecer una capacidad personal para el vivir creador, y esta variable tiene una vinculación directa con la calidad en la formación de un ambiente en las primeras etapas de la experiencia vital de cada niño. Si el niño puede iniciar de modo creativo su relación con el mundo, primero a través de objetos y luego a través del juego compartido, tendrá pleno acceso a la vida cultural. Por eso, saber alentar los primeros brotes de la imaginación es de suma importancia para los padres

En el trabajo de Jerome y Dorothy Singer (1990) sobre el juego de los niños y la emergencia de la creatividad, estos autores encontraron una relación positiva entre la vida imaginativa de los padres y la de los hijos. Los padres con hijos más creativos a menudo tienden a contarles historias de fantasía y a compartir juegos imaginativos, les leen más y restringen su tiempo de exposición a la televisión. Observaron además que

los niños más imaginativos son niños menos agresivos, más capaces de esperar y, en general, con mayor índice de éxito en sus tareas escolares.

En los últimos años el juego ha sido considerado como un importante contexto para establecer conexiones entre la conducta parental y la habilidad de los hijos para crear y mantener relaciones positivas con sus iguales (Black y Logan, 1995; Lindsey, Mizey y Petit, 1997; Youngblade y Belsky, 1992). El juego representa para estos investigadores un contexto singular de la interacción padres-hijos que debe ser diferenciado de otros contextos de relación.

Más concretamente, el juego “social” padres - hijos se ha relacionado en numerosas ocasiones con la competencia social mostrada posteriormente por los hijos. Según Beckwith (1986) hay muchas vías por las que el juego social padres-hijos promueve la competencia social:

- Permite convertir experiencias sociales pasivas en situaciones activas, seleccionando una parte de la vida infantil para experimentarla con placer, eliminando los sentimientos negativos asociados.
- Sirve no sólo para aprender actuaciones, sino para practicar emociones y también para discriminarlas. A través de estos intercambios los niños aprenden a influir en los otros.
- Promueve la atención.
- Promueve afectos positivos y disfrute en la relación. Será preciso un nivel de sensibilidad por parte del adulto, que éste mantenga un grado óptimo de atención y activación en el que el niño se sienta proclive a mostrar afectos positivos.
- Implica secuencias de acciones integradas y organizadas a través de reglas, por lo que ayuda a la comprensión de las reglas sociales y facilita también la adquisición de las reglas lingüísticas.

Sabemos que los niños se implican más con los padres más “divertidos” y con los padres más expresivos, que muestran afectos positivos durante la interacción con sus hijos. Estas características parentales se han relacionado también con el desarrollo de apegos seguros en la primera infancia. En cambio, el apego inseguro tiene más probabilidades de desarrollarse con madres serias, que actúan de manera rutinaria, silenciosas y poco sonrientes (Blehar y cols., 1977).

Beckwith (1986) considera que la responsividad sensible por parte de los padres constituye la esencia de las relaciones que conducen a un apego seguro. Los padres difieren en el grado de juego y también en el grado de disfrute durante el juego. No es

sólo una cuestión de cuanto, sino de cómo. Además, los padres también difieren en cuanto a su sensibilidad para mantener el grado óptimo de activación en sus hijos.

En esta misma línea de investigación, Isley, O'Neil, Clatfelter y Parke (1999) han profundizado más recientemente sobre la relación entre la expresión afectiva de los padres/hijos en situaciones de juego (físico) y el funcionamiento social de los niños con sus iguales. Los autores se preguntan por los mecanismos que vinculan los estilos interactivos padres-hijos con el funcionamiento socioemocional con los iguales. Centran su estudio en un componente de la interacción: la cualidad de las expresiones afectivas entre padres e hijos. Parten de algunos presupuestos para su investigación:

- Las interacciones cara a cara que ocurren en la familia, particularmente con los padres, proveen a los niños de oportunidades para aprender, explorar y refinar habilidades sociales que serán necesarias en sus futuros intercambios con los iguales.
- Las habilidades socioemocionales que se desarrollan en el curso de estas interacciones padres-hijos se generalizan a los intercambios de los niños con sus compañeros.
- Los niños que muestran afectos positivos en las interacciones con sus padres son valorados como más populares (Sroufe y cols., 1984) y los que muestran emociones negativas con sus padres son menos apreciados por sus compañeros (Fabes y Eisenberg, 1992; Stocker y Dunn, 1990).
- La habilidad para interpretar las señales afectivas de los otros influye en las reacciones de los niños a esas mismas señales (Bretherton y cols., 1986) e influye en su conducta social (Putallaz, 1987).

Investigaciones previas habían mostrado que las expresiones positivas de afecto de los padres en situaciones interactivas padres-hijos se relacionan con logros sociales positivos en los niños (Putallaz, 1987). Otros estudios habían mostrado una relación desfavorable entre las relaciones negativas de afecto por parte de los padres y los logros sociales de los niños (Carson y Parke, 1996). Los datos apuntan que padres e hijos desarrollan patrones interactivos de intercambios afectivos recíprocos. Cassidy y cols. (1992) encontraron que los niños cuyas madres eran expresivamente más positivas eran, a su vez, expresivamente más positivos hacia ellas, por lo que sugieren una relación en términos de "reciprocidad positiva".

Isley y sus colaboradores (1999) sugieren que la expresión de afectos positivos por parte de los niños es un mediador entre la expresión afectiva de los padres y la competencia social de los hijos. Hipotetizan que los afectos parentales se relacionan indirectamente con la competencia social a través del estilo personal de expresión afectiva del niño.

Cabe añadir que los modelos padre-hijo y madre-hija encontraron el mayor soporte en cuanto a las relaciones indirectas entre afecto parental y competencia social.

Isley y cols. (1999) encontraron, además, una relación no esperada entre expresión afectiva de los padres y competencia social, en el siguiente sentido: aparece una relación directa y negativa entre ambas variables cuando las expresiones de afecto de los padres son superiores o inferiores a un determinado nivel. Ellos lo explican en el sentido de que las expresiones afectivas no contingentes e inapropiadas tienen el efecto de invadir o confundir a los hijos, de suerte que los niños aprenden la no contingencia o falta de adecuación a través de los modelos parentales. Esta relación fue encontrada entre diadas del mismo sexo. La no contingencia puede entenderse como una falta de sensibilidad parental, variable ésta que ha sido a su vez asociada a una falta de competencia social en los niños (Sroufe y cols., 1984).

Por tanto, puede que los padres que expresan afectos negativos o excesivos afectos positivos no ayudan al desarrollo de habilidades que implican regulación emocional. Los niños más capaces de regularse emocionalmente son también más capaces de inhibir los impulsos inapropiados y presentan conductas más positivas y constructivas (Caspi y cols., 1994).

Lindsey y Mize (2000) por su parte han investigado la relación entre la competencia social y el juego físico y de ficción padres-hijos. Ambos tipos de juego familiar se han relacionado tradicionalmente con la competencia social (Carson y Parke, 1996; MacDonald y Parke, 1984). Los autores se preguntan por los procesos que subyacen a esta conexión en ambos tipos de juegos, si bien cabe suponer que deben incluir elementos significativos implicados en la competencia social. El juego de ficción se ha relacionado con el desarrollo cognitivo y, más concretamente, con el desarrollo infantil de la teoría de la mente (Harris, 1994). Los niños más hábiles en el juego de representación pueden desarrollar relaciones positivas porque son compañeros de juego responsivos.

Algunos autores han hipotetizado que el juego padres-hijos representa un contexto interactivo único en el que la relación adquiere características de horizontalidad (Russell, Pettit y Mize, 1998), entendida ésta como un patrón de relación recíproco e igualitario entre los participantes. Russell y sus colaboradores sugieren que los padres que son más capaces de asumir el rol de un compañero horizontal de juego, en el sentido de compartir el turno y el poder, tienen hijos más hábiles en las interacciones con sus iguales y relaciones más gratificantes. Así, los niños socialmente competentes parecen provenir de diadas padres-hijos caracterizadas por la igualdad en estas situaciones más que por el dominio de uno sobre otro. Estos patrones proveen a los niños de conocimientos y hábitos que les preparan para establecer relaciones positivas y recíprocas con otras personas fuera del ámbito familiar.

Youngblade y Dunn (1995) han investigado sobre el significado evolutivo del juego dramático en el ámbito familiar (juego compartido con madres y hermanos) y su relación con el desarrollo sociocognitivo y han encontrado que:

- Existen diferencias claras entre las madres y los hermanos como compañeros de juego, en favor de los primeros, que son descritos como: compañeros más “vibrantes”, que permiten una mayor participación y promueven mayor diversidad en el juego. Explican este hecho porque, como ya observaron Dunn y Dale (1984), las madres tienden a participar más en calidad de observadoras que los hermanos y tienden a realizar comentarios más que a implicarse como verdaderas compañeras de juego.
- La participación en juegos de representación de roles constituye un predictor exitoso en tareas de la falsa creencia, es decir, se relaciona con la comprensión posterior (siete meses después) de los sentimientos ajenos. La naturaleza intensa de las relaciones familiares, especialmente las fraternas, combinadas con la emocionalidad inherente a la representación, parece propiciar un terreno fértil para el desarrollo de la comprensión social, particularmente en términos de comprensión afectiva.

Hodapp (1987) ha estudiado las funciones del juego social madre-hijo en los niños pequeños entre ocho y dieciséis meses, especialmente del juego simbólico, y ha descubierto que los juegos proporcionan un contexto que posibilita interacciones eficaces entre la madre y el hijo porque permiten a la madre obtener de su hijo conductas interesantes y complejas. Las madres ayudaban a provocar estas conductas en sus hijos mediante el empleo de dos tipos de conductas de apoyo:

- El primer tipo de conducta facilitadora era específica de un juego determinado. Por ejemplo, en el juego de tirar uno a otro la pelota, la madre extendía sus manos vueltas hacia arriba y pedía al niño que le devolviera la pelota. Estas conductas específicas de un juego ayudaban al niño a dirigir la atención hacia los aspectos importantes de ese juego y representaban una gran ayuda para provocar en los niños las conductas específicas requeridas por ese juego determinado, por ejemplo, devolver la pelota.
- Descubrieron un segundo tipo de conductas facilitadoras que no eran específicas de ningún juego concreto y podrían aplicarse a todas las interacciones entre la madre y el niño, por ejemplo conductas para captar la atención del hijo como decir su nombre o hacerle cosquillas. Estas conductas captadoras de atención ayudaban a establecer la implicación mutua que se suponía un requisito necesario para el éxito de cualquier juego. Además, las madres también exhibían conductas de manipulación del entorno inmediato,

como era sentarse en el suelo los dos cara a cara o retirar los objetos distractores, para ayudar a la puesta en escena y comenzar la interacción.

Por tanto, vemos como las madres tienen formas “cognitivas” de beneficiarse al participar en juegos con sus hijos. Aprenden a provocar y controlar las conductas de sus niños proporcionándole conductas de ayuda. El juego constituye un marco que desempeña una función cognitiva también para las madres. Estos juegos les dan la oportunidad de controlar la interacción y de provocar en sus hijos conductas de nivel superior, lo cual constituiría la vertiente materna de los sentimientos de eficacia, ya que tanto las madres como los hijos procuran alcanzar sentimientos de eficacia o efectividad en sus interacciones mutuas. Estos sentimientos de eficacia presuponen para ambos participantes tanto el control como la provocación del comportamiento de cada participante por parte del otro.

El juego constituye por tanto una experiencia interpsicológica que aporta sentimientos de eficacia y competencia y como tal es promotor de una autoestima positiva, tanto para los padres como para los hijos.

Desde nuestra perspectiva, lo interesante de este estudio reside en haber encontrado una mutua corresponsabilidad y reciprocidad entre los comportamientos exhibidos en el juego por el adulto y el niño, y las funciones cognitivas y emocionales que dichos comportamientos cumplen para cada uno de los participantes. Esta perspectiva es la que nos interesa desde una óptica interactiva en la que ambas partes hacen aportaciones y reciben beneficios de su participación.

1.2.2.2 VARIABLES MEDIADORAS EN LA INTERACCIÓN

Además de los procesos de influencia directos como el aprender conductas sociales, el juego padres-hijos está vinculado indirectamente a la competencia social de los hijos a través de mecanismos sociocognitivos (Lindsey y Mize, 2000). Así, estos autores han propuesto que la competencia emocional de los niños debe mediar la asociación entre dos formas de juego - físico y de ficción - y la competencia social. Concretamente, Parke y sus colaboradores (1988) informan que la habilidad de los niños para codificar y descodificar expresiones emocionales se relaciona con el juego físico padres-hijos. Por otro lado, Dunn y Brown (1994) aportan evidencias de que los niños que participan en juegos dramáticos o de representación con miembros de su familia, presentan mejores niveles de comprensión emocional.

Lindsey y Mize (2000) sugieren en su investigación que el juego físico y dramático, caracterizados ambos por la alta carga emocional, están conectados con la competencia social a través de la habilidad de los niños para descodificar las expresiones afectivas de los otros. Un segundo mecanismo sugerido por estos autores y que media en esta relación (juego físico/dramático y competencia social) es el sentimiento de autoeficacia,

las cogniciones infantiles sobre la propia competencia personal. Piaget y Vygotsky ya hablaron de esta conexión juego-sentimientos de dominio. Wheeler y Ladd (1982) encontraron asociación entre medidas de autoeficacia (estrategias de persuasión verbal en situaciones no conflictivas) y aceptación social por los iguales.

Cabe pensar, según Linsey y Mize (2000), que la autoeficacia de los niños mediará la asociación entre el juego padres hijos y la competencia social. Además, teniendo en cuenta la literatura previa, estos autores han apuntado la influencia de la variable género en esta asociación. Así, suponen que:

- Los padres se implicaran más que las madres en juegos físicos, especialmente con los hijos.
- Las madres se implicaran más que los padres en juegos de ficción, especialmente con las hijas.

En este sentido, esperaban encontrar conexiones más pronunciadas en la siguiente dirección:

- Juego físico y relación con los iguales, especialmente en las diadas padres-hijos.
- Juego de ficción y relación con los iguales, especialmente en las diadas madres-hijas.

Los resultados, en cambio, confirmaron sólo parcialmente sus hipótesis:

- Se ha encontrado asociación positiva entre la implicación materna en el juego simbólico/de ficción y las puntuaciones positivas de competencia social, valoradas por el profesor y los compañeros, en el caso de las niñas.
- Se ha encontrado asociación positiva entre la implicación del padre en el juego simbólico y la competencia social mostrado por los niños/niñas.
- No se ha encontrado asociación entre el juego físico de los padres/madres y la competencia social de los niños/as. Esta última conclusión no apoya los datos de investigaciones precedentes (MacDonald, 1987; MacDonald y Parke, 1984).

Los autores han apuntado la posible influencia en estos resultados del tipo de material facilitado para estos juegos y alientan para que futuras investigaciones contrasten estos resultados teniendo en cuenta diferentes modalidades en ambos tipos de juego (físico y simbólico).

En cuanto a los dos mediadores hipotetizados -comprensión emocional y autoeficacia-, Lindsey y Mize hallaron los siguientes resultados:

Sobre el primer mediador propuesto – comprensión emocional – y de acuerdo con estudios previos (Brown y Dunn, 1996; Denham, 1986), también en este caso se encontraron asociaciones positivas entre conocimiento y comprensión emocional exhibido previamente por los niños y medidas de competencia social valoradas por maestros y compañeros de juego. Se encontraron, además, peculiaridades asociadas al género:

- Los niños de las diadas madre-hijo caracterizadas por niveles similares de acuerdo y reciprocidad entre ellos durante el juego simbólico, arrojaron puntuaciones más altas en conocimiento y comprensión emocional.
- Los niños de las diadas padre-hijo caracterizadas por niveles altos de implicación paterna en ambos tipos de juego (físico y simbólico) y por niveles similares de acuerdo y reciprocidad (en ambos juegos) arrojaron niveles más altos de conocimiento y comprensión emocional.

Ambos contextos de juego parecen conducir, por tanto, a la expresión de emociones padres-hijos. Los padres hábiles para implicarse en ambos tipos de juego sirven como modelos de los cuales los hijos pueden extraer información emocional. Por tanto, debe existir un componente singular y común en la relación padres-hijos, independientemente del contexto de juego, que contribuye al conocimiento emocional de los chicos, de manera que los hijos varones que posean las mejores relaciones con sus padres, caracterizadas por índices altos de juego compartido y una interacción armoniosa, experimentan los beneficios en forma de comprender las emociones de los otros.

En cuanto al segundo mediador planteado por Lindsey y Mize (2000) – autoeficacia -, encontraron que, curiosamente, pocos niños arrojaban puntuaciones bajas en este constructo. Algunos autores han explicado este hecho porque los niños pequeños tienden a confundir sus deseos con la realidad y, además, no suelen admitir la propia debilidad. Curiosamente, y de modo no previsto, la autoeficacia de los niños apareció negativamente asociada con las medidas de competencia social. Así:

- Los niños agresivos tienden a valorarse positivamente en autoeficacia y, en cambio, muestran bajos niveles de competencia social, por tanto aparece un procesamiento cognitivo deficiente.
- Los niños más populares y competentes tienen normas, modelos más altos de interacción social y consideran sus propias habilidades sociales más negativamente.

Parece, por tanto, que la percepción de la autoeficacia no está asociada necesariamente a la competencia social. Los autores apuntan la necesidad de estudios que consideren la variable edad y un contexto más diverso de situaciones.

Lindsey y Mize (2000) concluyen que sólo la comprensión emocional aparece como un potente mediador entre el juego físico/social padres-hijos y la competencia social de éstos. Ha de tenerse en cuenta, además, que la comprensión emocional de los hijos se vincula al acuerdo y reciprocidad en la relación madres-hijos y ambas serán, por tanto, las responsables de dicha competencia social. El estudio aporta además evidencias sobre dos cuestiones: a) el estilo de juego padres/hijos caracterizado por la mutua responsividad contribuye a la competencia social con los iguales y b) las manifestaciones en la reciprocidad y mutua responsividad padres-hijos varía a través de los diferentes contextos de juego (físico y simbólico); el contexto juega, por tanto, un papel importante en la relación.

1.2.2.3 ACTITUDES Y DISPOSICIONES PARENTALES

Analizando los estilos interactivos adulto-niño en situaciones diádicas de juego (en el marco escolar), Tamburrini (1982) ha encontrado que los adultos presentan dos estilos interactivos diferenciados:

- “Redirecting style” (estilo reductor). La intervención del adulto parte de sus propias concepciones y de prioridades instruccionales más que de los centros de interés del niño en el momento de jugar. En estos intercambios el niño suele ser requerido para cambiar y modificar su foco de atención.
- “Extending style” (estilo ampliador). La intervención del adulto reúne dos características fundamentales:
 - a) Interviene después de haber captado la naturaleza de las intenciones del niño (“diagnóstico de las intenciones”). Para el autor este factor constituye la característica esencial de este estilo.
 - b) El adulto interviene para ayudar a resolver los problemas, para incrementar la imaginación y la creación en el curso del juego: elaborar un tema, aportar novedades, disminuir las repeticiones (“valoración de la cualidad imaginativa”).

Tamburrini encuentra evidencias de que los niños se muestran más capaces y competentes cuando las actuaciones adultas se sincronizan con las intenciones infantiles y ayudan a elaborarlas, es decir, se muestran próximos al estilo que hemos traducido como “ampliador”.

Bruner (1984) ha investigado sobre las condiciones de juego que resultan en un juego más rico y elaborado, con episodios más largos y producciones más complejas, y ha

encontrado que la presencia de un adulto tiene este efecto siempre y cuando se cumplan algunos requisitos:

- Que el adulto no dirija la actividad del niño.
- Que se muestre cercano al niño y le transmita seguridad e información en el momento que éste la solicite.
- Que no “robe” la iniciativa al niño.
- Que de muestras de sintonía con su actividad.

Otto y Riemann (1990), en una comunicación presentada en la International Council Of Childre’s Play, dieron a conocer un interesante estudio sobre el juego entre padres e hijos de seis a doce años en el que mostraban que, mientras que los padres preferían jugar a “juegos organizados” con sus hijos, los hijos preferían “juegos de fantasía”. Según estos autores, parece que cada cual prefería jugar allí donde podía situarse con superioridad.

Según Sutton-Smith (1993), la mayor virtud del juego familiar ocurre cuando se permite al niño participar en términos de igualdad y de poder en relación al adulto, y éste constituye una fuente de motivación. Los adultos damos por supuesto que en esta relación de poder los adultos permaneceremos en una situación de superioridad; la cuestión será cómo los niños pueden ganar poder en la relación para dar salida a sus necesidades profundas y a sus fantasías.

Bettye Caldwell (1986) realiza una comparación interesante sobre la significación que el juego tiene para el niño y la que tiene para el adulto, a partir de la caracterización realizada por Sutton Smith (1976):

- El juego para el niño es una actividad: a) espontánea, intrínsecamente motivada, b) no seria; c) flexible en cuanto a las reglas; d) no literal, cubierta con dosis de fantasía e imaginación; e) algo divertido, que no ha de “hacer bien” (suele decir “sólo estoy jugando”).

Pero, ¿Qué ocurre al hacernos adultos? El juego se transforma:

- El juego para el adulto: a) no es espontáneo; b) es serio (incluso llega a convertirse en un problema (“le ha dado por jugar”)); c) no tiene flexibilidad, las reglas son muy precisas; d) es literal, apenas si hay dosis de fantasía; e) se ha de jugar “muy bien”, sino los jugadores son excluidos del juego, y e) no es divertido.

Caldwell concluye que hemos profesionalizado el juego al crecer y ha perdido las características de espontaneidad, flexibilidad y diversión. Esto nos conduce a lo que ella denomina “la paradoja del juego”: No sabemos jugar, pero como adultos deseamos ayudar a los niños a mejorar su juego. Estamos utilizando profesores equivocados.

Usamos personas cuyo juego no es divertido. ¿Qué implicaciones prácticas tiene esta paradoja?

Si queremos ayudar a los padres a jugar mejor con sus hijos, necesitamos “reparar” algunas cuestiones sobre sus concepciones y actitudes hacia el juego:

- 1) Animar a los padres a valorar el juego “divergente”. Dado que los adultos tienden a jugar siempre con reglas, están sólo orientados hacia un juego convergente. Muchos padres se quedan sorprendidos cuando sus hijos de tres años juegan “de manera equivocada”.
- 2) Los padres tienen que saber que no todos los juegos sirven para jugar como los niños entienden el juego. Los puzzles no sirven para jugar, con los puzzles se trabaja, igual que con un lote de palabras. Con los juguetes que simulan juegos dramáticos sí podemos jugar. En caso de duda, Caldwell propone remitirse a los cinco criterios antes citados, tomados de Sutton-Smith.
- 3) Los padres tienen que saber que si los niños quieren jugar lo harán, aunque sea sin sus padres, pero no contarán con el estímulo social que les permite enriquecer su juego y permanecer en él.
- 4) Los padres deben saber que a los niños les gusta jugar con otros niños tanto como con los adultos, por lo que deben propiciar situaciones para estos intercambios entre iguales.

En la mente del adulto el juego tiende a ser un fin para conseguir otros objetivos, pero en la mente del niño el juego constituye un fin en sí mismo, una gran experiencia en sí misma beneficiosa. Es un aspecto que los padres no deben olvidar para imponer su concepción adulta del juego. Esta concepción adulta tiende a imponerse por la gran presión que hoy existe sobre el desarrollo cognitivo (hacer “superbebes”) y hace que las madres jueguen “serias” con sus hijos (como si jugaran al tenis). Nos interesa pensar que el placer de jugar en estas situaciones compartidas está también en el origen del desarrollo cognitivo y social.

En este mismo sentido se ha expresado Leila Beckwith (1986) en su trabajo sobre la interacción padres-hijos y el desarrollo socioemocional en la infancia. Para esta autora, el actual énfasis en las competencias hace que disminuya la implicación de los padres en el juego social con sus hijos, en beneficio de la “estimulación educativa”, y este hecho tiene como efecto enlentecer los procesos de aprendizaje de la regulación afectiva y la comunicación. Así, los niños son ahora, en cierto modo, más inteligentes que en el pasado, pero no está claro que este avance se haya extendido al aprendizaje social y afectivo. El juego social padres-hijos es relativamente infrecuente en los hogares familiares y apenas si ocupa una pequeña parte del tiempo entre padres e hijos. Además,

los padres difieren ampliamente en cuanto a su repertorio de juegos, en cuanto a la sensibilidad con la que juegan y en cuanto a su inclinación a jugar. Estas diferencias reflejan el grado en que se atiende, se responde de manera sensible y contingente a las señales de los niños en otros contextos.

B.Bettelheim (1989) ha aportado a nuestro parecer reflexiones muy sugerentes sobre el tema que nos ocupa, especialmente en relación a las actitudes que los padres mantienen en relación al juego de sus hijos y su grado de implicación en el mismo.

Para este autor los padres suelen esforzarse en motivar a sus hijos por el juego, pero pocas veces perseveran en jugar con ellos, de manera que la mayoría de las actividades lúdicas del niño no encuentra apoyo automático en las predilecciones de los padres. En general los padres muestran mayor predisposición a participar en juegos estructurados con sus hijos, pero no tanto en los juegos libres anteriores a esta etapa.

Cuando los hijos tienen la edad de jugar al escondite, a casitas, a personajes fantásticos ... los padres suelen mostrarse tolerantes con estos juegos y les compran juguetes en relación a ellos, pero ésto no es suficiente. El niño no recibirá de esta experiencia de juego una base sólida si los padres no se comprometen emotivamente en estos juegos. Implicarse y participar es una condición para encontrar el sentido al juego del niño. Vivir la emoción de esconderse en la oscuridad para ser encontrado es tener un acceso más directo a las emociones del niño que juega al escondite. Jugar al hospital con un niño que va a ser intervenido quirúrgicamente es darle la oportunidad de prepararse para una experiencia futura que le resulta abrumadora. Jugar esta experiencia le permitirá segmentarla en pasos, en trocitos, para comprenderla mejor, para adquirir una sensación de control que no puede conseguir en lo real porque cuando llegue al hospital quizás todo ocurra demasiado deprisa para que él lo pueda controlar. Este juego le permitirá afrontar la situación como una experiencia más propia y familiar que depende también de su propio autocontrol y no sólo del de sus padres. Cuando padres e hijos comparten estos juegos libres se crean lazos muy especiales entre ambos, lazos que refuerzan la confiabilidad en los adultos y le aseguran en las relaciones.

Por otro lado, a menudo los adultos carecen de la paciencia necesaria para esperar a que el niño logre sus propósitos. Suelen impacientarse por alcanzar metas o llegar a algún final. Los niños necesitan tiempo para centrarse en sus juegos, oportunidad y aliento. La capacidad de perseverar nacerá también aquí, si le damos la oportunidad de ejercitar sus procesos mentales. Aprender que construir una casa es cuestión de paciencia, de intentarlo una y otra vez. Perseverar es un hábito que puede partir del placer de jugar, pero para ello es necesario que los adultos exhiban algunas actitudes:

- Que no sólo se interesen por el éxito final y que no se decepcionen porque su hijo tarda demasiado o es torpe. La convicción interna de que acabará triunfando es lo que ayudará al niño para sentirse seguro y perseverar.

- Que no impongan sus propias metas a sus hijos cuando juegan. Los adultos suelen enseñar como jugar y como usar los juguetes. Entonces el niño pierde el interés porque el proyecto ya no es suyo y pasa a ser de sus padres.
- Que eviten los elogios falsos, porque el niño se dará cuenta y pensará que creemos que no puede hacerlo mejor.

Para educar en la constancia y en el esfuerzo sostenido es necesario que los padres presten suficiente atención a los numerosos esfuerzos que sus hijos hacen y que consideren sus juegos como sus actividades más importantes (Bettelheim, 1989).

Jugar es para el niño una de sus actividades más serias e importantes. Nos preguntamos si también lo es para el adulto. Sabemos que las ideas y concepciones de los padres sobre la educación de los hijos modelan sus intercambios con ellos y sabemos, en relación al “currículum educativo familiar”, que el juego compartido entre padres e hijos puede ocupar algún lugar en el seno de las actividades cotidianas de la familia. Hemos apuntado algunas actitudes parentales que consideramos necesarias para fomentar el valor que los padres otorgan al juego de sus hijos y también para fomentar los comportamientos acordes con dichas actitudes. Partimos de la consideración de que los significados que el niño construye en el juego, es decir, el uso de los objetos y la estructura simbólica de su acción lúdica, dependerá del apoyo que el adulto ofrezca al juego del niño, a su interés por él y al tipo de intervención que realice sobre el mismo.

En este capítulo hemos ofrecido una aproximación al juego como un escenario de interacción privilegiado padres-hijos. El juego compartido emerge como un auténtico motor del desarrollo infantil, susceptible de promover competencias simbólicas y funciones emocionales. Para ello es necesario que los padres se impliquen emocionalmente en el juego con sus hijos y que se establezca entre ambos una mutua corresponsividad. De ser así, tanto padres como hijos encontrarán beneficios personales y compartidos que afectarán a su propio sentimiento de competencia y valía personal. A través de estas reflexiones hemos pretendido apoyar la tesis de que el papel del adulto, en cuanto a la acción lúdica del niño, se configura como un elemento esencial para el desarrollo de competencias simbólicas que emergen en la acción conjunta, así como de valores y actitudes frente a las tareas y retos de la infancia, relacionadas con la construcción de su identidad personal y social, que el niño, por si solo, tendría menos posibilidades de poder afrontar.

CAPÍTULO 2. PROCESOS Y MECANISMOS INTERPSICOLÓGICOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA

2.1. APROXIMACIÓN AL TEMA DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

El objeto del presente capítulo es aproximarnos al tema de la influencia educativa desde una perspectiva sociocultural. En primer lugar revisaremos los orígenes de este concepto a partir de algunos postulados vygotskianos sobre el desarrollo y la educación. Partiremos del postulado sobre el origen social de las funciones mentales y la mediación para centrarnos en los procesos de interiorización y las cuestiones abiertas hoy sobre la naturaleza de dichos procesos. Pasaremos a considerar la acción como unidad básica de análisis en los estudios realizados desde este marco teórico. A continuación reflexionaremos sobre algunas implicaciones para nuestro estudio derivadas de este marco, como lo son: la perspectiva del aprendizaje como un proceso de construcción conjunta y la necesidad de situar los procesos que emergen en el funcionamiento intra e intermental en los contextos de acción en que dichos procesos discurren. El último apartado de este capítulo se centrará en la descripción y análisis de interactividad como propuesta teórica y metodológica que guiará nuestra investigación. Más concretamente, nos centraremos en el mecanismo de traspaso de control que opera en las relaciones adulto-niño en contextos diversos de interacción.

2.1.1 LA VISIÓN SOCIOCULTURAL DEL DESARROLLO

El origen del concepto de influencia educativa podemos encontrarlo en algunos postulados vygotskianos utilizados por este autor para explicar el curso del desarrollo. Vygotsky está especialmente interesado en los procesos de interiorización, es decir, la transformación de los procesos interpersonales en procesos intrapersonales. Para el autor toda función aparece dos veces o en dos niveles, primero a un nivel social y, más tarde, a un nivel individual, primero entre personas y después en el interior del propio niño. Las funciones superiores tienen su origen, por tanto, en las relaciones entre los seres humanos. El proceso de interiorización implica que el niño reconstruirá mediante su propia actividad mental los procesos que antes ya han ocurrido en el curso de la interacción social. Así, el niño llegará a hacer suyo aquello que en un principio sólo existió gracias a la ayuda de otra persona. Desde la perspectiva sociocultural será el lenguaje el principal instrumento de transmisión cultural, de mediación semiótica, en la interacción adulto- niño (Vygotsky, 1979).

La aproximación sociocultural de Vygotsky (Wertsch, 1993) partió de tres supuestos básicos a cuyo desarrollo dedicó la mayor parte de sus esfuerzos:

1. La confianza en su análisis genético o evolutivo.
2. La afirmación de que las funciones mentales del individuo derivan de la vida social.
3. La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Estos temas se encuentran fuertemente entrelazados en la obra de Vygotsky y a lo largo de ella se presuponen mutuamente. Dado que constituyen el punto de arranque “histórico” de nuestro trabajo, realizaremos un breve comentario sobre cada uno de ellos para, después, ir completando estos supuestos con aportaciones de autores coetáneos o posteriores a la obra de Vygotsky.

A) EL ANÁLISIS GENÉTICO

Las ideas desarrolladas por Vygotsky en su explicación del desarrollo humano están en estrecha vinculación con su concepción metodológica. Para este autor (Vygotsky, 1979) la clave de la comprensión de la conducta reside en las relaciones dialécticas que ésta guarda con su medio. No sólo la naturaleza influye en la conducta humana sino que, además, las personas modifican y crean sus propias condiciones de desarrollo. Así, será necesario encontrar un método que permita apreciar las relaciones del sujeto sobre el medio y del medio sobre el sujeto, búsqueda que le llevó al método genético-experimental.

Según Vygotsky el estudio del desarrollo de cualquier proceso psicológico permite descubrir su esencia o naturaleza y sólo a través del análisis de su evolución se puede entender lo que significa. Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa, para este autor, estudiarlo en su proceso de cambio (Vygotsky, 1979).

Este análisis deberá partir de consideraciones básicas como:

- Centrarse en el análisis del proceso en oposición al análisis del objeto;
- Deberá ser explicativo y no descriptivo, es decir, revelar relaciones causales en oposición a la mera enumeración de los rasgos externos del proceso;
- Un análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura.

Para Vygotsky existen cuatro tipos de desarrollo o dominios genéticos, a los cuales recurre para comprender los procesos psicológicos (Wertsch, 1985, 1993; Wertsch y Youniss, 1987):

- a) *el filogenético*, la historia evolutiva de la especie, influenciada por los trabajos de Darwin, Engels y Kohler. Estuvo especialmente interesado en la comparación entre primates y humanos sobre la acción mediada por instrumentos. De este análisis concluyó que, en el caso de los monos, las

acciones emprendidas para resolver problemas se hallaban restringidas por factores contextuales concretos y permanecían de alguna manera “esclavos de la situación”, mientras que los humanos poseen los medios representacionales para superar dichas limitaciones. El énfasis en las herramientas representacionales – una categoría de los instrumentos mediadores - refleja la diferencia básica entre las funciones mentales superiores y elementales. Así, una propiedad definitoria de las funciones superiores, exclusiva de los humanos, es el hecho de que están mediadas por herramientas y por sistemas de signos, tales como el lenguaje natural.

- b) *el sociogenético* o histórico-cultural, la evolución del individuo como participante en un grupo cultural.
- c) *el ontogenético*, relativo al desarrollo personal, y en el que podemos distinguir dos planos de desarrollo: la línea natural – determinada por las características biológicas de la especie, que se transmiten genéticamente y configuran el funcionamiento mental elemental o procesos psicológicos inferiores, y la línea cultural, que se traducirá a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos en la adquisición de las funciones psicológicas superiores, genuinamente humanas. A este dominio corresponderán los estudios sobre la interiorización o transformación de un proceso psicológico desde el plano social al individual. Para Vygotsky el principal rasgo distintivo de la ontogénesis es la multiplicidad de fuerzas evolutivas que se hallan operando al mismo tiempo.
- d) *el microgenético*, en los que estudia los cambios que ocurren en un período corto de tiempo en relación a dos tipos de procesos: la génesis de un acto mental que ocurre en una sesión experimental y las transformaciones que ocurren en el curso de una sesión. La inclusión de este último dominio fue sugerida por Wertsch (1985) dado el interés que este nivel de trabajos suscitó.

B) EL ORIGEN SOCIAL DE LAS FUNCIONES MENTALES

Uno de los postulados emblemáticos de la teoría sociocultural lo constituye la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se mantiene con otras personas, en la participación en actividades reguladas culturalmente.

Para Vygotsky las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que este individuo existe. La naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo y forman la estructura del individuo (Vygotsky, 1981 b).

Vygotsky tomó prestada del psicólogo y psiquiatra francés Pierre Janet (1926, 1928) la “ley genética general del desarrollo cultural”, para formular una propuesta más amplia sobre los orígenes sociales de las funciones mentales del individuo:

“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica. Esto resulta igualmente válido en relación a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (...) . Se sobreentiende que la internalización transforma al proceso mismo, y cambia su estructura y sus funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen en todas las funciones superiores y sus relaciones” (Vygotsky, 1981 b, p. 163).

La ley genética general del desarrollo cultural se encuentra fuertemente vinculada al método genético, pero además hace referencia al estudio de los precursores de las funciones intrapsicológicas (es decir, las funciones interpsicológicas), clave para comprender las funciones mentales en el individuo.

Esta ley implica algunas propuestas no siempre compartidas e, incluso a veces, ni comprendidas por los psicólogos actuales (Wertsch, 1993). Implica mucho más que la idea de que las funciones mentales en el individuo derivan de su participación en la vida social. Veamos dos implicaciones básicas:

- Sostiene que las estructuras y los procesos específicos de las funciones intrapsicológicas pueden ser rastreados en sus precursores genéticos del plano interpsicológico. Tal y como el propio Vygotsky afirma,

“La composición de las funciones mentales superiores, su estructura genética y sus medios de acción (formas de mediación) – en una palabra, toda su esencia - es social. Incluso cuando nos volvemos hacia los procesos mentales (internos), su naturaleza permanece cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social” (Vygotsky, 1981 b, p. 164).

- Las funciones mentales superiores pueden aplicarse a formas de actividad tanto social como individual. Desde esta perspectiva, términos como pensar o recordar resultan apropiados para referirse también a diadas y a otros grupos mayores. Podemos encontrar, por tanto, dos niveles de análisis de los procesos psicológicos superiores (Cubero y Luque, 2001): el individual y también las diadas o los grupos de personas. La memoria, la atención o el pensamiento pueden ser predicados de lo social, además de formas individuales de acción (Riviere, 1984). Así, el pensamiento o el recuerdo pueden pertenecer al individuo actuando con otros individuos, a través de instrumentos mediacionales. En este sentido, por ejemplo, recordar juntos puede constituir un

proceso de construcción colectiva de una narración en que los distintos participantes son elementos de un sistema común en el que la memoria puede ser comprendida como una acción social organizada (Edwards y Middleton, 1986).

Por tanto, las actividades en el plano interpsicológico son sociales porque se realizan con otras personas dentro de una cultura y con herramientas que aporta la propia cultura, pero son sociales también porque son compartidas o podemos concebirlas como funciones distribuidas en el grupo. De forma complementaria, el funcionamiento en el plano intrapsicológico refleja sus precursores interpsicológicos, o lo que es lo mismo, retiene su naturaleza cuasi-social, retiene las funciones de la interacción social (Cubero y Luque, 2001).

En este momento resulta interesante preguntarnos sobre cómo opera la transición de lo social a lo individual, en qué consiste y cómo se relacionan ambos planos. Responderemos a estas cuestiones a partir del concepto de interiorización (o internalización), apropiación, y zona de desarrollo próximo.

Para Vygotsky la interiorización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a las acciones con signos (Vygotsky, 1979). No ha de ser entendida como una copia o transferencia, sino como un proceso transformativo que conlleva cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan, como el proceso por el que el mismo plano intrapsicológico se forma o constituye (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1985).

Siguiendo a Cubero y Luque (2001), Vygotsky concibe la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Wertsch, 1985), como un proceso de control de los signos que en su origen formaban parte de una actividad social. Será en las cualidades de la actividad externa, considerada social y semióticamente mediada, en las que está el germen de lo que luego constituirá la dinámica intrapsicológica; por ejemplo, propiedades estructurales del funcionamiento interpsicológico como el de la organización dialéctica pregunta-respuesta pasarían a formar parte, por medio de la internalización, del funcionamiento interno.

A través de su participación en interacciones sociales con otros, las personas van dotando de significado a las situaciones y a su propia actividad en función de sus características personales, sus motivaciones, conocimientos y experiencias previas, etc., y así cada persona reconstruirá mediante diferentes lenguajes, claves e interpretaciones, los fenómenos en los que ha participado. Esta reconstrucción es considerada por Vygotsky como apropiación y se trata de un proceso activo, de interacción y de reconstrucción personal.

Este término de apropiación ha sido revisado por otros autores de la corriente sociocultural. Así, Rogoff (1997) ha criticado este término en el sentido de que parece

denotar una separación entre lo personal y el contexto social, y propone, en su lugar, el concepto de apropiación participativa.

Para Rogoff (1997) una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. La apropiación es, en sí misma, un proceso de transformación, un cambio que resulta de la propia participación. La participación implica la puesta en marcha de esfuerzos creativos de comprensión y contribuye a la actividad social que, por su propia naturaleza, implica la construcción de puentes entre las muy diferentes formas de entender una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes (con diversos niveles de asimetría) para ampliar la comprensión común, con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en el esfuerzo compartido. Tal ampliación, para adaptarse a muchas perspectivas y para alcanzar algo juntos, es el desarrollo y se da en el proceso mismo de participación. Los cambios individuales de los participantes, en su función y en su comprensión de la actividad, afectan a sus esfuerzos e implicaciones en situaciones futuras similares.

Desde la perspectiva de Rogoff (1997), la apropiación participativa es un aspecto de los acontecimientos que están ocurriendo. La persona que participa en un acontecimiento se transforma de tal manera que su participación en futuros acontecimientos es necesariamente diferente. La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, en tanto que las personas participan en los siguientes acontecimientos basándose en su implicación en acontecimientos previos. Los procesos personales, interpersonales y culturales se constituyen mutuamente y conforman realidades en transformación en el seno de la actividad sociocultural.

Siguiendo el análisis propuesto por Vygotsky sobre cómo opera la transmisión de lo social a lo individual, hemos revisado ya los conceptos de interiorización y apropiación propuestos por él y matizados por Rogoff. Para comprender mejor la dinámica entre el plano interpsicológico y el intrapsicológico es necesario referirnos a otras nociones clásicas elaboradas por Vygotsky: las áreas de desarrollo real y potencial.

En la concepción clásica de Vygotsky (1979) el área de desarrollo real hace referencia a lo que el niño es capaz de realizar sin la ayuda de otro, por sí mismo; mientras que el área de desarrollo potencial es definida como la diferencia que existe entre las tareas que el niño puede realizar por sí solo y aquellas que puede hacer con la ayuda de, o en cooperación con, otra persona más capaz.

De esta concepción se han derivado fructíferas implicaciones para la instrucción escolar, que descansan en la idea de que “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce” (Vygotsky, 1979; 1995). Vygotsky hará

intervenir aquí el papel de guía de los otros, lo cual dará como resultado que el proceso de desarrollo no sea algo debido al esfuerzo individual de redescubrimiento de cada niño, sino el resultado de un proceso de interacción social, de un desarrollo guiado, gracias al cual el niño se apropia de la cultura de su entorno social. Los agentes activos en la zona de desarrollo próximo no sólo incluirán a personas – adultos u otros niños -, sino también artefactos como libros, videos, soporte informático, etc.

Pasamos a caracterizar esta Zona de Desarrollo Próximo a partir de los rasgos apuntados por Rogoff y Wertsch (1984) y de una reciente revisión realizada por Cubero y Luque (2001). Cabría señalar los siguientes rasgos constitutivos de una ZDP:

- La ZDP no constituye una propiedad del individuo es sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos: estará determinada conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y las formas de instrucción implicadas en el desarrollo de la actividad (Wertsch, 1985). Son las actividades educativas las que, de acuerdo con esta determinación, crean la zona de desarrollo próximo.
- La ZDP supone una conciencia conjunta de los participantes sobre una tarea o actividad en la que colaboran para la resolución de un problema. Si bien es probable que los participantes no compartan inicialmente una misma definición de la tarea en cuestión, sus definiciones respectivas se irán aproximando en el curso de la interacción.
- La ZDP no es una zona estática, sino dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento, que abre, a su vez, distintos cursos de evolución futuros. El adulto en estas situaciones se ocupará de controlar el centro de atención y mantener los segmentos de la tarea en un nivel de complejidad adecuado a las posibilidades del niño (Bruner, 1986). Para Bruner se tratará de un proceso de ajuste en el que el adulto permanecerá en el límite creciente de la competencia del niño. En el curso de esta tradición Wood, Bruner y Ross (1976) han formulado el concepto de andamiaje, que refleja este carácter dinámico y sugiere que el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquel que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. Los apoyos tendrán, además, un carácter transitorio y se irán retirando de manera contingente al progreso del niño en la tarea, asegurando así el traspaso de responsabilidad del adulto hacia el niño, que es en sí la meta de la actividad.
- Ambos participantes desempeñan un papel activo que condiciona el carácter dinámico de la ZDP. Newman, Griffin y Cole (1991) han mostrado que la intervención de todos los participantes en la actividad es fundamental para el curso de la misma. Así, aunque la definición dominante de la tarea suele ser la del adulto, en el sentido de que guía los intercambios, da sentido y sitúa

las intervenciones de los participantes, los alumnos pueden apropiarse de la situación en sentidos no previstos por el adulto o profesor. De esta manera, todos los puntos de vista implicados en una ZDP serán decisivos para su evolución.

C) LA MEDIACIÓN

El tercer gran tema que recorre la obra de Vygotsky (1934, 1981 b) es la propuesta de que las funciones mentales superiores, y la acción humana general, están mediadas por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). Vygotsky enfocó el lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana.

Las herramientas psicológicas incluyen distintos sistemas de signos: sistemas de numeración, trabajos de arte, mapas, dibujos y todo tipo de símbolos convencionales. Pero será el lenguaje el instrumento mediador por excelencia de la acción humana. Para Vygotsky las herramientas psicológicas median las funciones psicológicas y cambian su naturaleza. Así, el lenguaje cambiará la memoria y ésta quedará transformada gracias al lenguaje.

Los signos, que son producto de las prácticas culturales y de la evolución sociohistórica de los grupos sociales, se adquieren en actividades de interacción social, en los entornos de interacción que proporcionan los grupos sociales a sus miembros más jóvenes (Wertsch, 1985).

“Un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos” (Vygotsky, 1981 b, p. 157)

El lenguaje, que será el sistema de signos privilegiado para el desarrollo psicológico humano, será primero una herramienta compartida con otros participantes en actividades sociales y luego una herramienta de diálogo interior.

“La función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean” (Vygotsky, 1934, p.45)

Así, el lenguaje tendrá primero una función esencialmente comunicativa y de regulación de la relación con el mundo exterior y, posteriormente, se convertirá en regulador de la propia acción. La influencia del lenguaje como herramienta pasará de dirigirse hacia los otros a ser dirigida hacia uno mismo (Vygotsky 1934, 1981 b). Vygotsky elaboró una propuesta al respecto a través de su explicación sobre el habla “egocéntrica” e “interna”. Mantenía que estas formas de comunicación, ya que derivan de la comunicación y el

contacto social con los otros, deben reflejar determinadas propiedades de sus precursores interpsicológicos, tales como la estructura dialógica.

“El habla egocéntrica surge de sus cimientos sociales mediante la transferencia de las formas de conducta social y colaborativa hacia la esfera de las funciones psíquicas del individuo” (1934, p. 145).

Vygotsky no concibió el habla egocéntrica como un reflejo o un síntoma de egocentrismo del niño, sino como una forma de habla que desempeña una función cognitiva y autorreguladora (Levina, 1981). La aparición del habla egocéntrica marca la diferenciación emergente de funciones del habla.

“En el proceso de crecimiento, el lenguaje social del niño, que es multifuncional, se desarrolla de acuerdo con el principio de diferenciación de funciones separadas, y a determinada edad se encuentra agudamente diferenciado en habla egocéntrica y habla comunicativa” (Vygotsky, 1934, p. 45).

A medida que las funciones del lenguaje se vuelven cada vez más diferenciadas, el habla egocéntrica se vuelve subterránea, es decir, *“se transforma en habla interna. Sirve como forma transicional entre el habla interna y externa”* (Vygotsky 1934, p. 464).

Según Wertsch (1993), en su explicación del habla egocéntrica y del habla interna, Vygotsky identificó dos categorías de propiedades: sintácticas y semánticas. Ambas propiedades representan el modo en que la estructura y función de estas formas del habla difieren de las del habla en la comunicación social.

La primera y más importante propiedad sintáctica del habla interna es su exclusiva sintaxis abreviada. Podemos comprobar la emergencia de esta sintaxis abreviada en el desarrollo del habla egocéntrica y, por tanto, comprender mejor la naturaleza fragmentaria y abreviada del habla interna comparado con el habla externa. Esta tendencia a la abreviatura no toma cualquier dirección, sino que se realiza a través de la “predicatividad”. No se trata de una mera tendencia a la abreviación y la omisión de palabras, hacia un estilo que podríamos llamar telegráfico, sino que muestra una tendencia exclusiva a la abreviación de frases y oraciones preservando el predicado y las partes de la oración a él asociadas, a expensas de borrar el sujeto y otras palabras con él relacionadas (Vygotsky, 1934).

El análisis de Vygotsky de las propiedades semánticas del habla interna se apoya en su formulación de la noción de “sentido” en oposición a “significado”:

“El sentido de una palabra (...) es el conjunto de todos los hechos psicológicos que emergen en nuestra conciencia a causa de esta palabra. Por ende, el sentido de una palabra siempre resulta una formación compleja, dinámica, fluyente, con varias zonas diferenciales de estabilidad (...) Una palabra cambia su sentido en diversos contextos.

A la inversa, su significado es ese punto fijo, inmutable, que permanece estable a través de todos los cambios de sentido en diversos contextos (...) El verdadero significado de una palabra no es constante” (1934, p. 305).

En el habla interna, según Vygotsky, el sentido predomina sobre el significado, y se puede examinar esta tendencia a través del estudio del habla egocéntrica. Las unidades del habla egocéntrica y del habla interna reflejan posibilidades combinatorias más fluidas y dinámicas que las que se encuentran en el lenguaje social.

“En el habla interna la palabra absorbe el sentido de las palabras precedentes y subsiguientes, extendiendo por lo tanto, casi sin límites, las fronteras de su significado” (Vygotsky, 1934, p. 308).

Esta noción vygotskiana de influjo de sentido presenta un vínculo importante con la explicación de Batjín sobre la dialogicidad y sus análisis de la socialización en un medio sociocultural (Wertsch, 1993). Para Batjín (1981), comprender el enunciado de otra persona significa orientarse respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza. La comunicación verbal directa, cara a cara, constituye una forma de “interanimación dialógica”, en que los enunciados concretos de una hablante se ponen en contacto con los de otro y se interaniman (Voloshinov, 1973). El esfuerzo de Batjín se centró en el supuesto de que no se deben estudiar unidades que “no pertenecen a nadie ni están dirigidas a nadie” para formular los principios de la comunicación humana.

“La palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en “propiedad de uno” sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. Antes de este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en la boca de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas: de allí debe tomar uno la palabra y hacerla propia” (Batjín, 1981, pp. 293-294).

Vygotsky (1981 a) señala que el desarrollo acontecerá como transformaciones cualitativas asociadas al cambio en el uso de las herramientas psicológicas. Para este autor la acción se transforma fundamentalmente por la inclusión de signos en ella. La incorporación de instrumentos mediadores no se limita a facilitar la acción.

“Mediante su inclusión en el curso el comportamiento, las herramientas psicológicas alteran toda la afluencia y la estructura de las funciones mentales. Lo hacen determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de adaptación natural determinando la forma de las operaciones laborales” (Vygotsky 1981 a, p. 137).

Así, si el lenguaje se introduce en una función psicológica como la memoria, esta función quedará transformada. Los instrumentos de mediación dan forma a la actividad humana, tanto en el plano intrapsicológico como en el interpsicológico (Vygotsky, 1979).

Nuestra investigación estará, en buena medida, comprometida con estas primeras reflexiones con las que iniciamos la aproximación al tema de la influencia educativa y que provienen del marco sociocultural:

Nos interesa una aproximación metodológica centrada en los procesos y en la explicación de los cambios y transformaciones que ocurren en las personas como producto de su participación en secuencias de interacción.

Comprender a cada participante de nuestra investigación significará comprender las relaciones en que emerge su actuación, esperando además que su experiencia de interacción dejará huellas visibles que se manifestarán en sus actuaciones y aportaciones futuras a la interacción.

Nos quedará por investigar en qué medida y a través de qué mecanismos estas huellas que se configuran en el plano interpersonal serán interiorizadas y, como consecuencia, pasarán a formar parte del funcionamiento intraindividual, de manera que, cabe prever un cambio en su futura participación en la secuencia social.

Los cambios que operen para ambos participantes como producto de su participación en la secuencia social dependerán de cómo se va configurando la zona de desarrollo potencial, y que hemos caracterizado como: una zona dinámica, en la que el adulto irá ajustando su participación a las competencias y características del niño, asegurando un proceso progresivo de traspaso de control sobre la actividad. En este proceso se irá ampliando progresivamente la conciencia conjunta de los participantes sobre la actividad que comparten. Cabe destacar que esta zona de desarrollo potencial supone el protagonismo de ambos participantes en la situación, de manera que puede ocurrir, como es previsible, que la definición dominante sea la del adulto, pero también que, de manera imprevisible, el niño se apropie de la situación en un sentido no previsto por el adulto.

El lenguaje constituirá el principal instrumento de mediación e influencia recíproca entre los participantes en esta situación. Se configurará como la principal herramienta de comunicación y de regulación de la propia interacción. La idea batjiana del análisis de los enunciados situados e interanimados responde bien a nuestra perspectiva de análisis de la comunicación.

2.1.2 CUESTIONES CLAVES DERIVADAS DE LA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Hemos analizado los orígenes del concepto de influencia educativa a partir de algunos postulados vygotskianos sobre el desarrollo y la educación. Así, hemos profundizado en el origen social del funcionamiento mental y los mecanismos de transición de lo social a lo individual. Para comprender estos mecanismos hemos recurrido a los conceptos de interiorización y apropiación, y hemos caracterizado la zona de desarrollo próximo a partir de algunas aportaciones de autores recientes. Finalmente, nos hemos aproximado al lenguaje como principal instrumento de influencia recíproca, regulación y comunicación entre los participantes en una situación.

En este momento nos interesa plantear algunas cuestiones que actualmente son motivo de reflexión por autores diversos de la corriente sociocultural y que nos servirán para fundamentar algunas decisiones, tanto de carácter teórico como metodológico, en el curso de nuestra investigación. El conjunto de aportaciones que ahora presentaremos tienen un carácter abierto y para nosotros suponen un marco desde el que reflexionar la interacción. Estas cuestiones hacen referencia a:

- Cómo caracterizar los procesos de interacción en los que opera el proceso de traspaso de control del adulto hacia el niño.
- Cómo explicar la emergencia de los procesos individuales en el marco de lo social.
- Cómo conceptualizar y abordar la acción humana, constituida en el centro del análisis de la interacción, una acción con sentido, intencional, contextualizada y socialmente regulada.

2.1.2.1 PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y TRASPASO DE CONTROL

La conversión del área de desarrollo potencial en real o, lo que es lo mismo, el proceso de interiorización, fue escasamente desarrollado por Vygotsky. Diversos autores se han ocupado posteriormente de profundizar en las fases y mecanismos de transición desde la resolución de un problema con la ayuda de otro a su realización independiente, y de la apropiación de los conocimientos y competencias necesarias para ello, es decir, de profundizar en el proceso de interiorización o de transición desde el plano de la interacción social al funcionamiento intrapsicológico.

De entre las propuestas surgidas para explicar cómo opera el proceso de construcción de significados por parte del niño en la medida en que es ayudado por un adulto, es decir, cómo se produce el proceso de aprendizaje en el curso de la interacción, centraremos nuestra atención en tres de ellas por considerarlas especialmente relevantes para los

intereses de nuestro estudio. Reflexionaremos sobre las propuestas de Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middleton, 1978), Rogoff (1993) y Wertsch (1988, 1993). Abordaremos especialmente las aportaciones de estos autores sobre su explicación en torno a la cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje, por ser éste el tema principal de nuestro estudio.

La metáfora del andamiaje (scaffolding) elaborada por Wood, Bruner y Ross (1976) es una de las que ha gozado de más reconocimiento y quizás también la más conocida. Sus autores recurren a la idea de andamio para ejemplificar el carácter de la ayuda que el adulto ha de prestar al niño para facilitarle avanzar por su zona de desarrollo próximo (Wood, Wood y Middleton, 1978). Los andamios constituyen una ayuda de carácter transitoria que deben retirarse en la medida que el niño progresa en su aprendizaje. A partir de los comentarios realizados por estos autores queda claro que los adultos que mejor consiguen andamiar el aprendizaje del niño son aquellos que ajustan la ayuda en calidad y cantidad a las necesidades del niño, según el progreso y también las dificultades que éste va experimentando durante el proceso de aprendizaje.

Comentaremos algunas conclusiones de estos autores extraídas a partir de la observación de situaciones de colaboración diádica madre-hijo en las que la madre es requerida para ayudar a su hijo en tareas de construcción. Estos autores nos informan que se da, entre las madres que más éxito tienen a la hora de enseñar a sus hijos a construir la torre, una relación inversa entre la competencia mostrada por el niño y la directividad exhibida por la madre, de manera que la intervención materna es mayor cuando también lo son las dificultades del niño en la resolución de la tarea y a la inversa, retira su ayuda en la medida que el niño muestra competencias para la realización autónoma. Es lo que se ha dado en llamar “la regla de contingencia”. Encontramos, por tanto, en esta pauta de interacción materna una aportación a la comprensión del proceso de cesión y traspaso de control del adulto al niño.

Nos preguntamos si esta “regla de contingencia” se verá modulada por variables personales, del niño o del adulto, por ejemplo, la edad del niño y sus características de personalidad, el estilo educativo del adulto o sus concepciones sobre el desarrollo y la educación, o variables asociadas a la tarea o al contenido, como es si se trata de una tarea de carácter más lúdico o instruccional.

Otra de las aportaciones interesantes al estudio del proceso de cesión y traspaso de control del adulto al niño y la caracterización de dicho proceso en el nivel de funcionamiento interpsicológico lo constituye el trabajo de B. Rogoff (1993). Esta autora ha descrito las situaciones de aprendizaje entre adulto y niño como procesos de participación guiada en los que el niño desarrolla un papel eminentemente activo y el adulto guía la participación del niño en la tarea mediante tres recursos básicos:

- a) Ayudando al niño a establecer puentes entre habilidades que le son familiares y otras requeridas por las nuevas situaciones. Las ayudas que el adulto ofrece al niño para facilitar la comprensión de la tarea implican también formas de comunicación emocional y no verbal. A medida que el niño crece el lenguaje servirá de herramienta esencial para que el adulto traspase al niño su comprensión de la situación.
- b) Otro recurso utilizado por el adulto lo constituye la selección y estructuración que éste hace de situaciones, actividades y materiales en función del nivel de desarrollo del niño. Si bien esta selección se verá influenciada por la intervención del niño, que expresará sus preferencias y elecciones particulares.
- c) Finalmente, los adultos procuran realizar una transferencia de responsabilidad progresiva y adecuada al niño y a sus competencias para manejarse en la situación. Este recurso implica una revisión continuada de las transferencias que se van realizando para asegurar un ajuste constante a las competencias infantiles. La autora insiste en el papel activo que el niño juega en la asunción de dichas transferencias.

Esta autora no ha entrado en la caracterización del proceso de interiorización que opera en el curso de estos intercambios. Para Rogoff los procesos cognitivos operan en el mismo proceso de la interacción y es inútil pretender establecer capacidades intelectuales puras ajenas a dicho contexto.

Otros autores, como Valsiner (1991), han rechazado abiertamente estas sugerencias que inducen a negar la presencia de funciones psicológicas intrapersonales. Destacamos las objeciones de Valsiner en el sentido de que, si bien la interacción social proporciona el marco y la fuente del desarrollo cognitivo, hoy ya no es cuestionable que la emergencia de nuevas formas de conceptualización de la realidad, de operar intelectualmente sobre ella y la construcción de síntesis creadoras en el curso del desarrollo sólo pueden ser explicadas a la luz de la actividad interna del sujeto.

Y en este momento del discurso consideramos de gran valor las aportaciones formuladas por Wertsch (1988). El estudio sobre el proceso de interiorización apuntado por Vygotsky ha sido desarrollado por Wertsch profundizando o recreando conceptos como el de “intersubjetividad”. Para este autor la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación, hecho que puede establecerse en diferentes niveles.

Una definición de la situación es el modo en que un escenario o contexto es representado por quienes operan en él. En esta definición de la situación que cada participante construye se incluyen metas diferentes sobre los pasos a realizar respecto a la tarea o contenido objeto de la interacción. Implica, además, representaciones particulares de los objetos, del entorno y de las acciones, de manera que adulto y niño

diferirán en la manera de secuenciar sus acciones para conseguir sus metas o propósitos personales.

Por lo que tiene este concepto de relevante en la construcción de la intersubjetividad y como operador en la zona de desarrollo próximo, nos interesa explicar cómo se producen las transiciones de unas representaciones a otras. Wertsch (1984) considera que estas transiciones no pueden ser conceptualizadas en términos cuantitativos, sino más bien cualitativos.

“Más que pensar en el cambio que se produce en esta zona como una mera suma de conocimientos sobre la tarea, es esencial pensar que la mayor parte del cambio ocurre a través de una transformación en una comprensión básica de lo que son los objetos y sucesos en el escenario” (Wertsch, 1984, p.11).

La noción de intersubjetividad expuesta por Wertsch (1985) parte de la conceptualización realizada por Rommetveit y sus colaboradores de este concepto en su aproximación al estudio de la comunicación humana. Para este autor la comunicación trasciende los mundos privados de los participantes, establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad”. Lo que un observador percibe en una situación es una cuestión completamente privada, pero que puede transformarse en una realidad social simplemente hablando de ella a otro. Si este otro acepta la invitación de escuchar y participa en el diálogo, ambos se entregan a un mundo social temporalmente compartido, establecido y continuamente modificado por los actos de la comunicación (Rommetveit, 1979).

La intersubjetividad remite, por tanto, al conocimiento compartido por los participantes en una misma situación. Cuando el intercambio se produce entre el niño y el adulto podemos suponer que sus interpretaciones o comprensiones de la situación pueden llegar a ser muy distantes y será necesario recurrir a la negociación semióticamente mediada para poder establecer ámbitos sociales compartidos, es decir, estados de intersubjetividad, que faciliten la gestión de las tareas compartidas.

Wertsch (1988) ha identificado cuatro niveles sucesivos de intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo, en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, partiendo de esta idea de comprensión o definición de la situación. Se basó en un estudio con madres americanas que interactuaban con sus hijos de preescolar en la resolución de una tarea de rompecabezas en la que habían de reconstruir un modelo. Inicialmente, la comunicación entre madre e hijo resulta dificultosa por la limitación de la comprensión compartida entre los dos participantes, pero progresivamente se van estableciendo comprensiones compartidas hasta llegar a niveles de intersubjetividad máximos que permitirán la autorregulación en la tarea por parte del niño.

- En el primer nivel descrito por Wertsch, la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación. Al niño le resultará costoso entender apropiadamente las producciones verbales del adulto porque no hay un mínimo acuerdo sobre la definición de los objetos y de la acción, y esto generará malentendidos.
- En el segundo nivel de intersubjetividad comienza a producirse una definición compartida de la situación. El niño va comprendiendo la función de los objetos que intervienen, pero no aún la naturaleza de la acción que el adulto realiza sobre dichos objetos, de manera que a menudo no podrá realizar las deducciones necesarias para interpretar las producciones reguladoras del adulto (por ejemplo, puede haber comprendido que las piezas del camión deben ser colocadas en el rompecabezas, pero no que deban corresponderse con el modelo presentado). El niño, por tanto, podrá participar con cierto éxito en la tarea, pero no podrá comprender aun la tarea en su totalidad. Se producirán problemas de comunicación porque el niño no percibirá todas las implicaciones reguladoras de las producciones del adulto.
- En un tercer nivel de intersubjetividad el niño ya podrá realizar inferencias para comprender las producciones reguladoras del adulto, incluso cuando éstas no sean explícitas. El niño ya posee una definición bastante completa de la situación y no requiere que sean explicitados todos los pasos a seguir para completar una tarea. El hecho de que el niño pueda realizar las inferencias adecuadas indica que el funcionamiento intrapsicológico empieza a explicar una gran parte de las realizaciones del niño. De hecho, en algunos casos el niño puede llegar a trabajar independientemente y requerir del adulto sólo la confirmación de que su ejecución es la correcta.
- En el cuarto y último nivel descrito por Wertsch, el niño asume la responsabilidad sobre la realización de la tarea. El niño ha llegado a dominar la definición de la situación con la que el adulto había iniciado la tarea. Se ha producido, por tanto, una intersubjetividad completa entre niño y adulto en cuanto a la definición de la situación.

Para Wertsch (1979, 1985) cada vez que se produce un aumento en el nivel de definición compartida de la situación, implícitamente se da una transferencia de responsabilidad en la tarea al funcionamiento intrapsicológico del niño.

Pensamos que este modo de analizar el recorrido hacia la intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo planteado por Wertsch resulta, sin duda, esclarecedor del proceso que ocurre ante tareas cerradas, es decir, en las que el adulto presenta un dominio sobre los resultados finales y, por tanto, su mediación se centra en ayudar al niño a aproximarse hacia la solución “correcta”. En este caso será el niño quien deba transformar progresivamente su comprensión inicial de la situación para aproximarse a

la comprensión materna/paterna de la tarea. Pero es probable que ante tareas abiertas, sin una solución preestablecida, la perspectiva del adulto no sea necesariamente la dominante y, en este caso, incluso sea la perspectiva del niño quien domine, de modo que pueden llegar a invertirse los papeles en el proceso de mediación, y el control sobre la actividad tener un carácter más transitorio, flexible e intercambiable.

Con tareas similares a la utilizada por Wertsch algunos estudios (González y Palacios, 1992; González, 1993) se han centrado también en la distribución de la responsabilidad que adulto y niño ejercen sobre la tarea, llegándose a identificar importantes diferencias en las formas de funcionamiento interpsicológico entre las diadas. Parece que el nivel de funcionamiento intrapsicológico de los niños puede estar determinado de modo significativo por la conducta de los tutores, es decir, los niños pueden tener un rol bastante diferente en el funcionamiento interpsicológico, y esta diferencia afectará al nivel intrapsicológico en el que el niño significa la tarea. En este sentido, los trabajos de González y Palacios ponen de manifiesto que existen diferentes estilos interactivos entre las madres, siendo unos más estimuladores que otros cuando interactúan en torno a una tarea con sus hijos y, además, el tipo de estimulación ha resultado ser un buen predictor del nivel futuro del desarrollo infantil (González y Palacios, 1992). Por otro lado, estas diferencias en cuanto a estilos interactivos están relacionadas con las expectativas que las madres se representan en cuanto a las posibilidades y competencias percibidas en sus hijos (Palacios, 1987 a).

Se ha observado una tendencia común en el modo en que los niños llegan a dominar la definición de la situación y, por tanto, la tarea. En primer lugar participan de la tarea a nivel interpsicológico y, después, reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas. En lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado la tarea, en calidad de participantes en el funcionamiento interpsicológico y, a continuación, la entienden (Wertsch, 1988).

El análisis microgenético de una sesión parece ser ya revelador sobre cómo opera esta secuencia y sobre cómo se produce esta transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Se han encontrado algunos factores facilitadores de esta transición (Wertsch, 1988), a saber:

- a) una disposición cognitiva por parte del niño;
- b) el deseo del adulto de transferir al niño responsabilidad estratégica;
- c) el uso por parte de los adultos de “valoraciones reflexivas” para informar al niño del significado de su conducta;
- d) el hecho de que las directivas de los adultos sean explícitas;

- e) la posibilidad de dominar a nivel intrapsicológico la estructura dialogada del funcionamiento interpsicológico mediante la diferenciación de las funciones del lenguaje.

Un proceso de participación de estas características supondrá la elaboración por parte de ambos participantes de redefiniciones sucesivas de la situación hasta llegar a una definición de la situación compartida y aceptada por ambos interlocutores y, además, culturalmente adecuada.

La caracterización de los procesos interpsicológicos desde esta perspectiva nos lleva a pensar, por tanto, en un fenómeno diferenciado, aunque no por ello de fácil acceso para el análisis y que, por otro lado, implica la caracterización simultánea del funcionamiento intrapsicológico. Ambos niveles de análisis serán por tanto irreductibles el uno al otro.

Wertsch (1988) analiza, por otra parte, algunos mecanismos semióticos que se producen en el curso de la interacción y que operan en la zona de desarrollo próximo, mecanismos que el adulto utiliza para fomentar la competencia individual del niño. Dos de estos mecanismos han sido objeto de especial atención: la perspectiva referencial y la abreviación:

- Mediante el mecanismo de la perspectiva referencial el adulto dirige la atención del niño a un objeto o suceso específico introduciendo alguna información y consiguiendo así progresar en la construcción de conocimientos compartidos. Este autor identifica tres formas de expresión referencial según la cantidad de información que aportan: la deixis (“aquel”), la expresión referencial común (“el objeto redondo”) y la expresión referencial informativa del contexto, siendo ésta la que introduce más cantidad de información. Especialmente interesante nos resulta el concepto de desafío semiótico introducido por este autor y que constituye un recurso utilizado por el adulto para animar al niño a redefinir la situación tanto en el plano inter como intrapsicológico y procurando así una estrategia para aproximar las representaciones respectivas.
- El segundo mecanismo es la abreviación. La madre utilizará directivas progresivamente más abreviadas en la medida en que el niño comparta una definición cada vez más elaborada de la situación.

La manera en que Wertsch da cuenta de la aparición de la intersubjetividad (entendida ésta como el hecho de que dos interlocutores compartan una definición de la situación) en el curso de la interacción, lleva a plantear que cuando el adulto y el niño colaboran en la zona de desarrollo próximo coexisten tres definiciones de la situación: las que cada uno, adulto y niño, aportan respectivamente como individuos y, por otra parte, la representación de la situación que garantiza que la comunicación sea posible entre ellos.

Estos mecanismos descritos por Wertsch (1988), que operan en el tránsito desde el plano interpsicológico al intrapsicológico, constituyen, desde nuestro punto de vista, una inapreciable aportación al estudio y la comprensión de los procesos interactivos que nos ocupan.

Pensamos que las posibles aportaciones e implicaciones de este conjunto de datos para nuestro estudio estarán matizadas por el tipo de contenido o tarea que medie la interacción. Probablemente, en una situación interactiva en torno al juego simbólico, como la que caracteriza nuestro estudio, influye en las definiciones y representaciones que adulto y niño hacen de la situación. Así, las metas que cada uno se representa pueden estar menos influidas por el producto final que en otro tipo de interacciones en torno a tareas más cerradas o con un carácter más marcadamente instruccional. En este mismo sentido, es probable que el padre tenga una definición más abierta de la situación, de manera que los progresivos niveles de intersubjetividad, entendidos como definiciones compartidas de la situación, surjan a partir de las respectivas aportaciones de los participantes y de la capacidad de éstos para flexibilizar las iniciativas personales en función de las propuestas del compañero de juego. Según esto, la intersubjetividad no tendrá que ver tanto con que el niño se apropie de las metas del adulto y adquiera las estrategias adecuadas para conseguir dichas metas a partir de la mediación del adulto de manera que ambos compartan la misma definición de la tarea, como ocurriría en el caso de tareas más cerradas.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, la transferencia de responsabilidad y la asunción de control por parte del niño no dependerá sólo de su progresivo dominio de la tarea o del juego, sino de la capacidad y actitud del adulto para permitir y promover que el niño realice aportaciones, tomarlas en consideración e incluirlas en el curso de la interacción. Desde nuestra perspectiva, esto afectará al hecho de considerar no sólo habilidades de planificación y ajuste en el sentido expresado a partir de la “regla de contingencia”, es decir, a mayor competencia del niño menor directividad materna y viceversa, sino que afectará también a variables de carácter motivacional, como la sensibilidad para descubrir significados en las aportaciones del niño y para poder acceder a la creación conjunta a partir de dichas aportaciones. Si bien ésta es una idea que, por ahora, sólo apuntamos, será objeto preferente de nuestra atención en el presente estudio, cuando nos enfrentemos a la tarea de caracterizar, a partir de los datos obtenidos, el proceso de cesión y traspaso de control.

En el sentido que venimos apuntando, una cuestión especialmente relevante en la caracterización de los procesos interactivos y que, a nuestro parecer, se encuentra en estrecha relación con la habilitación de la zona de desarrollo potencial que el niño disponga, será la manera en que el adulto percibe al niño, en cuanto a su capacidad para construir significados, para dotar de sentido a la situación, a la tarea, a las acciones en curso, para planear o preveer el curso de la interacción y para gestionar eficazmente la misma. Es decir, qué imagen ha construido el adulto sobre el niño con quien interactúa, qué representación tiene de él, el nivel de construcción de dicha representación en

cuanto a la concreción de lo que espera como actualización de su saber, el grado y matices en que valora sus competencias, es decir, el valor que atribuye a las mismas (cómo valora, por ejemplo, sus competencias creativas). En definitiva, las expectativas que el adulto tiene acerca de las potencialidades infantiles. Sin duda que dichas expectativas condicionarán la gestión que el adulto haga del curso de la interacción y su definición sobre lo que Palacios (1987 b) ha caracterizado como “zona de desarrollo próximo percibido”.

En este sentido, como afirman Pastor y Sastre (1999), la tarea de andamiaje desempeñada por el adulto debería tener en cuenta no sólo las características de la situación, sino también la comprensión del proyecto de acción del niño y su nivel de significación. Entendemos en este contexto la significación en el sentido expuesto por Piaget y García (1991). Para estos autores toda acción y toda operación comportan significación. La significación de una acción se define por aquello a lo que se llega a través de ella, en función de las transformaciones que produce en los objetos o las situaciones a las que se refiere. La significación de un objeto será primero lo que se puede hacer con él (nivel sensoriomotor y preoperatorio), la significación es también lo que podemos decir de los objetos (descripciones) o aun lo que podemos pensar de los objetos. Existe por tanto una lógica de significaciones que precede a la lógica formal de los enunciados y está fundada sobre implicaciones entre acciones. Siguiendo a Pastor y Sastre (1999), consideramos que la significación constituye un elemento básico para la organización de la acción del niño, para la generación de nuevos esquemas y conocimientos. En este sentido, el adulto necesitará estar “*en una zona próxima de significación para favorecer las ganancias en la significación del niño*” (Pastor y Sastre, 1999, p. 147).

Desde la perspectiva de análisis que hemos presentado, podemos concluir que, gracias a la interacción social, el niño logrará grados de intersubjetividad que se plasmarán en su plano interno con la aparición de nuevos procesos, capacidades y reorganizaciones de su conocimiento. Los cambios serán resultado de determinadas formas de interacción social y, más concretamente, de aquellas capaces de generar niveles progresivamente más elevados de intersubjetividad.

Como hemos visto, la mediación en los procesos interactivos opera a través del lenguaje, es básicamente una mediación semiótica. No podemos cerrar este apartado sin una referencia a las aportaciones realizadas por Batjín (1981) sobre la dialogicidad. Algunos autores (Emerson, 1989) han considerado a Batjín el inagurador de la semiótica en su forma actual; es decir, la semiótica que reconoce que lo más importante para comprender el significado no es el signo, sino el enunciado completo en cuya composición entra el signo (Ivanov, 1974).

Sin duda Batjín centró sus esfuerzos en el análisis del enunciado, considerado por este autor como “la verdadera unidad de la comunicación verbal” (Batjín 1981, 1984, 1986). Para Batjín el habla existe sólo en “la forma de enunciados concretos de hablantes

individuales, sujetos de habla. El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante y fuera de esta forma no puede existir” (1986, p. 71). Según Batjin, el estudio de los enunciados requiere una aproximación que trascienda los intereses de las disciplinas individuales existentes, una aproximación que denominó “translingüística”, y sus comentarios sobre dicha disciplina se aproximan a lo que hoy podemos considerar como pragmática o análisis del discurso, si bien basó su translingüística en las categorías de voz y dialogicidad.

Siguiendo la explicación de Batjin, la noción de enunciado está vinculada con la de voz o “la personalidad hablante, la conciencia hablante”. Un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz.

“Un enunciado, oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista (una voz), que para Batjin es más un proceso que una localización. El enunciado es una actividad que establece diferencias en los valores (...) Las mismas palabras pueden significar cosas diferentes según la entonación particular con que se emiten en un contexto específico” (Clark y Holquist, 1984, p. 10).

Para este autor las voces existen siempre en un ambiente social, constituyen procesos activos. Las voces se vinculan unas a otras y, en ese momento, aparece la significación. En ausencia de direccionalidad, el enunciado no existe ni puede existir (Batjin, 1986, p. 99).

Wertsch (1993) ha ilustrado, con un ejemplo de interacción de una niña con su madre en una situación de resolución de problemas, lo que Batjin denominó “dialogicidad primordial del discurso” en su estudio sobre los procesos dialógicos involucrados en la comunicación concreta cara a cara (Batjin, 1981, p. 275). Para Wertsch y Stone (1985) el funcionamiento intrapsicológico o internalización en este dominio está fuertemente relacionado con lo que Batjin denominó “dialogicidad oculta” Su enfoque sugiere que lo que va a ser incorporado en un enunciado, o presupuesto por él, son las voces que antes estuvieron explícitamente representadas en el funcionamiento interpsicológico. Los procesos intrapsicológicos están caracterizados por una creciente dialogicidad. Una voz que se pone en contacto con otra cambia el significado de lo que dice al volverse cada vez más dialógica o polifónica. Como dice Batjin (1981), “la palabra es en parte de otro”. Esta idea se opondría a la conclusión de que el cambio microgenético puede comprenderse como un simple paso del diálogo al monólogo y está muy próxima a la afirmación de Vygotsky (1981 b) de que, incluso en el plano intrapsicológico, las funciones mentales mantienen una naturaleza cuasi-social.

El proceso de dialogización planteado por Batjin, según las reflexiones de Wertsch (1993), supone importantes implicaciones para una aproximación a la construcción de significados que un individuo realiza a partir de sus interacciones con otros, a saber:

- No podemos comprender las transiciones involucradas en una interacción si operamos desde un enfoque del self sin vínculos. En referencia a los enunciados como actos del habla, podríamos decir que el significado de los enunciados de un interlocutor refleja la intervención externa de la voz del otro.
- Los enunciados emitidos por un participante en la interacción sirven al otro como dispositivos para pensar, como mecanismos para generar nuevos significados. El texto de los enunciados de dos participantes en una interacción pueden considerarse como “un espacio semiótico en el que los lenguajes interactúan, interfieren y se organizan jerárquicamente” (Lotman, 1988, p.37).
- Los significados de un participante cambian al reflejar crecientemente la dialogicidad oculta derivada de incorporar los significados de otros.
- Un enfoque del significado que se base en la noción de significado literal no puede explicar las transiciones microgenéticas implicadas en la interacción adulto-niño (Wertsch, 1993).

Para Batjín, la significación sólo puede llegar a existir cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. En ausencia de direccionalidad (la cualidad de dirigirse hacia el otro) el enunciado no existe ni puede existir (Batjín, 1986). Según el autor, todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal. Un enunciado reflejará no sólo la voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige. En la formulación de un enunciado, una voz responde de alguna manera a enunciados previos y anticipa las respuestas de otros enunciados que seguirán. Así, los enunciados están inherentemente asociados con dos voces por lo menos: a quien lo produce y a quien se dirige. Según Batjín (1986, p. 201) “el enunciado está lleno de armónicos dialógicos”.

“Comprender el enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto de palabras nuestras como respuesta. Cuando mayor sea su número y su importancia, más profunda y sustancial deberá ser nuestra comprensión... Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza” (Voloshinov, 1973, p. 102).

Las cuestiones planteadas en este apartado son, desde nuestro punto de vista, centrales para la fundamentación teórica de la presente investigación. Nos hemos interrogado sobre la naturaleza de los procesos de participación social que pretendemos investigar y sobre el tránsito desde los procesos de participación a los procesos de interiorización. Pensamos que el funcionamiento interpsicológico de una diada determinará el modo en

que el niño signifique la actividad compartida y la tarea a nivel intrapsicológico. A partir de una definición personal inicial, los participantes en una situación interactiva irán aproximando sus respectivas definiciones sobre dicha situación a través de progresivos niveles de intersubjetividad. Esto supondrá la elaboración de sucesivas redefiniciones por parte de los participantes, fruto de un proceso de negociación, que se sitúa en la zona de desarrollo potencial y que opera fundamentalmente a través de mecanismos semióticos. Los partenaires de una situación progresarán en la construcción conjunta de significados, creando un espacio semiótico caracterizado por la dialogicidad, es decir, encontrando un lugar para sí mismo y su partenaire a partir de la palabra, enunciada y significada en relación al otro.

2.1.2.2 LA EMERGENCIA DEL SUJETO DESDE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

Podríamos decir que lo social juega un papel obvio en la formación de la conciencia individual y, por ende, en la constitución del sujeto. Esto es así para la psicología en general y, de manera especial, para la corriente sociocultural. Como hemos visto en el apartado anterior, la controversia aparece cuando se trata de conceptualizar la naturaleza de la participación en los procesos de interacción social y la génesis de los procesos individuales en el marco de lo social.

Abordar la cuestión que apuntamos supone opciones teóricas que privilegiarán bien el funcionamiento intraindividual o el interindividual. En el primer supuesto se recogen las aportaciones acordes con los principios sociogenéticos. En el segundo caso encontramos las aportaciones realizadas desde el concepto de intersubjetividad. Smolka y sus colaboradores (1997) ofrecen una interesante revisión de estas posiciones que resumimos a continuación.

a) Aproximación sociogenética

En esta perspectiva cabe destacar las contribuciones de Valsiner (1988, 1994) para desarrollar un modelo explicativo que comprenda la formación del individuo. Según este autor, las explicaciones de la sociogénesis deben dar cuenta de los casos de “máxima afinidad social”, así como de los casos de “aparente total independencia” del sujeto en relación al mundo social. Esta diversidad de posibilidades sólo puede ser comprendida por un modelo de transmisión cultural bidireccional, ya que los modelos unidireccionales asumen la estabilidad de lo que transmiten y la pasividad del receptor de la transmisión. Tal modelo bidireccional deberá enfatizar, además, el papel activo de la persona en desarrollo. Este autor propone la noción de co-construcción, que relaciona al niño y a los otros sociales, como núcleo de su teoría.

La cuestión que Valsiner (1988) enfatiza en su aproximación es la explicación de las formas nuevas de acción que aparecen en el desarrollo, y por tanto la cuestión de la

contribución del individuo como sujeto epistémico y psicológico. La emergencia en el desarrollo de rasgos que no forman parte del “input social” – el hecho de que el niño actúe de tal manera que no se ajusta a las metas planteadas por sus socializadores – se explica a partir de la idea de una separación inclusiva entre los mundos social e individual, lo cual lleva a asumir la existencia de una cultura colectiva y una cultura personal, posibilitadas por mecanismos sociogenéticos que crean en paralelo fenómenos sociales y personales.

Según su modelo co-construccionista, Valsiner (1988) sigue la metáfora del “contagio”. El niño se enfrenta con las sugerencias sociales, organizadas con una alta redundancia en las experiencias cotidianas. El niño puede resisitirse a las prescripciones sociales en el proceso de desarrollo del conocimiento y de las formas de acción. La contribución del sujeto puede entenderse como la creación de anticuerpos presentes en la cultura personal que le permiten resisitir de alguna manera a los virus.

Ante esta teorización, Smolka (1997) se interroga sobre cuales son los orígenes y la naturaleza de dicha inmunidad que explica la resistencia a las sugerencias sociales - ¿no se construye socialmente la inmunidad?, ¿puede reducirse el papel de lo social a la sugerencia o a la contaminación?.

Podríamos concluir, de acuerdo con Smolka (1977), que Valsiner se compromete en un esfuerzo por preservar al sujeto, por liberarle de modelos teóricos que pongan en duda su existencia. Según su perspectiva, en un marco co-construccionista la noción de persona sobrevive al contexto del discurso teórico.

Pero la cuestión no es sólo que la noción de persona deba o pueda sobrevivir, sino cómo un modelo teórico puede explicar realmente el proceso de constitución de la persona. El debate sobre la naturaleza social del sujeto pensante permanece abierto. Y en este debate podemos encontrar otra línea teórica de autores que intentan conceptualizar los procesos comunicativos e interactivos en conexión con la noción de intersubjetividad.

b) Aproximación desde la intersubjetividad

En este apartado consideraremos las contribuciones de autores como Rommetveit (1979, 1985), Wertsch (1984, 1985, 1997), Trevarthen (1979, 1987) o Tudge (1992).

Rommetveit (1979, 1985) ha aportado sugerentes ideas sobre la intersubjetividad en la comunicación verbal, basadas en la asunción de que el lenguaje es un fenómeno genuina y profundamente social, y que los interlocutores de un diálogo alcanzan un estado de intersubjetividad en la medida en que comparten el mismo foco de atención. Pero los interlocutores en una interacción diádica sólo pueden alcanzar una realidad social perfectamente compartida si, además de centrarse en el mismo objeto o tema, asumen el mismo punto de vista en relación a ese objeto o tema (Rommetveit, 1979).

Para este autor, los “estados de intersubjetividad” se alcanzan en un movimiento comunicativo diádico dependiendo del “privilegio del hablante” y del “compromiso del oyente”, lo cual nos sitúa sobre la cuestión de las relaciones simétricas y asimétricas, reconociendo que la simetría sólo existe si se da una “ilimitada intercambiabilidad de papeles en el diálogo”, esto es, una (inter)regulación entre los papeles del hablante y del oyente.

En sus reflexiones sobre las situaciones diádicas de interacción verbal, este autor enfatiza el carácter plural del mundo social, fragmentariamente conocido y parcialmente compartido. Subraya la vaguedad, la ambigüedad y el carácter incompleto del lenguaje ordinario, que le convierte en un medio de comunicación flexible y versátil, y que posibilita la interpretación y la negociación. La realidad, compleja y polifacética, tiene múltiples significados, lo que hace de cada interlocutor un posible “habitante de mundos múltiples”, en una diversidad de perspectivas. Sin embargo, la multiplicidad de significados y el carácter incompleto del conocimiento sobre el mundo lleva a trascender los diferentes “mundos privados” a través de encuentros comunicativos. De esta manera, la comunicación “establece lo que podemos llamar estados de intersubjetividad” (Rommetveit, 1979, p. 94).

La intersubjetividad constituye por tanto una condición y una característica de la verdadera comunicación humana, que implica por parte de los interlocutores una “confianza recíproca en un mundo experiencial compartido”. De ahí que Rommetveit (1985, p.189) afirme que “la intersubjetividad debe, en cierto modo, ser dada por supuesta para ser alcanzada”. Cabe entender esta semiparadoja como un postulado pragmático básico del discurso humano.

Wertsch (1984, 1985), por su parte, aporta a este análisis el concepto de “definición de la situación” como “la forma en que los objetos y acontecimientos de una situación son representados o definidos” y, en esta medida, podemos decir que “existe intersubjetividad cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación” (Wertsch, 1985, p. 159), con el fin de describir no sólo estados, sino también niveles crecientes de intersubjetividad.

Siguiendo a este autor y las descripciones que realiza a partir de diversos ejemplos sobre estados de intersubjetividad en relación al concepto de ZDP, podríamos decir que, en el análisis de las interacciones adulto-niño, la intersubjetividad adquiere los rasgos de *una capacidad humana emergente* (Wertsch, 1997).

Por otra parte, Trevarthen (1979), en sus estudios sobre las relaciones tempranas madre-hijo, propone una intersubjetividad innata y afirma que los niños nacen ya como comunicadores, que desarrollan muy pronto “formas de sensibilidad y expresión que conducen a actos de significado orientados a otras personas” (Trevarthen y Logotheti, 1987, p. 66). El recién nacido tiene la capacidad de buscar activamente respuestas, apoyo y aprecio. Este autor define la intersubjetividad como “el reconocimiento y el

control de las intenciones cooperativas y los patrones comunes de conciencia”, y será una propiedad específica de la especie humana.

Tudge (1992), en sus estudios sobre la interacción entre iguales y su contribución al desarrollo cognitivo, afirma que el término intersubjetividad “*se basa en la idea de que los individuos abordan una tarea, problema o conversación con su particular forma subjetiva de darle sentido. Si, entonces, discuten sus diferentes puntos de vista, se puede lograr una comprensión compartida (...). En el curso de la comunicación, los participantes pueden alcanzar cierta comprensión intersubjetiva o acordada*” (p. 1365).

Rogoff (1990), analizando los procesos de participación guiada entre los niños y sus compañeros más expertos, asume la intersubjetividad - comprensión compartida basada en un foco común de atención y algunas presuposiciones compartidas - como un concepto crucial que subyace a dichos procesos. Así, la comunicación entre compañeros supone intersubjetividad. Para Rogoff existen variedad de formas y modos de organización de la intersubjetividad, dependiendo de las infinitas posibilidades de encuentros comunicativos, en relaciones simétricas y asimétricas. Considera la intersubjetividad como una condición presunta o preexistente para la comunicación y el pensamiento compartido, que da origen a la apropiación individual.

Podríamos concluir, siguiendo a Smolka (1997), que “intersubjetividad” constituye hoy un término generalizado y frecuente en su uso, pero inespecífico e impregnado de significados y usos diversos como: resultado, objetivo, asunción, condición, circunstancia, propiedad de la especie o capacidad emergente. Parece existir cierta ambigüedad en relación al status teórico de la intersubjetividad.

No obstante, y a pesar de esta diversidad de significados, pueden encontrarse referencias convergentes en la naturaleza armonizadora de la intersubjetividad, que encontramos en expresiones como “comprensión mutua”, “diálogo simétrico”, o “significados compartidos”. Pero, ¿es la armonía la esencia de la intersubjetividad?, ¿podemos extender la interacción social o la interregulación a casos de desacuerdos, conflictos, malentendidos o ausencia de participación activa? (Elbers y cols., 1992; Valsiner, 1994), ¿deben ser tomados tales casos como disfunciones intersubjetivas, o como un modo de funcionamiento no intersubjetivo? y ¿cómo pueden ser asimilados los procesos no armónicos en la naturaleza de los procesos de constitución del sujeto? (Smolka, 1997).

Para Smolka (1997), los modelos propuestos no dan respuesta a cuestiones sobre el status del sujeto en relación, y a menudo parecen referirse a sujetos ya constituidos que entran en relación. Las escasas referencias a la subjetividad implicadas en la intersubjetividad, sugieren que se necesitan muchas clarificaciones para avanzar en el estudio de la constitución del sujeto. En la textura de las relaciones humanas no siempre encontramos la “simetría” y “armonía” deseada, pero sí podemos identificar procesos de constitución de sujetos simultáneos, o incluso “recíprocos”, relacionados con posiciones

sociales definidas o asumidas. El proceso de formación de la conciencia individual no se da sólo en estancias intersubjetivas, sino que se da dialécticamente, en el funcionamiento interpsicológico.

El trabajo de Wertsch (1985, 1993) puede considerarse como un intento de articular las dos caras de la formación del sujeto, ante el riesgo de que predominen los procesos inter o intra, a partir de una sociogénesis de la formación de la mente (a partir de un análisis inspirado en la obra de Vygotsky y Batjin, en la que enfatiza la naturaleza semiótica y dialógica de las acciones y el desarrollo humano). Podemos considerar esta perspectiva como una prometedora línea de refinamiento teórico.

Para continuar el abordaje de la cuestión aquí planteada, abogamos junto a Smolka (1997) por redescubrir claves importantes en los trabajos clásicos de Vygotsky, Batjin y Wallon.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo humano involucra procesos mutuamente constitutivos de inmersión en la cultura y la emergencia simultánea de una individualidad singular en el contexto de la práctica social. El núcleo conceptual de esta perspectiva será la mediación semiótica como proceso que permite explicar la transformación de las acciones realizadas en el nivel interpsicológico o intermental en acciones internalizadas, intramentales. En su formulación sobre la ley general del desarrollo apunta ya la formación de la persona, la formación de la conciencia individual. El desarrollo individual es entendido como un proceso semióticamente mediado en el que los signos desempeñan un papel esencial en los encuentros entre las personas y en la construcción del funcionamiento intrapsicológico.

Vygotsky considera las relaciones con los otros como el contexto de la formación del individuo. En su explicación sobre la génesis de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1981 b) insiste en el papel del otro, afirmando que “es a través de los otros como nos convertimos en nosotros mismos” (p. 161). El desarrollo de los signos tiene lugar a través de los significados que los otros atribuyen a las acciones de los niños. La persona llega a ser “lo que es a través de lo que produce para otros” (p. 162).

Desde la perspectiva de Wallon (1976, 1981), inicialmente se da una relación simbiótica entre el niño y el otro (madre). Las relaciones recíprocas se desarrollarán a través de situaciones que impliquen la alternancia entre dos roles, agente y receptor de gestos. Experimentar papeles recíprocos permite que emerjan el yo y el otro como individualidades diferentes; dichas existencias son complementarias – una no puede existir sin la otra – y antagónicas – para que una individualidad exista debe oponerse a la otra. Estos movimientos dialécticos, en un proceso de fusión/diferenciación, caracterizan el desarrollo de la imitación, que se sitúa entre la “participación fusional con” y la “oposición al” modelo: al intentar ser como el modelo, el niño se distingue de él, del otro.

Según Wallon (1976, 1981) la participación del otro implica la atribución de significados a las acciones del niño desde el primer momento. El otro se concibe como un “compañero perceptual del yo”. Pero esta asociación no supone un vínculo armonioso. La formación de la identidad se presenta como un proceso complejo por el cual el niño se propone a sí mismo como un individuo por oposición a los otros. La formación del yo implica la afirmación de la identidad y la expulsión de los otros fuera de esa identidad.

En este juego de adhesiones y oposiciones, como movimientos de emergencia de la conciencia individual, identificamos la textura dramática de las relaciones sociales. Esta idea de drama impregna las aportaciones de Batjín (1973, 1984), quien está profundamente preocupado por el carácter constitutivo, dialógico y dialéctico del yo.

La contribución fundamental de Batjín es su principio dialógico, por el cual los individuos llegan a ser sujetos, configurados por el otro, por medio de la palabra.

“Las palabras son, inicialmente, las palabras de los otros y, ante todo, las palabras de la madre. Gradualmente estas “palabras extrañas” cambian, dialógicamente, hasta convertirse en “palabras extrañas propias” que entran en diálogo de nuevo con las palabras de otros, otras voces ...” (Batjín, 1984, p. 385).

Este movimiento dialógico dinámico conduce al proceso de “monologización de la conciencia”, dado que, apropiándonos de las palabras de los otros, perdemos de vista el origen de nuestras propias palabras. Este dialogismo es, por tanto, profundamente polisémico, y siempre polifónico.

Para Smolka (1997), la contribución más importante de estos teóricos tiene que ver con sus interpretaciones de la constitución recíproca del sujeto y el otro, relacionadas con la tesis de la mediación semiótica. Concluye en su revisión que el postulado vygotskiano de los orígenes sociales de la mente no puede ser reducido a una mera secuencia genética: primero lo inter y después lo intra, ni puede ser entendido como independiente de la tesis de la mediación semiótica.

“La categoría “otro” – principio de alteridad – y la categoría “signo/palabra” – principio dialógico – propuestas por Batjín parecen dibujar la trama de la textura social, el locus de la constitución del sujeto. La idea de una conciencia individual configurada por/en relación con otros, poblada de muchas “voces” diferentes o palabras de otros, le abre al sujeto la posibilidad de un proceso de constitución muy singular, como un “lugar” único para la articulación de tales voces. El sujeto, poblado por muchas voces emite su propia “voz” en el seno del “coro”: un concierto polifónico, aunque no armónico, caracterizado al tiempo por movimientos sincrónicos y por la presencia de voces distintas, disonantes o en conflicto” (Smolka, 1997, p. 141).

Si el sujeto se constituye semióticamente – a través del otro / a través de la palabra – y si el signo es fundamentalmente polisémico, la naturaleza del proceso de constitución debe implicar lo diferente, no sólo lo idéntico. A pesar de esto, se da una tendencia general a considerar que los movimientos van de lo caótico a lo claro, de la incomprensión a la comprensión compartida, de lo irregular a lo regular, como si el hecho de alcanzar el segundo polo fuera realmente lo que caracteriza el proceso. De esta manera, queda neutralizado su carácter dialéctico. Las ideas wallonianas sobre la sociabilidad como participación/oposición en las relaciones yo-otro nos permiten pensar en un intercambio de procesos de reconocimiento/negación y de resistencia/adhesión, en relación a la formación recíproca de la identidad del yo y del otro.

Pensamos que las reflexiones presentadas en este apartado sobre la constitución del sujeto y de la conciencia individual en los procesos de participación social, a partir de la revisión sobre el concepto de intersubjetividad y las sugerentes reflexiones propuestas por Smolka, ofrecen un marco interesante para la explicación y comprensión de los procesos interactivos que acontecen en nuestra investigación. Mas concretamente, nos sirven para comprender y fundamentar las situaciones de desacuerdos, conflictos y oposición, que con frecuencia encontramos en el curso de la participación. Poder entender estas manifestaciones como parte de la dialéctica necesaria de la constitución de los sujetos en los procesos de participación social nos parece relevante para la comprensión y el análisis de la interacción. Repensar la interacción como un proceso dialéctico de adhesión/oposición, o de fusión/diferenciación, más allá de una mera progresión de acuerdos y simetría en la relación, nos lleva replantear la esencia de la intersubjetividad en términos de reciprocidad, de alternancia y de complementaridad.

2.1.2.3 EL PAPEL DE LA ACCIÓN

Un supuesto fundamental de la aproximación sociocultural a la mente es que lo que debe ser descrito y explicado es la acción humana.

“Cuando se le da a la acción prioridad analítica, los seres humanos son concebidos en contacto con su ambiente, creando a su ambiente y a sí mismos por medio de las acciones en las que se involucran. Por lo tanto, es la acción, más que los seres humanos o el ambiente considerados independientemente, la que proporciona el punto de entrada al análisis” (Wertsch, 1993, p.25).

Tomar la acción humana como unidad de análisis para la investigación sociocultural quiere decir que se trata del objeto fundamental a describir e interpretar. Esta aproximación contrasta con otras basadas en la descripción e interpretación de actitudes, conceptos, estructuras lingüísticas y cognitivas, u otras unidades semejantes (Wertsch, 1997). No obstante, este análisis puede relacionarse con análisis basados en otras unidades, cosa que a menudo suele ocurrir en contra de las intenciones explícitas.

Establecer los fundamentos teóricos de esta acción en la investigación sociocultural ha sido objeto de numerosos análisis: Batjin (1986) y Voloshinov (1973), centrados en la elocución como una forma de acción humana; Vygotsky (1879, 1987), Wertsch (1985, 1993) y Zinchenko (1985), con su énfasis en la acción mediada; y Leontiev (1978, 1981) con su teoría de la actividad. Desde Occidente caben destacar las aportaciones de Burke (1966, 1969) sobre la acción y los motivos que la configuran, incidiendo especialmente en la acción simbólica, Habermas (1984) con sus estudios sobre la acción comunicativa o Mead (1934) con su filosofía del acto. Siguiendo a Wertsch (1997), podríamos decir que el denominador común de este conjunto de aportaciones lo constituye el interés en la acción humana concreta, dinámica, que se da en contextos espacio-temporales y sociales reales. Una acción organizada, o configurada, por muchas influencias analíticamente distintas, pero que en realidad interactúan, influencias que variarán en función del contexto y del momento del desarrollo.

Según el análisis presentado por Wertsch, del Río y Alvarez (1997), el énfasis sobre la acción refleja una llamada a reemplazar el estudio de lo que Burke llama “mero movimiento” (Gusfield, 1989) por el estudio de la acción humana significativa. Y ésta es la cuestión que Bruner tenía en mente cuando afirmaba que *“una psicología cultural, casi por definición, no se preocupa por el comportamiento, sino por la acción, su complemento basado en la intención”* (1990, p. 19).

Para la mayoría de los seguidores de la corriente sociocultural, los autores cuyas ideas sobre la acción han desempeñado un papel especialmente importante son Leontiev (1978, 1981, 1982) y Vygotski (1979, 1987). Zinchenko (1997) ha sido quien, quizá, ha ofrecido la exposición más clara hasta el momento de la relación existente entre estos dos autores. Según Zinchenko (1997) existen importantes interconexiones entre la “teoría de la actividad” de Leontiev y la psicología “cultural-histórica” de Vygotsky. Si bien podemos encontrar raíces de la teoría de la actividad en los escritos de Vygotsky, cabe reconocer importantes elementos de evolución y diferenciación que distinguen los escritos de ambos autores.

La noción de acción formulada por Leontiev (1981) se puede considerar una forma de lo que Habermas (1984) denomina “acción teleológica”. Se trata de una forma de acción que puede evaluarse en base al criterio de verdad y al criterio de eficacia.

“Desde Aristóteles, el concepto de acción teleológica se ha situado en el centro de la teoría filosófica de la acción. El actor alcanza un objetivo o produce un estado deseado eligiendo medios que prometen tener éxito en la situación dada o aplicándolos de una manera adecuada. El concepto fundamental es el de decisión entre cursos de acción alternativos, con vistas a la consecución de un fin, guiada por máximas y basada en una interpretación de la situación” (Habermas, 1984, p. 85).

Como veremos más adelante, la noción de acción teleológica resulta insostenible como unidad de análisis, o al menos como única unidad de análisis. Será evidente que el centro de interés será la acción en oposición al comportamiento, sucesos o cualquier otra unidad analítica que no tenga en cuenta aspectos como el significado, la interpretación y la “autointerpretación”.

A continuación presentaremos un análisis reciente ofrecido por Bronckart (1997) en el que construye de manera secuencial la noción de actividad humana a partir de las aportaciones de diversos autores y su propio análisis crítico al respecto.

1. Actividad y acción en Leontiev.

Según Bronckart (1997), para una serie de corrientes actuales la actividad humana es esencialmente una exteriorización de las características biológicas del organismo, características funcionales (Piaget) o estructurales (corriente neonativista). A esta noción se opone la opción según la cual lo estructurante de la actividad humana sería de naturaleza socio-cultural. Desde la perspectiva de Leontiev (1981), la noción de actividad remite a las formas generales de organización funcional de los comportamientos mediante los cuales los miembros de una especie acceden al mundo. Para las especies socialmente organizadas, y en especial para la humana, la actividad se desarrolla en forma de acciones, se descompone funcionalmente en comportamientos orientados a unas metas en las que subyacen los comportamientos reglados del grupo. Así, las acciones constituyen las modalidades sociales prácticas a través de las cuales se realizan las actividades. Desde la perspectiva de Bronckart (1997), las aportaciones de Leontiev presentan algunas limitaciones referidas a las condiciones de participación de un agente singular a la acción socialmente reglada: ¿qué estatus psicológico debe concederse a las intenciones, a las decisiones y a los “motivos para actuar” de un agente que participa en una acción?

2. La acción con sentido.

Las acciones humanas implican, según Bronckart (1997), un acontecimiento que puede ser explicado, pero también una intervención humana que remite a una acción, que implica un agente, un motivo y por tanto una intención. Diríamos que la interpretación de la acción implica, además del análisis causal (o explicativo), características objetivas del acontecimiento, el análisis comprensivo de las relaciones existentes entre esas características y el poder-hacer relativo al repertorio de las capacidades de acción del agente.

3. La acción con sentido y su contexto

Si bien el anterior análisis puede ser esclarecedor, prescinde de los fundamentos sociales del proceder humano del que hablaba Leontiev, por lo que conviene recoger las aportaciones de Max Weber (1971), Ricoeur (1986) y Habermas (1984).

Para Ricoeur (1986) toda acción humana es social, no sólo porque en general es obra de varios agentes cuyo rol individual no puede distinguirse del rol de los demás, sino también porque nuestros actos escapan a nuestro control y tiene efectos que no hemos buscado. Así, la acción, aún cuando parezca que es el resultado de la intervención intencionada de un agente, se desliga de él y desarrolla sus propias consecuencias, constituyendo en realidad una obra abierta, es decir, un fenómeno cuyo significado permanece en suspenso.

Habermas (1984) completa el análisis de Ricoeur distinguiendo tres tipos o categorías de acción, basadas en la relación entre el actor y el ambiente (o “mundos”). Su inventario sobre las clases de ambiente deriva de la teoría de los “tres mundos” de Popper (1972): el mundo de objetos o estados físicos, el mundo de los estados de conciencia o estados mentales, y el mundo de los contenidos objetivos del pensamiento. Pasemos a describir los tres tipos de acción propuestos:

- La acción teleológica, que pone en juego las coordenadas del mundo objetivo, físico. El actor alcanza un fin, eligiendo los medios que se prometen más exitosos en una situación dada y aplicándolos de forma apropiada. El concepto central es el de decisión entre cursos de acción alternativos, con una percepción de la realización de un fin, guiada por máximas, y basada en una interpretación de la situación. La relación entre el actor y el mundo se juzga en términos de veracidad y eficacia.
- Acción dramática. Remite al hecho de que *“los participantes de una acción constituyen recíprocamente para ellos mismos un público ante el que se presentan”* (Habermas, 1984, p. 101). Para Habermas, el actuar dramático implica un mundo subjetivo o mundo de las experiencias vividas, al que sólo el agente tiene acceso privilegiado. Podríamos decir que ese mundo procede en gran medida de la interiorización del mundo social. En contraste con la acción teleológica, en la que la cognición, la creencia y la intención juegan un papel fundamental, en la acción dramática *“deseos y sentimientos tienen un status paradigmático”* (Habermas, 1984, p. 91). Además, en contraste con los juicios basados en la verdad o la eficacia, el juicio en la acción dramática se basa en los conceptos de sinceridad o veracidad y autenticidad.
- Acción regulada por normas. Se refiere a la orientación dada a las acciones de miembros de un grupo por los valores (normas, símbolos etc.) que éste comparte. Pone en juego el mundo social que es concebido como el marco que define las modalidades legítimas de relaciones interpersonales y en el que participan los agentes desempeñando un rol en dichas interacciones regladas. La evaluación de esta acción social se realizará según el criterio de

justeza: ¿la acción es o no conforme a las normas reconocidas como legítimas?.

Con este postulado sobre tres formas de actuar Habermas (1984) defiende la hipótesis según la cual toda acción humana exhibe tres formas de pretensión de validez: presupone el conocimiento común de un mundo objetivo en base al cual podrán ser evaluadas las pretensiones de verdad; presupone el que se compartan (aceptación) las reglas que provienen del mundo social, en base a lo cual podrán ser evaluadas las pretensiones de justeza; finalmente presupone el reconocimiento del mundo subjetivo de todo agente, en base al cual podrán ser evaluadas las pretensiones de veracidad. Estas presuposiciones constituyen el contexto de la acción con sentido (Bronckart, 1997).

4. El actuar comunicacional, fundamento de la acción con sentido.

Habermas (1984) halló necesario proponer un cuarto tipo de acción: la acción comunicativa, referida a la interacción de, por lo menos, dos sujetos capaces de habla y de acción, que establecen relaciones interpersonales (por medios verbales o extraverbales). Los actores buscan alcanzar la comprensión de la situación de acción y de sus planes de acción, con el objeto de coordinar sus acciones por medio del acuerdo. El concepto central de interpretación se refiere a la negociación de definiciones de la situación que admiten consenso.

Para este autor, la construcción de los tres mundos procede de la “racionalización” del “mundo vivido” de un sujeto bajo el efecto del actuar comunicacional que caracteriza toda sociedad humana. La producción de acciones con sentido requiere efectivamente que se establezca entre los interactuantes un entendimiento o acuerdo sobre lo que las situaciones de acción son (es decir, sobre el contexto en el sentido antes definido). El actuar comunicacional (o actividad significativa o lenguaje humano) es el que constituye el medium por el cual esa intercomprensión necesaria se realiza. La actividad significativa constituye por tanto el proceso básico que permite que se establezca, entre los miembros de un grupo, el acuerdo mínimo sobre cuya base el acontecimiento se transforma en acción con sentido.

En contraste con los primeros tres tipos de acción, cada uno orientado hacia uno de los tres mundos propuestos por Popper (1972), la acción comunicativa está orientada simultáneamente hacia los tres. La acción comunicativa es juzgada de acuerdo con el criterio de la comprensión alcanzada.

El actuar comunicacional consiste en la elaboración de los interpretantes (en el sentido de Pierce, 1931) o de los valores (en el sentido de Saussure, 1960) que están en el corazón de todo sistema semiótico. En términos vygotkianos, es en la construcción de esos valores negociados donde se realiza la fusión de los procesos de representación y de comunicación, constitutivas de lo humano. En términos de Habermas, es en esa misma producción social donde se establecen las coordenadas formales de los mundos

objetivo, social y subjetivo, en cuanto marcos dentro de los cuales puede desplegarse la racionalización humana.

5. Características del actuar comunicacional.

El actuar comunicacional (o lenguaje humano), siguiendo el análisis de Bronckart (1997), tiene, por tanto, tres funciones, o contempla tres características:

- Una función ilocutoria, actividad mediante la cual son emitidas y dirigidas a los interactuantes, pretensiones de validez relativas a los tres mundos. A través de esta actividad los mundos racionales se construyen y se transforman permanentemente, por lo que podemos considerar el lenguaje como autor del mundo. Es el primer significado que puede darse al concepto de mediación.
- Una función locutoria o declarativa. Los mundos representados se encuentran recodificados en los signos y los sistemas particulares que los organizan. El sujeto interioriza ese conocimiento verbal y éste, como tal, se constituye en filtro de su acceso al mundo. Constituye un segundo significado atribuible al concepto de mediación. A medida que las actividades humanas mediatizadas por la lengua se desarrollan y diversifican, ésta tiende a especializarse en formas de organización diferentes o discursos. Los discursos son esas modalidades de la actividad lingüística por medio de las cuales los aspectos ilocutorios y locutorios resultan integrados, “diciendo” el mundo, actuando en él. Toda estructura discursiva constituye un proceso orientado a la superación del estado de discordancia característico del mundo vivido (o no racionalizado), es decir, un intento de comprender el mundo proponiendo una re-figuración o esquematización del mismo.
- Los discursos se constituyen, al igual que las acciones con sentido, como obras abiertas, sobre cuya base los sujetos reconstruyen su comprensión del mundo, y éste es el tercer significado atribuible al concepto de mediación.

Como conclusión Bronckart (1997) propone que, si se admiten estos cinco puntos, podemos considerar que la acción con sentido se constituye en y por el lenguaje, actividad propia de la especie que genera los mundos racionales que definen su contexto. También deberíamos admitir que el lenguaje se materializa en forma de lenguas naturales diversas, relativas a la historia y a los modos de organización de un grupo social y que las unidades o signos de esa lengua son fundamentalmente socioculturales. Finalmente, cada lengua natural se realiza en diversos discursos, adaptados a situaciones de acciones y sirviendo a la vez para re-configurar esas acciones, es decir para conferirles una significación. En este sentido, los discursos particulares constituyen la señal más objetiva de la actividad misma de la interpretación de las acciones humanas.

Wertsch, del Río y Alvarez (1997) analizan las aportaciones realizadas por Burke (1966, 1969) sobre la acción simbólica. Su primera aportación reside en la distinción entre acción y mero movimiento. Para Burke (1966), la acción es acción simbólica en todos los casos. A partir del análisis de Burke, Gusfield (1989) comenta:

“No puede haber acción sin movimiento, es decir, incluso la acción simbólica del pensamiento puro requiere unos movimientos concomitantes del cerebro (...) Puede haber movimiento sin acción. La acción no es reducible a términos de movimiento. Por ejemplo, la esencia o significado de una oración no es reducible a su pura existencia física como sonidos en el aire o marcas en una página ...”. (Gusfield, 1989, p. 53; citado por Wertsch, Del Río y Alvarez, 1997).

Burke (1969) perfila su noción de acción dramática en términos de “péntada dramática”, en la que debe haber un acto, un agente, un escenario en el que actúa el agente. Para su actuación, el agente debe emplear algún medio o agencia. Y sólo puede llamarse un acto en el pleno sentido del término si comporta un propósito. Estos cinco términos: *acto, escenario, agente, agencia, propósito*, han sido etiquetados como la péntada dramática. El objetivo de Burke en su descripción de la péntada dramática no es tanto ofrecer una serie de categorías estáticas y formales para proceder a una descripción congelada de una acción, sino más bien tratar de perfilar un conjunto de elementos que existen en tensión dinámica y oposición dialéctica. Desde esta perspectiva, la acción queda siempre abierta a posteriores interpretaciones porque existen ambigüedades que emergen al tener en cuenta los elementos que interactúan dinámicamente. Nuestra tarea será estudiar y clarificar los recursos de la ambigüedad.

En palabras de Burke (1969) la clave debía encontrarse en el papel otorgado al escenario:

“Al utilizar “escenario” en el sentido de contexto y “acto” en el sentido de acción, se podría decir que “el escenario contiene el acto”. Y al utilizar “agentes” en el sentido de actores se podría decir que “el escenario contiene a los agentes”. El principio del drama es que la naturaleza de los actos y los agentes debería ser coherente con la naturaleza del escenario(...). O bien, si así lo preferimos, el escenario contiene la acción de una manera ambigua (en relación a las normas de acción) y, en el transcurso del desarrollo de la obra, esta ambigüedad se convierte en una articulación correspondiente. La proporción sería: el escenario es al acto como implícito es a explícito” (Burke, 1969, p.3).

Como observa Gusfield (1989), las diferencias entre la noción de Burke sobre la acción y la aproximación teleológica que encontramos en Leontiev y en Vygotsky son evidentes si profundizamos en el análisis dramático de Burke (1969).

“El concepto de drama implica acción más que movimiento y la acción es dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección” (Gusfield, 1989, p.10).

Según Wertsch, del Río y Alvarez (1997), el interés de introducir las consideraciones de Burke sobre la acción es que su marco de referencia posibilita considerar una amplia gama de acciones, acompañadas de una amplia gama de motivaciones, en vez de centrarse en una forma básica como la acción teleológica. Así, aunque su explicación incluye específicamente el constructo de “propósito” (hecho que la hace compatible con la acción orientada a un objetivo de Leontiev) también da cabida a otras formas de acción. Y lo hace permitiendo que varios elementos de su pentada sean las fuerzas que dan forma a la acción y a los motivos a ella asociados. Burke insiste en la idea de que los elementos de la pentada existen en una relación dialéctica que organiza la acción de maneras complejas.

Como conclusión y siguiendo a estos autores (Wertsch, del Río y Alvarez, 1997), podemos sugerir que la noción básica de acción implicada en los estudios socioculturales debe ampliarse para extenderse más allá de la acción teleológica de Leontiev, si bien consideramos útiles algunos aspectos de su marco teórico global. En la formación del sujeto y de los procesos mentales, tarde o temprano debemos tener en cuenta otras formas diversas de acción sugeridas por el análisis dramático de Burke.

De acuerdo con las aportaciones realizadas a la conceptualización sobre la acción como unidad de análisis, podemos presuponer que el conocimiento procede de la acción y, siguiendo a Bronckart (1997), podríamos formular un esquema de la ontogénesis del conocimiento que podría organizarse en cuatro etapas:

1. El estado sensoriomotriz, descrito por Piaget, en que el niño construye elementos de representación del mundo objetivo. Pero, tal y como han mostrado Bruner (1987) y otros autores, ese período se caracteriza por una intensa interacción social (que Piaget obvió en su explicación del desarrollo), en el marco de la cual se construyen otros conocimientos, los de las *significaciones ligadas a la acción*: intención, atención común a un referente, reglas de intercambio, etc. Pero estas representaciones son sólo del orden del “mundo vivido”, que no han sido objeto aun de negociaciones sociales que se desarrollarán con la emergencia de la función simbólica propiamente dicha. Para explicar como el protolenguaje se transforma en lenguaje será necesario estudiar las modalidades por las que los adultos humanos, dotados de un conocimiento racional de los contextos de acción, guían y orientan a los niños en el actuar comunicacional.
2. La segunda etapa comienza con la adquisición de los signos y su organización, es decir, de los *aspectos locutorios* del actuar comunicacional. Gracias al dominio de esas unidades de recodificación de las experiencias vividas, se elaboran las representaciones racionales de los contextos de

acción (es decir, de los mundos objetivos, sociales y subjetivos). Las representaciones iniciales de los mundos se construyen por apropiaciones de valores de un grupo, tal y como se codificaron en la lengua natural que ese grupo utiliza.

3. La tercera etapa se caracteriza por la *interiorización* de los signos y de su organización, que proporcionarán los ingredientes para desarrollar las operaciones del pensamiento. En este proceso de construcción del conocimiento llama la atención la escasez de descripciones propuestas por la psicología cognitiva para el largo período que va desde la emergencia de la función simbólica hasta la construcción de las operaciones concretas. Bronckart (1997) sugiere la hipótesis de que en este período se encuentran en activo procesos de *abstracción* y de *generalización* de significados de una determinada lengua, organizados en estructuras discursivas diversas y dependientes del contexto, procesos que desembocarán finalmente en la construcción de conceptos cognitivos de validez universal.
4. La cuarta etapa se caracteriza finalmente por la *apropiación de las estructuras discursivas* mismas. Apropiación difícil y larga (que se prolonga mucho más allá del período de las operaciones formales, como numerosos trabajos ya han demostrado) a través de la cual el humano aprende a reconfigurar las acciones, es decir, a dar un status a las intenciones y a las razones de los demás. Y, al tiempo, a comprenderse a sí mismo, es decir, a comprender el rol que él mismo desempeña en las acciones en las que participa.

En este apartado hemos reflexionado sobre la acción como unidad de análisis pertinente para este tipo de estudios, a partir de sugerencias recientes aportadas por algunos autores de la corriente sociocultural, como Bronckart y Burke, y la revisión ofrecida por Wertsch, del Rio y Alvarez (1997), que nos lleva más allá de las aportaciones clásicas de Leontiev sobre la noción básica de acción utilizada habitualmente por los autores de este marco teórico. Las consideraciones aquí expresadas servirán para fundamentar nuestras unidades de observación y análisis de la interacción que presentaremos en el capítulo siguiente.

2.1.3 IMPLICACIONES DERIVADAS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL PARA EL ESTUDIO DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA

La teoría sociocultural entiende el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de prácticas. Aprender, como afirma Lave (1996), no significa interiorizar un conjunto de hechos o entidades objetivas, sino participar en una serie de actividades humanas que implican procesos en continuo cambio.

2.1.3.1 EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

Desde esta perspectiva del aprendizaje como un proceso de co-construcción, los procesos de intercambio y de negociación en un escenario educativo (Rodrigo y Cubero, 1998; Cubero y Luque, 2001) se configuran como procesos de participación guiada. En el plano escolar supone que el profesor se constituye en una guía para el aprendizaje de los alumnos, a la vez que participa conjuntamente con éstos, ofreciéndoles varios tipos de ayuda:

- Construye puentes desde el nivel de comprensión y destreza del niño/a hacia otros niveles más complejos.
- Estructura la participación de los niños, manipulando la presentación de la tarea de forma dinámica, ajustándola a las condiciones del momento.
- Traspasa gradualmente el control de la actividad hasta que el propio alumno es capaz de controlar por sí mismo la ejecución de la tarea.

Desde los planteamientos socioculturales, el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como una realización personal, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta (Driver y cols., 1994; Edwards y Mercer, 1988; Valsiner, 1988) que se realiza con la ayuda de otras personas. Podríamos así aproximarnos a la escuela (aula) o la familia como una comunidad de prácticas en la que discurren actividades. La ayuda educativa, es decir, los mecanismos mediante los cuales se intenta influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño, se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll y cols., 1995). Esta ayuda será posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hará factible la comunicación y la comprensión (Cubero y Luque, 2001).

2.1.3.2 LA ESPECIFICIDAD DE LOS CONTEXTOS

Según Wertsch (1990), hacia el final de su vida Vygotsky estaba interesado en buscar maneras de relacionar el funcionamiento psicológico del individuo con contextos socioculturales concretos. Así, estudió la emergencia de los conceptos en el contexto escolar, y desde aquí analizó cómo las formas del discurso que se encuentran en la institución social de la escolarización formal aportan el marco subyacente en el que se da el desarrollo conceptual. Su línea de razonamiento consistió en identificar las formas de habla o características del discurso de contextos socioculturales concretos y examinar el impacto que tenía su dominio en el funcionamiento mental, en ambos planos: el interpsicológico y el intrapsicológico.

Para Vygotsky, el conjunto de capacidades que se ponen en marcha en una interacción son capacidades específicas que se relacionan con esos contextos prácticos de acción (Vygotsky, 1979).

Siguiendo a Cole, los procesos mentales son específicos del contexto en el que se desarrollan. El funcionamiento psicológico humano tiene sentido dentro de un flujo de interacción social en el que distintos participantes comparten una actividad práctica; son estos individuos concretos, en contextos de relación concretos, sin cuyo sistema social la actividad humana no existiría (Cole, 1990, citado por Cubero y Luque, 2001, p.152).

Será preciso, por tanto, estudiar los procesos psicológicos a través del análisis de la actividad práctica en contextos situados. Este presupuesto tiene consecuencias ligadas a la especificidad de los contextos como son:

- La estructura social y el conjunto de actividades que se realizan son específicas del contexto.
- La estructura de participación y las formas de discurso son, igualmente, específicas. Este aspecto afectará a los instrumentos mediacionales utilizados en cada contexto específico de participación. Así, las formas en que se usa el lenguaje –formas discursivas- informarán sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo gracias a la participación de los individuos en cada contexto específico de actividad.

Cole (1990) ha aportado ideas de gran interés centradas en el análisis de la escuela como institución para dar cuenta de esta hipótesis, pero no profundizaremos en este análisis ya que responde a un contexto diferente al de la presente investigación.

2.2 EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD : UNA VIA PARA CARACTERIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Abordar los procesos educativos desde una perspectiva interaccionista supone un gran esfuerzo de ajuste y adecuación de los marcos teóricos y también de los métodos de investigación. Desde la perspectiva sociocultural que nos ocupa, el foco de análisis quedará trasladado a los procesos de interacción interpersonal y se centrará en la búsqueda de los mecanismos dialécticos que operan en los diferentes niveles de estas interacciones y que permiten la emergencia de una construcción personal de la actividad y el conocimiento. Esta construcción ocurrirá en los contextos sociales inmediatos en los que el niño se ve inmerso y que se estructuran a través de las actividades cotidianas en las que el niño participa activa y directamente.

Los adultos que rodean al niño jugarán el papel de apoyar, estructurar y guiar sus esfuerzos, transfiriendo la responsabilidad al niño para lograr que avance en las situaciones y problemas que se le plantean, aumentando así su comprensión sobre las situaciones en las que participa, su destreza para utilizar instrumentos culturales y su competencia para relacionarse con los otros y para participar en la interacción.

Por tanto, las actividades cotidianas que el niño realiza junto a sus cuidadores más cercanos cobrarán especial importancia como factores explicativos del progreso infantil. La mayoría del tiempo compartido entre padres e hijos está lleno de situaciones no explícitas de socialización, los padres ejercen una influencia diaria no planificada a través de las continuas e incontables situaciones en que el niño observa e interactúa con ellos (Barajas y Clemente, 1999).

En este capítulo delimitaremos el concepto de interactividad como propuesta para abordar el estudio de los mecanismos de influencia educativa en el contexto familiar. Introduciremos los requisitos metodológicos que requiere el análisis de la interactividad y las decisiones que se derivan de estos requisitos. Finalmente, presentaremos el traspaso de control como el mecanismo de influencia educativa en el que se centrará nuestro estudio y los datos de investigación más recientes recogidos hasta el momento en relación a este mecanismo.

2.2.1. DESDE LA INTERACCIÓN HASTA LA INTERACTIVIDAD

Abordaremos el concepto de influencia educativa desde las formulaciones más recientes elaboradas por Coll y sus colaboradores (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1992 a; Coll y cols. 1992 b; Coll y cols. 1995; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Si bien la conceptualización de estos autores proviene esencialmente del marco escolar, nos ha parecido útil y potente para abordar el marco familiar que nos ocupa.

Según estos autores el estudio de los mecanismos de influencia educativa supone enfatizar la descripción y comprensión sobre la manera en que aprenden los alumnos/niños gracias a lo que hacen los profesores/adultos. En concreto, supone acercarse a la identificación, descripción y comprensión de algunos mecanismos mediante los cuales una persona consigue incidir sobre otra ayudándole a construir un sistema de significados y, por tanto, a construir aprendizajes sobre un determinado contenido o una parcela de la realidad. Estos mecanismos operan así en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Desde esta perspectiva, nos aproximaremos al concepto de “influencia educativa” como la ayuda prestada por el adulto a la actividad constructiva del niño y la influencia educativa eficaz como el ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción de significados llevado a cabo por el niño, de manera que dicha ayuda permita crear zonas de desarrollo próximo en el curso de la interacción.

Esta perspectiva de análisis constituye una aproximación a la influencia educativa entendida como un puente desde la construcción personal de significados que realiza el niño a la necesaria reconstrucción de significados sociales culturalmente vigentes y que afecta no sólo a los contenidos, sino también a los medios y estrategias para apropiarse de dichos contenidos. Para estos autores, por tanto, la influencia educativa supone la asunción del carácter social y socializador de las prácticas educativas en su conjunto, las cuales deberán orientarse a la apropiación de significados culturales por el niño y supone también que esta apropiación no ocurrirá de manera directa o mecánica, sino que estará mediatizada por la actividad mental constructiva del niño/alumno.

Los procesos de intercambio se convierten así en procesos de creación de zonas de desarrollo próximo y de intervención en estas zonas, y la ayuda del adulto se concebirá como un proceso en que esta ayuda se ajusta en calidad y cantidad -en formas y grados- a las necesidades del niño. Se trata de una ayuda de carácter dinámico y que parte del nivel en que se encuentra el niño y de sus posibilidades, le plantea nuevos retos asequibles más allá de ese nivel inicial para, finalmente, potenciar la realización autónoma por parte del niño. El proceso de cesión y traspaso progresivo de control se producirá en la medida en que el adulto ofrezca una ayuda transitoria al niño, partiendo de su nivel de competencias, y que progresivamente la retire promoviendo así su propia gestión sobre la tarea (Onrubia, 1993; Colomina, 1996).

El papel inicial de ambos participantes en este proceso será claramente asimétrico; si bien las características de esta asimetría variarán dependiendo de factores como: la edad del niño, la naturaleza del contenido y las experiencias y conocimientos previos. La naturaleza del contenido será una variable especialmente relevante en nuestro caso, ya que se trata de interactuar en torno al juego y no a una tarea de carácter instructivo. Esto afectará a las metas que guíen la actuación de cada participante, así como a los procesos implicados en la consecución de las mismas.

Retomando las ideas de Wertsch (1985), ya expuestas en un apartado anterior, podemos decir que, a partir de un nivel de intersubjetividad inicial, los participantes realizarán sucesivas redefiniciones de la situación para ir alcanzando progresivamente una ampliación sobre los significados que construyen conjuntamente. Si bien tenemos en cuenta el carácter inicialmente asimétrico de las aportaciones realizadas por el adulto y por el niño, es probable que en el curso de estas aportaciones el adulto renunciará parcialmente a sus definiciones para aproximarse a las del niño, aunque esta renuncia tenga un carácter temporal y estratégico para, finalmente, acercar al niño a una definición más próxima a la suya propia.

Podríamos decir que adulto y niño irán estableciendo progresivamente contextos mentales compartidos que se sustentarán en los conocimientos y experiencias comunes y referidos al contenido en torno al cual interactúan. Al hablar de contexto conviene aclarar que el contexto pertinente desde esta perspectiva de construcción de significados compartidos es siempre un contexto mental.

“Hay que concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional, es decir, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran (...). Podemos decir que el proceso de la educación, en la medida que tiene éxito, consiste en gran parte en el establecimiento de esos “contextos mentales compartidos”, de comprensiones conjuntas entre maestro y alumnos que les permite realizar juntos el discurso educacional”. (Edwards y Mercer, 1988, p.84)

Nos encontramos ya en condiciones de definir los mecanismos de influencia educativa como los mecanismos interactivos gracias a los cuales el adulto ajusta su ayuda al proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo el niño en el transcurso de la actividad conjunta.

Desde esta concepción de la influencia educativa cabe postular dos grandes tipos de mecanismos que posibilitan el ajuste de la ayuda del adulto al niño en el transcurso de la interacción, a saber:

- a) La cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad.
- b) La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre adulto y niño.

El mecanismo de cesión y traspaso de control nos informa sobre cómo el adulto gestiona la ayuda al niño en el curso de la interacción, manteniendo presumiblemente en el momento inicial cotas altas de control sobre el desarrollo de la tarea o de la actividad y cediendo progresivamente este control al niño en la medida que su capacidad y conocimiento sobre la tarea o actividad aumentan.

El mecanismo de significados compartidos nos informa sobre cómo el adulto ajusta la ayuda al niño consiguiendo progresivamente compartir con él niveles mayores de intersubjetividad en la comprensión de la tarea o de la actividad.

Cabe decir que ambos procesos tienen un carácter complementario y discurren en paralelo, y cualquier tentativa de explicación ha de encontrar una relación teóricamente fundamentada entre ellos (Coll y cols, 1992 a, 1992 b, 1995; Colomina, 1996; Rochera, 1997). Nosotros participaremos también de la hipótesis de la interconexión entre ambos procesos y, por ello, nuestro diseño, si bien se centrará en el análisis del primer mecanismo descrito, es decir, en el proceso de cesión y traspaso de control, tratará de encontrar indicadores empíricos que den cuenta de esas mutuas influencias entre el plano de las actuaciones y el plano de los significados.

Para profundizar en el estudio del proceso de cesión y traspaso progresivo de control, asumiremos el concepto de interactividad propuesto por Coll (1995) y que este autor caracteriza como “las formas de organización de la actividad conjunta”, es decir, “la articulación de las actuaciones del adulto y del niño en torno a una tarea o contenido determinado”.

Este concepto de interactividad subraya la importancia de analizar las actuaciones del niño en estrecha vinculación con las del adulto y viceversa. Incluye no sólo los intercambios comunicativos directos, sino también otras actuaciones de naturaleza individual que discurren y cobran sentido en el marco de la actividad conjunta. Así, el análisis de las formas de la interactividad, es decir, cómo se organiza la actividad conjunta de los participantes, será el paso necesario para abordar el estudio de los mecanismos de influencia educativa.

El paso del análisis de la interacción al análisis de la interactividad supone el paso de una mirada centrada en los componente discretos (adulto o niño) a otra centrada en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta adulto-niño (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), y también la sustitución de un modelo jerárquico y lineal de relación entre la conducta del niño y la del adulto, por otro basado en la asunción de las interrelaciones adulto-niño, en torno a actividades concretas, como unidad mínima significativa para comprender los procesos interactivos.

Pensamos que esta noción de interactividad es más acorde con las formulaciones teóricas que hemos venido exponiendo en apartados anteriores para dar cuenta de los procesos educativos desde una perspectiva sociocultural como procesos de construcción conjunta.

2.2.2. REQUISITOS METODOLÓGICOS PARA ESTE ANÁLISIS

La aplicación de estos principios tendrá implicaciones de orden teórico y metodológico que, a continuación, pasamos a comentar. Así, este análisis deberá integrar la dimensión temporal y, además, atender a las exigencias y condicionantes impuestos por la naturaleza del contenido y/o la estructura de la tarea en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta. Deberá, además, atender de forma integrada la actividad discursiva y no discursiva de los participantes y analizar esta articulación a lo largo de todo el proceso. La atención a la dimensión temporal del proceso implicará la necesidad de ubicar cada actuación de los participantes en el flujo de la actividad conjunta, en el momento en que aparece y en el contexto y forma en que se inscribe dicha actuación. Sólo así podrá justificarse la interactividad como un proceso de carácter dinámico y constructivo.

La interactividad 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.

Tras esta aproximación al concepto de interactividad, tal y como es elaborada por Coll y sus colaboradores (Coll y cols, 1992 a; Coll y cols, 1992 b; Colomina, 1996; Rochera, 1997), queremos subrayar que su análisis deberá cumplir ciertos requisitos esenciales para guardar coherencia con el constructo teórico que representa, 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. Esta idea guarda coherencia con las ideas de la perspectiva sociocultural sobre la reciprocidad, mutualidad y contingencia de las actuaciones de los participantes en una situación interactiva (Newman, Griffin y Cole, 1991).
- b) Un análisis respetuoso con la *dimensión temporal* del proceso que pretende explicar, es decir, capaz de aportar información valiosa sobre los procesos que operan en el transcurrir de las actuaciones sucesivas de los participantes. Para comprender la actuación de un participante es necesario ubicarla en el curso de la actividad conjunta. En este sentido, actuaciones o comportamientos en principio idénticos pueden tener significaciones diferentes, desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa, según el momento del proceso en el que aparecen.
- 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, y esto nos lleva a optar por una perspectiva pragmática del análisis del

discurso. Esta premisa se relaciona con la consideración del habla como una forma específica de actividad, de manera que el discurso que emerge en la interacción forma parte del contexto más amplio de actividad conjunta en que aparece.

- 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. El modo en que adulto y niño o profesores y alumnos organizan su actividad conjunta no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que están trabajando o de las exigencias de la tarea que están llevando a cabo (Stodolsky, 1991; Coll y cols., 1995).
- e) Un análisis respetuoso con el *carácter constructivo* de la interacción, que contempla las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido y que se construye a medida que se desarrolla el proceso interactivo mismo. Esto motiva que no podamos prever el curso interactivo, sino que éste emergerá y tomará forma a medida que se despliega la actividad conjunta de los participantes. La noción de interactividad nos remite, desde esta perspectiva, a un doble proceso de construcción (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 446):
- El proceso de construcción de los aprendizajes o significados que realizan los alumnos, y
 - El proceso de construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesor y alumnos.
- f) Un análisis capaz de captar como se regula la interactividad de acuerdo con un conjunto de normas y reglas que determinan en cada momento quien puede decir o hacer algo, cuándo, cómo, sobre qué y respecto a quién, es decir, que determinan la “estructura de participación” (Erikson, 1982), que preside la actividad conjunta.

La interactividad se acabará así plasmando en “formas de organización de la actividad conjunta” entre profesores/adultos y alumnos/niños, es decir, en formas concretas en que los participantes articulan y organizan, de forma regular y reconocible, sus actuaciones en torno a una tarea o contenido de aprendizaje (Coll y cols., 1995).

El modelo propuesto para el análisis de la interactividad se apoya en dos decisiones metodológicas básicas (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 447):

- La elección de procesos completos de enseñanza y aprendizaje (a los que denominan “secuencias didácticas”), como unidad básica de observación, registro y análisis. Esta elección responde a la importancia concedida a la dimensión temporal en el análisis de la interactividad. Una secuencia didáctica se define como un proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir, como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que

incluye todos los componentes propios de este proceso (desde objetivos y contenidos propios hasta actividades y tareas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación) y en el que es posible identificar claramente un principio y un final.

- Distingue dos niveles de análisis, con objetivos diferenciados, pero interconectados entre sí, y para los que se definen unidades de análisis también específicas e interconectadas que forman un sistema de conjunto, y que han sido ya presentados en un apartado anterior:
 - a) El primer nivel de análisis es de naturaleza más molar y se centra en la articulación de las actuaciones del profesor y del alumno en torno a una tarea o contenido de aprendizaje y en su evolución en el transcurso de la secuencia didáctica. Tiene como unidad básica de análisis los “segmentos de interactividad”, es decir, formas particulares de organización de la actividad conjunta regidas por conjuntos particulares de normas que delimitan una determinada estructura de participación.
 - b) El segundo, más fino y encajado en el anterior, se centra en los significados que los participantes negocian y construyen gracias a su actividad discursiva. La unidad básica de análisis son los “mensajes”, expresiones mínimas con significado en su contexto enunciadas por cualquiera de los participantes en la actividad conjunta.

Los resultados ofrecidos por el primer nivel forman el contexto y el marco de interpretación que da sentido y situa, en relación al conjunto de la secuencia didáctica, los resultados del segundo nivel, a la vez que éstos permiten especificar y aportar nuevos elementos explicativos sobre el funcionamiento de las formas de organización de la actividad conjunta identificada en el primer nivel.

El análisis de la interactividad nos permite, por tanto, identificar y describir los dos grandes mecanismos de influencia educativa, anteriormente señalados, que operan en los procesos de enseñanza aprendizaje y, presumiblemente, en cualquier interacción adulto-niño de carácter educativo: un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre profesores y alumnos (en su caso, adultos y niños), y un proceso de traspaso progresivo del control del adulto hacia el niño. Ambos mecanismos compartirán algunas características comunes (Colomina y cols., 2001):

- Son mecanismos *interpsicológicos*, que emergen en la actividad conjunta, y tratan de explicar cómo los alumnos/niños aprenden o construyen significados gracias a la enseñanza y ayuda que reciben de los profesores/adultos, y cómo los profesores/adultos consiguen ajustar la ayuda educativa a ese proceso de construcción de conocimientos.

- No se identifican con comportamientos concretos del profesor o los alumnos, sino que remiten a *procesos subyacentes* a tales comportamientos, procesos que se pueden concretar y llevar a cabo de maneras diversas.
- Estos procesos operan en la *dimensión temporal* y se definen en términos de tendencias o patrones de evolución.
- Su presencia en las situaciones de aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien una cuestión de *grado*. Así, en una situación de aula no se tratará de saber si se da o no traspaso del control, sino de saber en qué grado, cómo, cuándo y de qué manera se está dando ese traspaso.

2.3 EL TRASPASO DE CONTROL COMO MECANISMO DE INFLUENCIA EDUCATIVA

La cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y control constituye el mecanismo de influencia educativa esencial sobre el cual centraremos nuestro estudio, con el objeto de elaborar un modelo de análisis interactivo capaz de explicar cómo opera este proceso en el curso de la interacción adulto-niño en torno a una actividad de juego simbólico. Se trata, por tanto, de un análisis que podemos considerar de primer nivel, o “macro”, y que pensamos debe ser complementado con otros análisis de carácter más molecular ligados a la construcción progresiva de significados compartidos. Nos interesa elaborar un modelo de análisis interactivo que nos sirva para alumbrar cuestiones tales como:

- Si podemos encontrar indicadores de una cesión progresiva del control por parte del adulto y de una asunción progresiva del control sobre la actividad por parte del niño.
- Si el traspaso progresivo de control tiene un carácter continuo o, más bien, presenta irregularidades y discontinuidades, tal y como ha sido puesto en evidencia por estudios anteriores que comentaremos a continuación.
- Qué papel juegan algunos factores, anteriormente señalados, como la estructura de la tarea o la naturaleza del contenido en torno al cual se produce la interacción
- Qué ocurre cuando la cesión del control es precipitada o inapropiada.
- Qué ocurre cuando el niño no acepta una asunción de responsabilidad ofrecida por el adulto.
- Qué estrategias utiliza el adulto para ajustar la cesión de control hacia el niño.

En definitiva, el esfuerzo de la presente investigación se dirigirá a la construcción de un modelo de análisis que permita caracterizar el proceso de cesión y traspaso de control en una situación diádica en relación a un contenido de juego simbólico en el ámbito familiar. Para ello, partiremos de los principales postulados y conclusiones obtenidos en anteriores investigaciones sobre el mecanismo del traspaso de control a partir del análisis de la interactividad. Comenzaremos por comentar algunas aportaciones procedentes de estudios centrados en el ámbito escolar (Onrubia, 1992; Rochera, 1997) ya que este ámbito ha sido motivo de un mayor número de estudios sobre el tema de la interactividad y los mecanismos de influencia educativa. A continuación pasaremos a exponer las aportaciones realizadas desde este enfoque de investigación en el ámbito familiar (Colomina, 1996), contexto que ha sido objeto de un menor número de estudios hasta el momento.

Un postulado básico en estos trabajos es que el traspaso de control opera en el ámbito de la interactividad y, más concretamente, en su primer nivel: la organización de la actividad conjunta a lo largo de la secuencia didáctica o secuencia de actividad conjunta.

El traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor al alumno es el proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas, así como en la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los apoyos y ayudas que proporciona el profesor van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros que suponen tipos y grados de ayuda menores cualitativa y cuantitativamente, de manera que el alumno pueda asumir, y asuma efectivamente, un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos y, en último término, sobre su propio proceso de aprendizaje (Coll y cols., 1995; Colomina y cols., 2001).

En apartados precedentes sobre las aportaciones de la corriente sociocultural ya han sido enunciadas algunas de las características de un proceso de mediación y ayuda eficaz por parte del adulto en relación al carácter transitorio, contingente y diverso de dicha ayuda, en el sentido apuntado por la metáfora del “andamiaje” propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976). Dicha actuación se caracterizaba por tres rasgos (Colomina y cols., 1993, p. 453):

1. Permitir al aprendiz insertar su propia actividad desde el inicio de la tarea, haciendo que éste asuma algún tipo de responsabilidad al respecto, por pequeña que ésta sea.
2. Ofrecer un conjunto de ayudas y apoyos “contingentes” al nivel de competencia del aprendiz, es decir, más importantes cuantitativa y cualitativamente a menor nivel de competencia y, progresivamente, menos importantes cualitativa y cuantitativamente conforme se incrementa dicha

competencia; ello implica que quien enseña está realizando una evaluación constante del nivel de competencia del que aprende, a partir de sus acciones a lo largo del proceso y en relación a su propio modelo de análisis de resolución de la tarea.

3. Retirar las ayudas y apoyos ofrecidos de forma progresiva, a medida que – y promoviendo que – el aprendiz vaya asumiendo mayores cotas de autonomía y control en el aprendizaje, hasta desaparecer por completo y posibilitar la actuación independiente del aprendiz al final del proceso; en otros términos, se trata, por parte del enseñante, no sólo de asegurar la resolución de la tarea, sino una forma de resolución compartida que posibilite la progresiva autonomía del aprendiz en futuras resoluciones de la tarea.

El equipo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, que viene investigando desde hace algunos años sobre este tema, ha encontrado amplia evidencia de los indicadores que informan sobre este proceso progresivo de traspaso del control y la responsabilidad en situaciones de aula (Gispert y Onrubia, 1997), a saber:

- La variación en el grado de control que mantiene el profesor.
- La propuesta por parte del profesor de tareas progresivamente más abiertas.
- La retirada progresiva de apoyos – ayudas o soportes- por parte del profesor en la realización de determinadas tareas.
- El aumento del tiempo dedicado a cierto tipo de tareas y la disminución del dedicado a otras.
- La utilización combinada de actividades con distintos grados de autonomía de los alumnos.
- La modificación en las formas de ayuda ofrecidas por el profesor en función de las dificultades de los alumnos, desde la resolución directa de la dificultad por parte del profesor al ofrecimiento de pistas o claves al alumno, o a la “devolución” al alumno de la dificultad para que intente resolverla de manera autónoma.
- La observación constante por parte del profesor de las actuaciones y ejecuciones de los alumnos.
- El ofrecimiento de ayudas específicas y personalizadas a alumnos distintos en algunos momentos del proceso.

- La asunción o no por parte del profesor de que ciertos conocimientos son ya conocidos por los alumnos y el tratamiento de determinada información como nueva o dada.

Este conjunto de indicadores nos confirma globalmente la existencia del proceso de traspaso como uno de los mecanismos básicos de influencia educativa que interviene en la interacción educativa en situaciones de aula.

Además, y a partir de los resultados generados en este marco de investigación (Coll y cols., 1992 a, 1995; Onrubia, 1993; de Gispert y Colomina, 1994; Rochera y Onrubia, 1996), conviene señalar algunas matizaciones que afectan a cómo entender el concepto mismo de traspaso y su caracterización como mecanismo de influencia educativa. Pasamos a señalar las características del traspaso (de Gispert y Onrubia, 1997) como mecanismo de influencia educativa en situaciones de aula:

1. Existen *multiplicidad de formas y dispositivos*, así como multiplicidad de *niveles*, a través de los cuales se realiza y concreta el traspaso de control sobre la actividad del adulto hacia el niño. Así, éste puede apoyarse en actuaciones que van desde los niveles más amplios (como, por ejemplo, la manera de combinar distintos tipos de actividades) a actuaciones detalladas (como la manera de denominar un objeto que interviene en la actividad), u otras de carácter intermedio (tales como, el grado de apertura de las consignas o la ayuda ofrecida cuando se plantea una dificultad en la realización de la tarea). De esta diversidad se deduce que la cesión del control se podrá realizar en mayor medida cuanto más se tengan en cuenta los distintos niveles implicados y entre ellos se produzcan actuaciones de carácter convergente.
2. Los resultados obtenidos apuntan hacia el *carácter no lineal* de los procesos de traspaso en el aula. Cuando se detectan situaciones de traspaso, éste no suele producirse en la práctica como un proceso suave y constante de disminución progresiva del control del profesor y aumento correlativo de la asunción por parte del alumno, sino más bien parece tratarse de un proceso discontinuo, con avances y retrocesos constantes, con “idas y venidas” entre distintos grados de control para los participantes. Así, nos encontramos momentos en que el profesor recupera, por el motivo que fuere, el control de la actividad conjunta, por ejemplo, cuando observa que los alumnos se desvían del objetivo por él propuesto, o cuando detecta dificultades generalizadas o imprevistas para la resolución de la tarea. En otras ocasiones, pueden ser los alumnos quienes asuman repentinamente el control sobre la actividad, por ejemplo, cuando son demandados por el profesor para realizar una tarea abierta. Esta arritmia en el juego de cesión y recuperación de

control, tal y como señalan de Gispert y Onrubia (1997), parece ser, por otro lado, típica de las situaciones de aula.

3. Cabe señalar, como tercera característica, que el traspaso de control presenta un *carácter problemático*, en el sentido de que resulta difícil de asegurar y no siempre se consigue (Edwards y Mercer, 1988), incluso ni a veces en que es planteado como objetivo explícito por el profesor y éste plantea recursos para conseguirlo. Como consecuencia, podemos decir que la utilización de determinadas formas de cesión del traspaso por parte del profesor no asegura la asunción automática del mismo por parte de los alumnos, ya que el proceso excede las intenciones del profesor e implica un verdadero proceso de ajuste y negociación y un proceso de construcción conjunto. Este dato viene a confirmar “*la necesidad de entender conceptualmente el proceso de traspaso como un mecanismo auténticamente interpsicológico y no como algo ligado a la actividad de uno de los participantes en la interacción. Así mismo, implica la necesidad de un análisis empírico del proceso centrado realmente en la actividad conjunta de los participantes*” (De Gispert y Onrubia, 1997, p. 110). Tal y como afirman estos autores, una consecuencia inmediata, a nivel educativo, es que no podrá planificarse a priori el proceso de traspaso, sino que será necesaria una evaluación constante de lo que ocurre en el aula y un ajuste continuado de las ayudas y soportes empleados para promover la autonomía.
4. El traspaso de control en el aula está *interrelacionado* y es *interdependiente del proceso de construcción de significados compartidos* que se realicen con respecto al contenido en torno al cual gira la interacción. Podemos suponer que un avance, bloqueo o retroceso en uno de ellos, corresponderá, hasta cierto punto, a un avance, bloqueo o retroceso en el otro. En este sentido, estos autores hipotetizan que un conjunto relativamente amplio de significados compartidos por el profesor y los alumnos permite una cesión y un traspaso fluidos del control, e inversamente, el ejercicio de un mayor control y autonomía por parte de los alumnos permitirá comprobar hasta qué punto es exitoso el proceso de construcción de significados compartidos. En este sentido, por ejemplo, cabe esperar que el profesor tenderá a recuperar el control sobre la actividad cuando detecte rupturas, incomprensiones o malentendidos por parte de los alumnos y, en cambio, tenderá a cederlo en mayor medida cuando no los detecte.

Esta interdependencia plantea como consecuencia, al menos, dos cuestiones:

- Para el investigador, la necesidad de poner en relación en sus diseños la búsqueda de indicadores de traspaso con la de indicadores del proceso de construcción de significados. Dado que estos últimos dependen de las formas de mediación semiótica que emplean los participantes y, especialmente, del

habla, se deduce la necesidad de tener en cuenta el análisis del discurso para una mejor comprensión del traspaso como mecanismo de influencia educativa.

- Para la práctica, revestirá especial importancia que el profesor diseñe y desarrolle dicha práctica de manera que pueda detectar con facilidad las incomprensiones, rupturas y malentendidos que se produzcan en la comprensión de los alumnos, que éstos puedan identificarlas y operar al respecto. El conocimiento de estos datos permitirá al profesor tomar decisiones más ajustadas sobre cuándo, cómo y hasta qué punto ir cediendo o retomando el control sobre la actividad a lo largo de la secuencia interactiva.
5. La última característica, según el análisis de estos autores, se refiere a la *vinculación* de este proceso de traspaso con el *tipo de contenidos y/o tareas* de enseñanza/aprendizaje alrededor de las cuales se articula la actividad conjunta del profesor y los alumnos. De manera aún tentativa y preliminar, y a partir del análisis de algunas situaciones sobre contenidos de diversas áreas curriculares, estos autores apuntan algunas ideas:
- En situaciones en las que el objeto de enseñanza son contenidos procedimentales, relativamente bien definidos y delimitados, el traspaso parece ocurrir gracias a la modificación progresiva en la complejidad y grado de apertura de una serie de tareas de práctica guiada.
 - En cambio, en situaciones cuyos contenidos son de naturaleza más conceptual, el traspaso parece realizarse mediante una diversificación progresiva de los tipos de tareas que se proponen, así como mediante la realización de recapitulaciones y reconstrucciones explícitas de los conceptos implicados y sus relaciones.

Este conjunto de reflexiones para caracterizar el mecanismo de cesión y traspaso de control nos sitúan frente a un proceso *complejo, no lineal y problemático*, que puede operar de manera selectiva sobre determinados aspectos de la actividad compartida y no sobre otros, es decir, de carácter más *relativo* que absoluto.

Los comentarios precedentes hacen referencia a algunos aspectos del traspaso de control de estudios centrados en el ámbito escolar. A continuación, comentaremos las conclusiones del estudio realizado por Colomina (1996) en el ámbito familiar, observando una interacción diádica madre-hija en torno a una actividad de juego simbólico sobre el mundo de los gnomos. Este estudio, si bien ratifica en general las observaciones anteriores, aporta matices referidos al marco familiar, más cercano a nuestro propio estudio.

Según esta autora, puede afirmarse que se da un proceso de traspaso del control del adulto hacia el niño a medida que avanza la actividad, y que este traspaso se produce sobre algunos aspectos de la actividad y no sobre otros. Por ejemplo, se traspasa – con éxito- el control sobre las reglas de participación social y también se traspasa el control sobre algunos contenidos específicos del juego. En cambio, cuando aparecen contenidos nuevos en el juego, la madre asume plenamente el control de la actividad.

En este estudio, el análisis de las actuaciones de los participantes ha permitido también encontrar indicadores de momentos en que la madre traspasa el control y éste no es asumido por la niña (p.e. propuestas de representación), de manera que la madre debe retomar el control para asegurar la continuidad de la actividad conjunta. En este sentido, apunta en sus conclusiones que el análisis de estas discontinuidades ha permitido identificar algo que no estaba previsto al inicio de la investigación y que se ha caracterizado como un “traspaso de control precipitado” por parte de la madre que, en ocasiones, puede ser responsable de la no asunción de control por parte de la niña.

Este estudio aporta, además, la identificación de algunas cuestiones sobre las que el adulto retiene mayor o total control, como por ejemplo: la ubicación de determinados materiales, la distribución de roles, o el tema de la representación o de la profundización que acompaña o sigue a las secuencias de representación.

Por tanto, la hipótesis inicial de que se produce un traspaso progresivo de control quedaría matizada : hay contenidos sobre los que no se da dicho traspaso, o se da de una manera más limitada. Se confirma así nuevamente la hipótesis de un proceso no lineal o discontinuo más que de un proceso gradual, en el que la madre mantiene el control sobre algunos contenidos específicos de la actividad conjunta. Incluso cuando la madre cede temporalmente el control, la función de dicha cesión parece más bien dirigida a provocar retos a la niña para conocer su grado de competencia y/o provocarle desequilibrios que le ayuden a avanzar. Según las actuaciones mostradas por la niña, la madre ajustará progresivamente sus ayudas. Si los retos no pueden ser asumidos, la madre retomará nuevamente el control cedido.

En este apartado hemos pretendido repensar la interacción educativa como un espacio dinámico y potencial, como un espacio de participación y creación conjunta, con el objeto de ir encontrando un discurso teórico ajustado, potente y sugestivo, capaz de apresar y explicar la realidad que queremos observar. Comprender los mecanismos que regulan las interacciones educativas profesor- alumno o padres-hijos y que permiten la creación de un espacio conjunto, transitado por significados y formas de relación, es tarea compleja. Pensamos que las propuestas y aportaciones de los autores aquí revisados y sus sugerentes conceptualizaciones nos ofrecen una vía rica y matizada para ir abordando y delimitando la comprensión de las dinámicas interactivas que nos ocupan.

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control
en una situación de juego interactivo padres-hijos

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.

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Podemos definir el diseño de investigación, tal y como ha sido propuesto por Arnau (1998 a) como *un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados*. De acuerdo con esta definición, el diseño de investigación se caracterizará por dos aspectos fundamentales:

- En primer lugar, por los objetivos o propósitos a que obedece el plan de trabajo.
- En segundo lugar, por la clase de información o datos utilizados en la investigación.

En este capítulo presentaremos los objetivos que han guiado esta investigación, así como los criterios y decisiones metodológicas que hemos ido adoptando para encontrar el camino más idóneo en el análisis de la interactividad, a partir de las sugerencias de autores y estudios previos. Describiremos a los sujetos y la situación de observación en que hemos realizado el registro de los datos, los medios utilizados para el mismo y, finalmente, los niveles y unidades de análisis que hemos considerado para caracterizar la construcción de la interacción.

4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El ámbito familiar constituye el primer y más importante contexto de influencia educativa en los primeros años de la vida del niño. En el escenario familiar se suceden acontecimientos y rutinas cotidianas en torno a los cuales los adultos responsables de la educación modelan relaciones afectivas, comunicativas y sociales. Todo ello ocurre en el curso de procesos interactivos en los que el adulto cede o traspasa progresivamente el control hacia el niño mediante dispositivos diversos de orientación y apoyo. El juego constituye un medio privilegiado y excepcional de relación y aprendizaje espontáneo y, por este motivo, situaremos en un contexto lúdico nuestro centro de observación.

El propósito de esta investigación es realizar nuevas aportaciones al estudio de la interacción y los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en el contexto familiar. Nos interesa describir y comprender como se construye y organiza la interacción que se produce en una relación diádica padre-hija en torno a una actividad de juego simbólico y, más concretamente, profundizar en un mecanismo de influencia educativa: el proceso de cesión y traspaso de control. Se trata de un mecanismo interpsicológico que nos informará sobre cómo el niño aprende a participar en la actividad y cómo elabora diversos contenidos a partir de sus propias competencias y de la intervención del adulto.

Para comprender como opera el proceso de cesión y traspaso de control del adulto hacia el niño sobre la actividad procederemos al estudio de un caso en profundidad. Observaremos durante seis sesiones de juego la actividad de una diada padre-hija a partir de una consigna sencilla: jugar a los médicos. Se trata, por tanto, de una tarea de carácter abierto y flexible en la que las secuencias de actuación no están predeterminadas ni tampoco los objetivos de la tarea. Los participantes contarán con su experiencia personal y conocimientos previos sobre el tema, a partir de los cuales tendrán la posibilidad de construir libremente situaciones y contenidos de juego, así como formas de participación.

Los interrogantes y objetivos planteados en nuestro estudio tendrán en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones previas en este marco de investigación (Onrubia, 1992; Colomina, 1996; Rochera, 1997). De manera especial nos interesará contrastar nuestros resultados con los obtenidos por Colomina, quien ofreció una clara confirmación sobre la pertinencia de las unidades de análisis que aquí presentamos y su funcionalidad en el estudio de las relaciones familiares. Cabe señalar que, de los estudios realizados hasta el momento en este ámbito de investigación, el nuestro constituye el de naturaleza más abierta y flexible en cuanto al contenido y grado de estructuración de la tarea a realizar por los participantes.

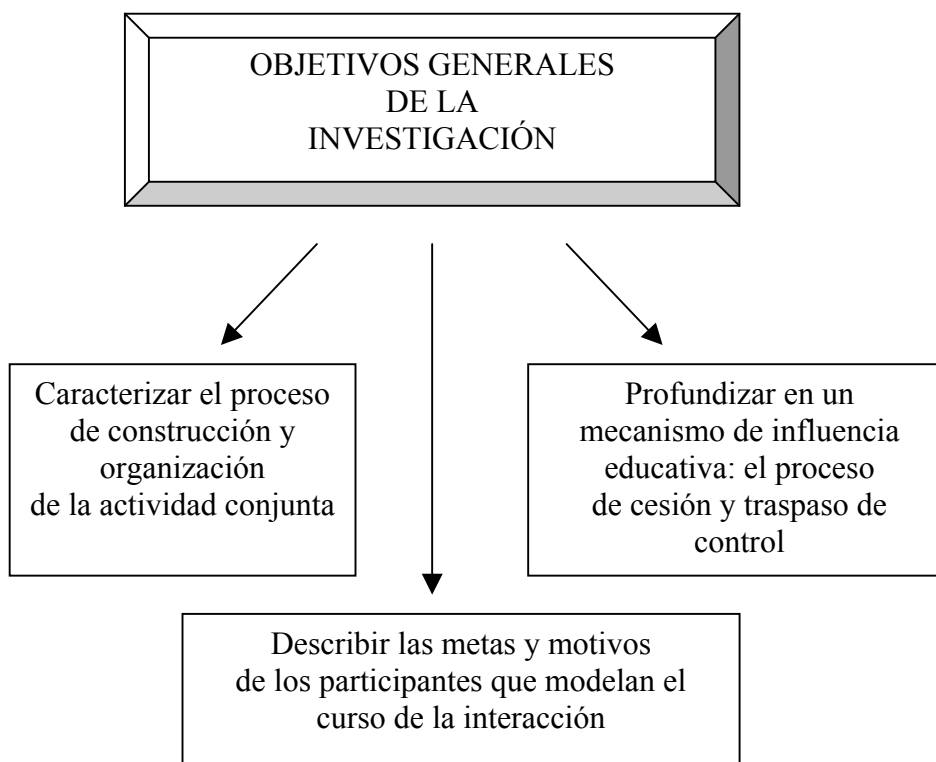


Figura 4.1 *Objetivos generales de la investigación*

Nuestro estudio sobre la influencia educativa y el mecanismo de traspaso se centra en tres núcleos temáticos, que marcan los objetivos generales de la investigación:

1. El proceso de construcción y organización de la actividad conjunta.
2. El mecanismo de cesión y traspaso de control.
3. Las metas y motivos de los participantes.

Los objetivos generales de la investigación nacen a partir de una serie de preguntas-problema que se conectan con objetivos de carácter más específico. Organizaremos nuestra exposición a partir de los tres objetivos generales o ejes de la investigación.

4.1.1 PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

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

Nos proponemos describir cómo se construye y organiza la actividad de los participantes en una situación de juego. Esperamos encontrar indicadores empíricos que nos permitan caracterizar los procesos de participación y de construcción de la interacción desde una perspectiva de construcción conjunta.

Para trabajar sobre este primer objetivo general, nos planteamos cuatro objetivos específicos:

1º) *Encontrar indicadores empíricos estables de organización de la actividad conjunta.*

Esperamos que padre e hija organicen sus intercambios y su actividad en torno a secuencias de juego – Segmentos de Interactividad – que mostrarán estabilidad en cuanto a los contenidos y las estructuras de participación. Estos indicadores nos permitirán describir los procesos de construcción y organización de la actividad conjunta.

2º) *Identificar las funciones que cumplen las secuencias de juego en la actividad conjunta.*

Esperamos describir cada segmento de interactividad a partir de su funcionalidad para la construcción de la interacción. Suponemos que esta funcionalidad tendrá un carácter dinámico y se irá modificando a medida que avanza la experiencia de interacción.

3º) *Describir la actividad conjunta a partir de las aportaciones de los participantes y su vinculación.*

Este objetivo es de carácter teórico y fundamenta el carácter co-constructivo de la interacción. Esperamos encontrar indicadores empíricos – la existencia de actuaciones articuladas entre los participantes – que nos permitan realizar esta descripción. Para ello elaboramos nuestro siguiente objetivo de trabajo.

4º) *Caracterizar empíricamente la participación de los protagonistas y su articulación en cada secuencia de juego.*

Para ello, recurriremos al análisis de las actuaciones de los participantes en cada segmento de interactividad. Esperamos que este análisis nos permita caracterizar los procesos de participación en la actividad conjunta.

4.1.2 MECANISMO DE CESIÓN Y TRASPASO DE CONTROL

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

Para responder a nuestra pregunta sobre cómo opera, en nuestro caso concreto, el mecanismo de cesión y traspaso de control, nos proponemos el siguiente objetivo específico:

5º) *Describir y explicar cómo funciona el proceso de cesión y traspaso de control.*

Esperamos poder esclarecer el papel que cumple y cómo evoluciona un mecanismo concreto de influencia educativa: el proceso de cesión y traspaso de control, que esperamos opere del adulto hacia el niño, en esta situación concreta de juego familiar.

Suponemos que este proceso de traspaso operará a partir de diversas estrategias que pone en juego el adulto y que permiten al niño participar en la actividad e ir ganando progresivamente cotas de gestión y control sobre el juego. En este sentido, esperamos encontrar estrategias de cesión y traspaso de control del adulto hacia la niña con el objeto de promover su participación. Suponemos que operará un proceso progresivo de cesión y traspaso de control, si bien constituirá un proceso de carácter no lineal, sino discontinuo, con avances y retrocesos, altamente condicionado por el contenido de juego y la experiencia de participación.

El análisis de las actuaciones en el seno de cada secuencia de juego - segmentos de interactividad - y a lo largo de las sesiones nos permitirá describir cómo ha operado el proceso de cesión y traspaso de control del adulto hacia la niña. En este sentido,

esperamos que el análisis temporal que caracteriza nuestro estudio resulte eficaz para analizar como discurre este proceso a lo largo de las sesiones de juego. Si se trata de un proceso de traspaso progresivo de control o, más bien, como parecen indicar datos de anteriores investigaciones, de un proceso discontinuo y no lineal, con avances y retrocesos, que exige flexibilidad por parte del adulto y ajuste en su intervención.

Los resultados obtenidos en investigaciones previas, la mayoría en situaciones de aula (Onrubia, 1992; Colomina, 1996; Rochera, 1997; de Gispert y Onrubia, 1997) nos informan sobre algunas características de este proceso, tal y como se ha expuesto de manera detallada en el capítulo segundo del presente trabajo. Así, el traspaso de control presenta un carácter problemático, opera de manera no lineal, no automática ni fluida, sino con progresos y retrocesos en el curso de la interacción, y se encuentra altamente condicionado por el contenido y el proceso de construcción de significados vinculado a dichos contenidos.

Esperamos contrastar en un nuevo contexto interactivo las tesis ofrecidas por estos autores sobre el mecanismo de traspaso como un proceso de carácter no lineal, no automático ni fluido, sino con progresos y retrocesos en el curso de la actividad conjunta, altamente condicionado por el contenido de juego y la experiencia de participación.

4.1.3 METAS Y MOTIVOS DE LOS PARTICIPANTES

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

Para contestar a esta pregunta, nos planteamos el siguiente objetivo de trabajo:

6º) *Encontrar modalidades diferenciadas de participación al servicio de metas y motivos personales.*

Suponemos que el curso de la actividad conjunta se va configurando a partir de las metas y motivos que cada participante pone en juego a través de sus actuaciones y que estas metas y motivos tienen un carácter dinámico y constructivo y, por tanto, se modelan en el curso de la interacción. Más concretamente, suponemos la existencia de metas lúdicas e instruccionales, y también el carácter dinámico de los motivos, que se van modelando a medida que avanza la experiencia de interacción.

Pensamos que padre e hija mostrarán formas de participación diferenciadas, al servicio de metas y motivos personales. Suponemos, además, que estas formas características de interacción irán evolucionando a medida que avanza la experiencia conjunta de juego. En este sentido, también esperamos que la experiencia de juego facilitará que los motivos y formas características de participación sean progresivamente más

compartidos, de manera que los jugadores también se transformen a partir de su experiencia de participación con el otro.

Estudios anteriores han incidido especialmente en la existencia de motivos lúdicos, instruccionales, pragmáticos y de control (García, 1997; Colomina, 1996) que guían a los padres cuando interactúan con sus hijos. Esperamos verificar motivos similares que guíen la actuación paterna a lo largo de las sesiones de juego, pero, además, esperamos descubrir también los motivos de la niña en el mismo curso de esta interacción. Sospechamos que ambos participantes manifestarán motivos compartidos y motivos divergentes, y que ambos se irán modificando a medida que avanza la experiencia de actividad conjunta. Esperamos poder ofrecer una visión integrada y dinámica de los motivos parentales y filiales en el curso de la interacción.

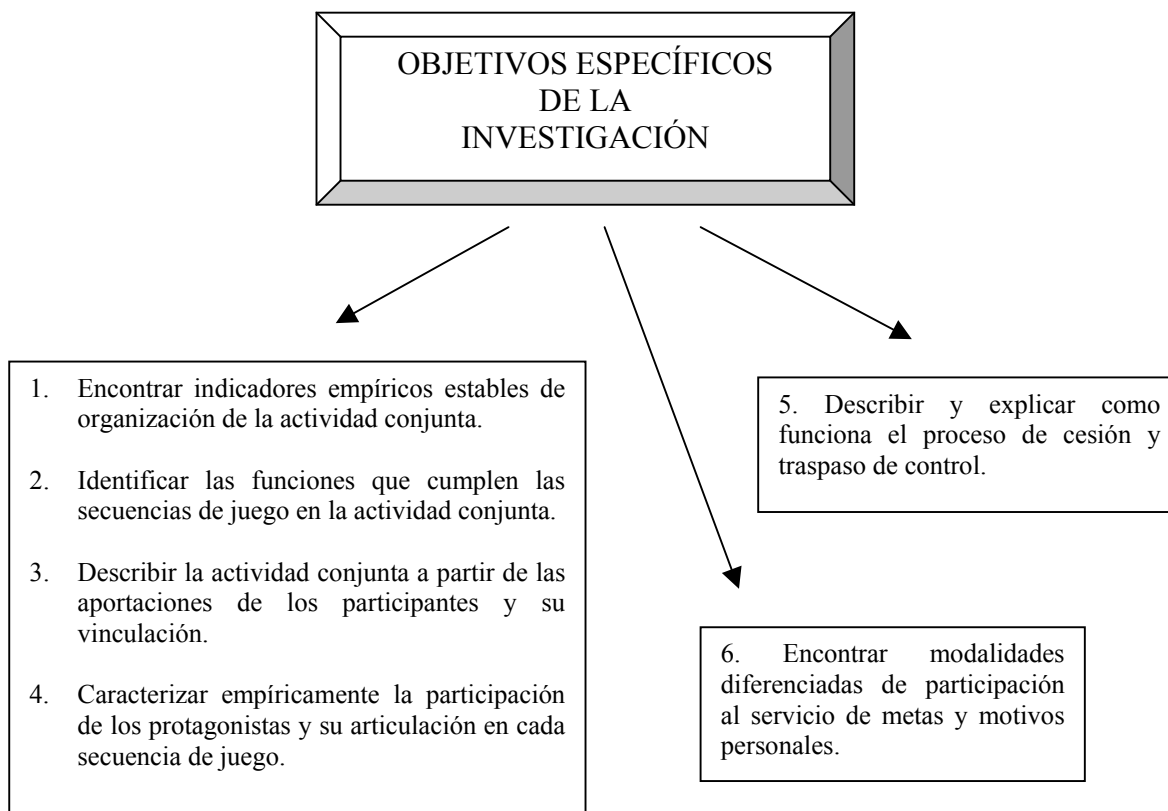


Figura 4.2 *Objetivos específicos de la investigación*

Además de estos tres grandes núcleos de investigación, esperamos poder confirmar la idoneidad del marco conceptual y metodológico ofrecido por el modelo de análisis de la interactividad para caracterizar el proceso de construcción de la interacción y explicar cómo opera el mecanismo de cesión y traspaso de control en una situación de juego familiar.

Pensamos que el modelo de análisis de la interactividad ofrece un gran potencial para dar cuenta del carácter dinámico y constructivo de la interacción en una situación de educación familiar no formal. En este sentido pretendemos aplicar en un nuevo contexto interactivo la metodología para el análisis de la interactividad y contrastar nuestros resultados con los ya ofrecidos en investigaciones previas (Colomina, 1996).

4.2 CRITERIOS Y DECISIONES METODOLÓGICAS

En este apartado profundizaremos sobre el enfoque metodológico adoptado en nuestra investigación: la metodología observacional. Expondremos la justificación de este enfoque y su idoneidad para el estudio que nos ocupa, describiremos las características de la observación sistemática y del proceso de categorización como instrumento básico de medida. Finalmente, presentaremos el índice de concordancia seleccionado para proceder al control de calidad de los datos.

La investigación que presentamos se sitúa en el marco general de la psicología de la educación y, de manera específica, en el contexto familiar. El enfoque vygotskyano ha ejercido desde los años ochenta una notable influencia conceptual en este campo de estudio, en cuanto a la descripción de los procesos que ocurren en el seno de las interacciones diádicas adulto-niño y en cuanto a la forma en que la dirección y guía del adulto influye en los procesos de construcción y resolución que el niño inicia en las diversas actividades y tareas que comparte habitualmente con el adulto, especialmente aquellas de carácter instruccional.

Una buena parte de los trabajos que se vienen desarrollando en los últimos años en este marco se caracterizan por un desplazamiento de intereses hacia el análisis de procesos, enfoques bidireccionales y metodologías de carácter interactivo. En este sentido, podemos decir que nuestra aproximación se centra en el estudio de los procesos interactivos que ocurren y se construyen en el seno de una relación diádica que toma en cuenta las aportaciones tanto del niño como del adulto, desde una perspectiva de construcción conjunta y dinámica de la interacción social.

Este enfoque ha obligado a asumir, junto a los cambios conceptuales, importantes novedades metodológicas que implican cambios en cuanto al objeto de estudio, el tipo de medidas y unidades de análisis, y también los modelos de interpretación. Todo ello ha contribuido a situar la observación como método esencial de recogida y análisis de datos para apresar en su complejidad el fenómeno de la interacción.

El enfoque metodológico que adoptamos y, por tanto, las decisiones que de él se derivan corresponden a la metodología observacional. La finalidad de este enfoque es comprender los fenómenos que se estudian en el contexto en que se producen, buscando leyes válidas en el contexto en que se formulan. Esto implica el estudio en profundidad de casos para la posterior comparación con otros casos, estudiados de forma también detallada, y así poder ir estableciendo generalizaciones (Erikson, 1989).

La observación es una de las actividades inherentes y propias de la vida humana cotidiana. Pero si esta observación la utilizamos para responder a preguntas particulares, se inicia un proceso consciente que puede tornarse deliberado y sistemático. Así, la observación puede establecerse a diferentes niveles de sistematización. Los aspectos sistemático - no sistemático constituyen dos polos opuestos de un continuo. La observación tiende a ser sistemática a medida que se va adaptando a las diferentes fases del proceso de investigación. Ello implicará la utilización de procedimientos coherentes, la definición de las condiciones de observación y el empleo de técnicas rigurosas de observación, de notación, de codificación, de registro y de análisis.

Conviene no identificar observación sistemática con observación científica. El espíritu científico no se reduce sólo a la capacidad de utilizar procedimientos de observación o de experimentación. Se caracteriza más bien por la capacidad para definir un problema y los objetivos a estudiar, por la elección de los medios adecuados para realizarlo, por ser consciente de los sesgos introducidos en la investigación y por discernir claramente la esfera de generalización de los resultados (De Ketele, 1983; Anguera, 1993).

Para continuar describiendo el enfoque metodológico adoptado en nuestra investigación, además del grado de estructuración o sistematización de la observación, podemos atender al nivel de participación del observador. Así, hablamos de observación no-participante/participante según sea el observador percibido o reconocido como tal por el sujeto observado, aunque la interacción entre ambos sea mínima (Behar y Riba, 1993). Mas concretamente, en nuestro estudio se trata de una “observación participante pasiva” ya que el observador entra en juego y observa, pero “sin tocar nada” (Blanco y Anguera, 1993). En nuestro caso, el observador era reconocido como tal por los participantes en el juego, pero tenía la consigna explícita de no realizar ningún tipo de interacción con los sujetos observados durante el curso de sus observaciones.

Un último aspecto que abordaremos en este apartado es lo referente al sentido y proceso seguido para la elaboración de nuestra categorización.

La observación, como proceso que implica una continua toma de decisiones, pretende, mediante la categorización, la obtención de una lente desde la que contemplar el mundo para ofrecernos una visión más clara de él (Bakeman y Gottman, 1986).

Si consideramos que nuestro objeto de estudio, la interacción, es de naturaleza constructiva y, por tanto, se va materializando en el curso mismo de la interacción, ésto implicará la necesaria utilización de categorías de análisis que se van configurando durante el mismo proceso de observación. Por tanto, no disponemos a priori de las categorías que reflejan la participación, pero sí de aspectos y presupuestos que guiarán la elaboración de dichas categorías. De manera que, en base a estos presupuestos, iremos identificando categorías que, a su vez, pueden servir para volver a definir y reformular dichos presupuestos, a partir de la observación contextualizada. Se trata de un recorrido de focalización progresiva en el que se produce un diálogo permanente entre la inducción y la deducción, entre la teoría y los datos.

Podemos considerar el **sistema de categorías** como el instrumento básico de medida en la investigación observacional. Ya que no existen situaciones prototípicas ni conductas estándar y el contenido de la observación es imprevisible, se requiere la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscribe. La finalidad de las categorías radica en llevar al investigador desde un nivel inicial e impresionístico de observación a otro formal, sistemático, cuantitativo y replicable en su medida que caracteriza a las ciencias desarrolladas (Anguera, 1990; 1993).

Así, podemos definir una **categoría** como *el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan a establecer clases entre las cuales existen relaciones de complementariedad, establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma* (Anguera 1990; 1993).

Del sistema categorial nos interesa no sólo cada categoría particular, sino la estructura de conjunto como sistema. En este sentido, un sistema de categorías debe cumplir dos **condiciones** (Blanco y Anguera, 1993):

- La *exhaustividad*. Un sistema es exhaustivo si todo comportamiento observado puede ser anotado o categorizado en el sistema. La exhaustividad queda referida a los comportamientos considerados como objeto de estudio y que previamente han sido seleccionados del repertorio conductual del sujeto.
- La *mutua exclusividad*. Hace referencia al no solapamiento de las categorías que componen un sistema por lo que a cada comportamiento se le asignará una y sólo una categoría. Cabe la existencia de sistemas en que esta condición no es posible ni incluso conveniente ya que se puede producir la coocurrencia de varias conductas pertinentes a diferentes niveles.

El sistema de categorías que por nuestra parte hemos construido contempla las dos condiciones expuestas.

De otro lado, los niveles de organización de las categorías en el conjunto del sistema se configuran como niveles jerárquicamente ordenados, unos de carácter más amplio e inclusivo, más molares, y otros más moleculares.

En cuanto a la estructuración de las categorías, éstas constan de dos **componentes** (Anguera, 1990; 1993): un núcleo conceptual y un nivel de plasticidad.

- El *núcleo categorial* consiste en el contenido básico o fundamental que da razón de ser a una categoría y que la diferencia de otras. Se trata de la esencia que caracteriza a cada categoría, independientemente de cual sea la manifestación externa del comportamiento o escena estudiado.
- El *nivel de plasticidad* o “grado de apertura” de una categoría viene dado por la heterogeneidad aparente de las características de las diversas ocurrencias, eventos o conductas que, sin embargo, participan del mismo núcleo categorial y comparten las mismas propiedades. Es decir, las diferentes manifestaciones perceptibles – y, por tanto, externas – de la conducta que conforma un núcleo categorial.

El núcleo categorial tiene un carácter conceptual, mientras que el nivel de apertura se halla fuertemente condicionado por lo empírico, ya que se trata de las características moduladoras, matices o “cualidad” detectable de los comportamientos.

Una vez finalizado el proceso de categorización, procederemos al **control de calidad de los datos**. Para ello determinaremos la concordancia o consistencia intraobservador. Dada la naturaleza de nuestros datos hemos seleccionado un índice de concordancia en base a frecuencia: el coeficiente α de Krippendorff (1980) en su forma canónica.

La concordancia expresa “la medida en que dos o más observadores están de acuerdo entre sí (concordancia interobservador) o un observador consigo mismo en distintos momentos (concordancia intraobservador) siempre que se registren los mismos comportamientos mediante idéntico sistema de códigos” (Anguera 1990, p. 182).

El procedimiento que utilizaremos para el cálculo de dicho índice será el siguiente: Un observador realizará la codificación de un mismo registro en tres momentos diferentes. Los periodos de tiempo seleccionados que serán objeto de la codificación corresponderán a un tercio del tiempo total de cada sesión registrada, y dicha selección se realizará al azar. Serán seleccionados, por tanto, un total de seis segmentos temporales y para cada segmento se elaborarán dos matrices de datos, una para cada

participante, de manera que el análisis de la concordancia se hallará sobre un total de doce índices, seis para el padre y seis para la hija respectivamente.

Sobre los datos de dichas matrices se procederá al cálculo del coeficiente α de Krippendorff cuya expresión es:

$$\alpha = \frac{\text{Do}}{\text{De}} = 1 - \frac{r(m-1)}{m-1} \times \frac{\sum_i \sum_{b>i} \sum_{bi} n_{bi} \sum_{ci} n_{ci}}{\sum_{b>i} \sum_{bc} n_{bc}}$$

Donde:

- Do = Discrepancias observadas
- De = Discrepancias esperadas
- r = número de configuraciones totales (Codificaciones realizadas en cada uno de los momentos temporales)
- m = número de observaciones realizadas en total para cada registro (en nuestro caso será igual a tres)
- $\sum_i \sum_{b>i} \sum_{bi} n_{bi} \sum_{ci} n_{ci}$ = suma de productos de las discrepancias observadas entre los observadores
- $\sum_{b>i} \sum_{bc} n_{bc}$ = suma de productos de las frecuencias totales de aparición de cada configuración.

A través de este algoritmo obtendremos un coeficiente entre 0 y 1 que resultará un indicador de la concordancia o consistencia entre las diversas codificaciones de un mismo registro por parte de un observador.

Los resultados del análisis sobre el control de calidad de los datos serán expuestos en el capítulo sexto de este trabajo.

4.3 SITUACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE OBSERVACIÓN

En este apartado presentaremos el contexto en el que se han llevado a cabo las sesiones de juego, los sujetos que las protagonizan y el material utilizado para las mismas. En segundo lugar, expondremos los procedimientos de observación y de registro utilizados en nuestro estudio.

El proceso de observación se desarrolló en el contexto familiar, durante seis sesiones de juego que ocurrían con una periodicidad semanal y cuyos protagonistas fueron un padre y su hija. Las sesiones tuvieron lugar durante los meses de mayo y junio de 1997. En el momento de comenzar la observación la niña tenía seis años y tres meses, y cursaba tercer año de preescolar (P5) en una escuela pública. El padre tenía treinta y nueve años y trabajaba como profesor especialista en psicomotricidad.

En cuanto al proceso de encuentros con el padre y la hija, en primer lugar mantuvimos una charla inicial con ambos en la que les explicamos que estábamos llevando a cabo un estudio en la universidad sobre el juego de los niños y por eso pedíamos su colaboración. Les informamos sobre el procedimiento que seguiríamos para la observación, anticipándoles que grabaríamos en vídeo las sesiones y que éstas se realizarían durante seis semanas consecutivas. Acordamos que el tiempo aproximado que dedicaríamos a cada sesión sería entre 20 y 30 minutos aproximadamente, pero que estos límites eran flexibles en función de su propia decisión. Estas informaciones fueron ajustadas a los niveles de comprensión de cada sujeto así como las respuestas a las preguntas que nos formularon. Finalmente, acordamos con ellos los días y momentos en que procederíamos a los registros.

En la entrevista inicial mantenida con el padre se acordó el lugar seleccionado para el juego. Nuestro único requisito era que fuera el lugar en el que habitualmente jugara con su hija. El padre propuso la sala de psicomotricidad en la que él trabajaba ya que solían jugar allí por las tardes cuando la niña lo iba a buscar al terminar su trabajo. Según el padre, este lugar era especialmente querido por la niña ya que en el mismo compartían muchos ratos de juego. Se decidió, por tanto, y a iniciativa del padre, llevar a cabo allí nuestra observación.

Además, en el curso de esta entrevista inicial, entregamos al padre un cuestionario que debía cumplimentar antes de iniciar las sesiones de juego. El cuestionario recogía, mediante un formato de preguntas abiertas, información del padre sobre dos cuestiones: sus concepciones particulares sobre el juego y la experiencia compartida de juego con su hija (v. anexo 4.1). Pasamos a enunciar, de manera más detallada, los aspectos valorados por el cuestionario:

- Datos personales básicos.
- Hábitos de juego con su hija: frecuencia, momentos y tipos de juego.
- Aspectos que valora del juego.
- Experiencia conjunta previa sobre el juego de médicos.
- Grado de importancia concedida al juego en la vida de los niños.
- Relación entre el juego y diversos aspectos del desarrollo.
- Relación entre juego y aprendizaje.
- Contribución del juego a las relaciones paterno-filiales.
- Conocimientos de su hija sobre el mundo de los médicos.

- Experiencia previa y actitud de su hija en situaciones reales como paciente.

El material preparado para las sesiones de juego consistía en un carrito con diversos utensilios de juego de uso médico: toalla, tijeras, gasa, esparadrapo, tiritas, algodón, alcohol, mercromina, cajita de aspirinas, jeringuilla para inyecciones, termómetro y fonendoscopio. Al finalizar cada sesión de juego, este material era recogido y no podía volver a utilizarse hasta la próxima sesión. Además de este material, especialmente preparado por nosotros, contamos con un material adicional por el hecho de realizar las sesiones en la sala de psicomotricidad. Así, contamos para el juego con colchonetas y cojines de gomaespuma, un tipo de material más “neutro” que nos serviría muy bien para organizar y diseñar los escenarios del juego. Si bien fue un material con el que inicialmente no contamos en nuestro diseño, resultó muy provechoso para el transcurso posterior de las sesiones de juego.

Tal y como ha sido expuesto en un apartado anterior de este mismo capítulo, el método utilizado para la recogida de datos ha sido la observación en una situación natural de interacción padre-hija. Según Anguera (1992), se trataría de una observación sistematizada o controlada y natural, es decir, que el investigador recoge los datos en una esfera acordada de antemano y lo hace en las circunstancias de su vida cotidiana.

Han sido registradas un total de seis sesiones de juego mediante vídeo, con una duración media por sesión de veintiocho minutos y diez segundos. Al establecer este número de sesiones así como la duración de las mismas tuvimos en cuenta que era necesario un tiempo suficiente de juego e interacción para cada sesión que permitiera a ambos participantes cierto nivel de elaboración intrasesión y, por otro lado, un número suficiente de sesiones que permitiera valorar en un recorrido temporal la evolución y construcción tanto de patrones de interacción como de significados sobre el contenido de juego propuesto al comienzo de la observación. Los tiempos que finalmente resultaron para cada sesión fueron los siguientes:

- Primera sesión: 23 minutos y 3 segundos
- Segunda sesión: 32 minutos y 4 segundos
- Tercera sesión: 27 minutos y 4 segundos
- Cuarta sesión: 19 minutos y 3 segundos
- Quinta sesión: 36 minutos y 6 segundos
- Sexta sesión: 34 minutos y 39 segundos

Se concedió un margen flexible de tiempo de manera que se respetara el desarrollo natural del juego interactivo hasta su finalización. Entendíamos que este criterio podía ser lo más cercano a la realidad familiar: cuando padre e hija inician un juego cabe suponer que no acuerdan previamente el tiempo que emplearan en el mismo y que, seguramente, el tiempo que finalmente invierten se decide en el curso de la interacción. Así vemos que, si bien la duración media del tiempo de juego ha sido de 28 minutos,

encontramos cierta variabilidad en los tiempos invertidos que van de los 19 a los 34 minutos de duración.

Tras el registro en vídeo de cada sesión, éstas eran transcritas en un formato común que permitía atender a las necesidades requeridas por el modelo de análisis propuesto, éste es: que permitía registrar la conducta verbal y no verbal de los sujetos, que atendía la dimensión temporal del proceso y que nos permitía segmentar adecuadamente la actividad de los participantes de acuerdo con las unidades de análisis que presentamos en nuestro estudio. En la hoja de transcripción se aprecia claramente el número de sesión y momento correspondiente de la misma, así como las intervenciones verbales y no verbales tanto del adulto como de la niña de manera simultánea (V. anexo 4.2).

Para la elaboración de las transcripciones hemos procedido del siguiente modo: transcribíamos literalmente el discurso verbal de los participantes así como las actuaciones no verbales aportadas durante el juego. Visionábamos las cintas en tres ocasiones para asegurarnos de que ninguna actuación había quedado sin registrar. Sólo fueron excluidas de la notación algunas intervenciones de carácter verbal imposibles de ser escuchadas o entendidas. Recogido este material, era pasado al formato de registro definitivo que ofrece una distribución en cuatro columnas: conductas verbales del padre, conductas verbales de la niña, conductas no verbales del padre y conductas no verbales de la niña. La transcripción en columnas permitía observar el transcurso temporal de las respectivas aportaciones de los participantes. A la izquierda de estas columnas se reservaban además dos columnas para la codificación de las categorías: una primera en que se anota el segmento de interactividad, y la segunda para la codificación de las actuaciones. En el anexo 4.2 puede observarse un ejemplo de este modelo de registro y codificación.

Finalmente, al acabar cada sesión de juego, el padre había de cumplimentar un breve cuestionario por escrito en el que realizaba una valoración sobre la sesión de juego que acababa de concluir. Esta información nos parece especialmente relevante por la contingencia que se da entre actuación (juego) y concepción (valoración a través del cuestionario). En este cuestionario (v. anexo 4.3), que se pasaba al padre inmediatamente después de terminar cada sesión de juego, le preguntábamos por los siguientes aspectos:

- Una valoración sobre el juego de este día, tanto cualitativa como cuantitativa, mediante una escala de 1 a 10.
- Aspectos más importantes que, según su criterio, habían acontecido en el juego.
- Aspectos relevantes que consideraba habían acontecido para su hija.
- Aprendizajes que su hija había realizado durante el juego.
- Estrategias que él había utilizado para ayudar a la evolución del juego.
- Cambios que apreciaba respecto al juego de la semana anterior.

El cuestionario de valoración post-sesión incluía un total de siete preguntas, seis de carácter abierto relacionadas con los aspectos antes mencionados y la primera que recogía una valoración numérica por parte del padre sobre la sesión de juego. El cuestionario fue dado a conocer al padre al final de la primera sesión de juego en el momento de pedir su cumplimentación, para lo cual disponía de tiempo ilimitado y condiciones de intimidad.

Cabe pensar que los aspectos sobre los que el cuestionario recaba información actúen de manera “encubierta” e influyan en el padre en su participación en las sucesivas sesiones de juego. De alguna manera, los aspectos valorados por el cuestionario (p.e. las estrategias que él utiliza para facilitar la evolución del juego) pueden servir al padre para focalizar su atención y reflexionar sobre su actuación con la consiguiente mejora “inducida” para las próximas sesiones. Somos conscientes de esta posible influencia y deseamos dejar constancia explícita de la misma.

Pensamos que la información recogida, tanto a través del cuestionario inicial sobre el juego como a través del cuestionario de valoración post-sesión, es interesante para conocer las concepciones y metas explícitas e implícitas que guían la actuación paterna en el curso de la interacción y nos permitirá saber, por ejemplo, si dicha actuación tiene un carácter más lúdico o instruccional. Suponemos que las metas guían el curso de la interacción y, en este sentido, queremos dejar constancia explícita de las mismas. En torno a las metas y motivos que guían las actuaciones de los participantes gira el tercer objetivo general de nuestro trabajo, por lo que en el capítulo séptimo de esta segunda parte ofreceremos los datos que hemos encontrado al respecto.

4.4 NIVELES Y UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

En el tercer capítulo de este trabajo ya han sido descritos los niveles y unidades de análisis de los que parte nuestro estudio y que se inscriben en el Modelo para el Análisis de la Interactividad (Coll y cols., 1992 a, 1992 b, 1995). Recordemos que este modelo propone dos niveles de análisis: uno referido a las formas de organización de la actividad conjunta, cómo evolucionan las formas de actuación de los participantes, y un segundo nivel centrado en los significados que actualizan los participantes, cómo construyen progresivamente significados compartidos.

En este capítulo explicaremos el proceso de elaboración que hemos llevado a cabo para llegar a ofrecer un modelo de observación y análisis capaz de explicar el proceso de construcción de la interacción y el mecanismo de influencia educativa relacionado con la cesión y traspaso de control que opera entre el adulto y el niño en la situación de juego simbólico descrita.

Las unidades de análisis propuestas persiguen encontrar indicadores que nos informen sobre cómo se llega a producir la actividad conjunta, si es que ésta se produce. En qué medida las actuaciones de los participantes se muestran interconectadas y, en este sentido, la gestión de la actividad es realmente conjunta. Si podemos caracterizar este proceso de gestión como un proceso que va de la asimetría a la simetría y, en este sentido, se van logrando cotas progresivas de intersubjetividad y de control. Nos interesa caracterizar el papel del niño y del adulto en este proceso. Pensamos que este proceso de gestión es altamente dependiente del contenido de juego y de la estructura de participación. Por ello nuestro esfuerzo ha estado dirigido a descubrir unidades de análisis capaces de caracterizar la interacción en base a dos componentes: el contenido de juego y el tipo de participación en la situación. En este sentido, queremos destacar la importancia que hemos dado en nuestro estudio a encontrar contenidos específicos para caracterizar la interacción. Consideramos que los intercambios se producen en torno a significados, temas y contenidos que modelan el curso de la interacción.

A continuación pasamos a describir los niveles de observación y análisis de la interacción y las unidades implicadas en cada nivel, y que quedan recogidos de manera gráfica a través de la figura 4.3.

- **Nivel I.** *Caracterización general de la interacción.* Se trata de una situación de juego sociodramático que se desarrolla a lo largo de seis sesiones, en un escenario natural y cotidiano en la vida de los participantes. En este nivel proponemos dos unidades para la observación y análisis de la interacción: La *Secuencia de Actividad Conjunta – SAC –* y las *Sesiones*. Ambas son unidades inducidas por el diseño de la investigación.
- **Nivel II.** *Formas de organización de la actividad conjunta* que se configuran a través de las grandes secuencias de juego. La unidad básica de observación y análisis de la interacción en este nivel son los *Segmentos de Interactividad – SI –*, que toman forma y se construyen en el curso de la interacción y, por tanto, constituyen la primera unidad no inducida por el diseño de la investigación e identificados a posteriori de la observación.
- **Nivel III.** *Formas de actuación* o contribuciones de cada participante al curso de la interacción. La unidad básica de observación y análisis en este nivel es la *Actuación*, unidad que también ha sido identificada a posteriori de la observación.

Pasamos a describir, de manera más detallada, las cuatro unidades de observación y análisis, a partir de las cuales realizaremos nuestro estudio sobre la interacción.

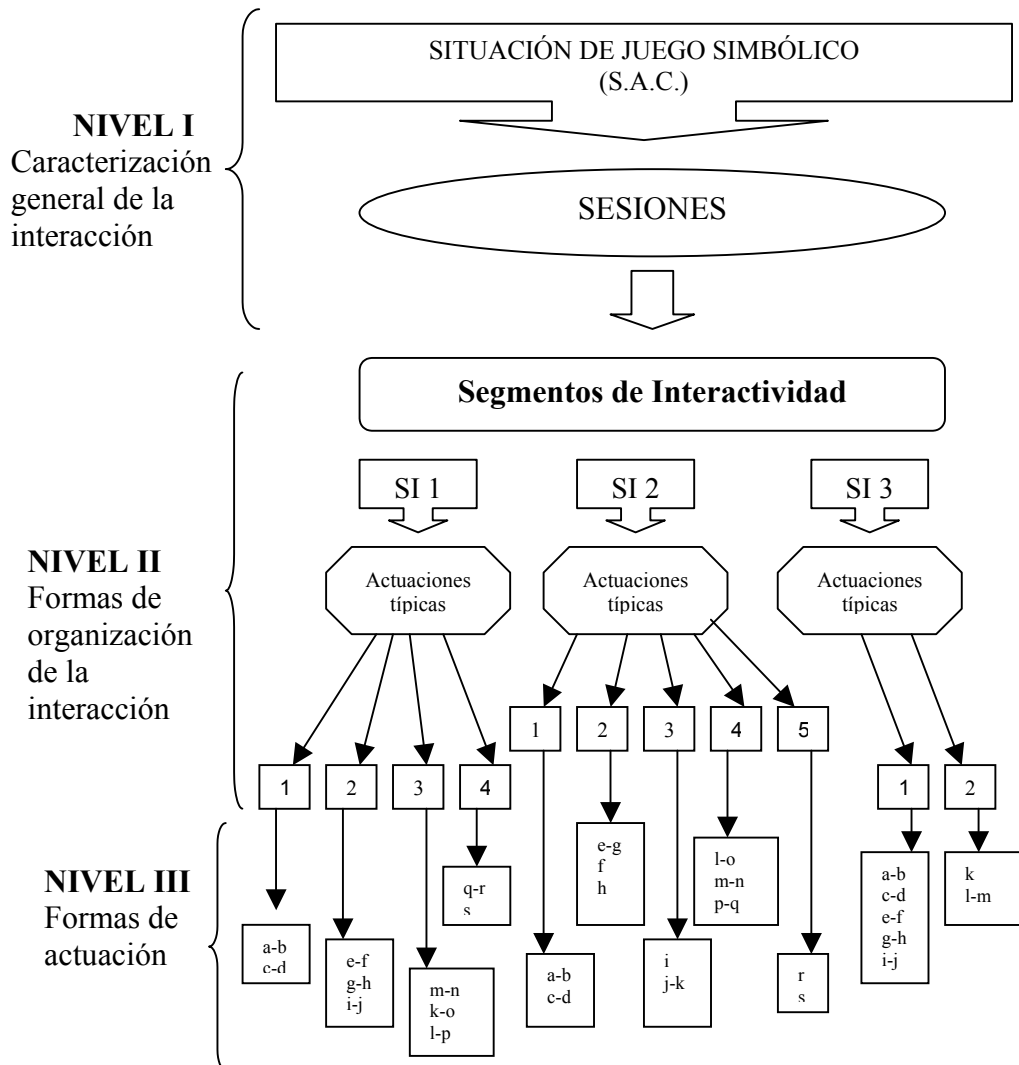


Figura 4.3 Niveles de observación y análisis de la interacción

La unidad más amplia y global, la **Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)**, queda configurada por el conjunto de las seis sesiones de juego familiar. En nuestro estudio consideramos la SAC como la unidad básica para el análisis de los datos y la ubicación temporal de los mismos. Al igual que las sesiones, la SAC ha sido inducida por el diseño de nuestra investigación y, en este sentido, tiene un cierto carácter artificial, ya que padre e hija no quedan para jugar de manera predeterminada un número x de ocasiones, pero también es verdad que la situación recreada es familiar y natural para

ambos puesto que se produce en un contexto de juego habitual para ellos, lo cual suponemos que permitirá actualizar las estructuras de participación que habitualmente utilizan en sus interacciones lúdicas. Por tanto, la SAC se identifica con el tiempo total que padre e hija dedican a jugar a lo largo de las seis sesiones.

La segunda unidad de análisis propuesta, las **Sesiones (S)** de juego, ocurrían con una periodicidad semanal y la única consigna, que fue comunicada a los participantes al comienzo de la primera sesión, era la de jugar a médicos, como ellos quisieran, utilizando el material que había disponible en la sala, y que disfrutaran del juego. En las sucesivas sesiones, no recibieron ninguna otra consigna, si bien al inicio de cada sesión encontraban el mismo material, descrito ya en un apartado anterior de este mismo capítulo.

La distribución de la SAC en Sesiones nos ofrece la oportunidad de analizar la continuidad-discontinuidad en relación a los contenidos de juego y poder observar cómo evoluciona la estructura de la actividad en el seno de cada sesión.

La tercera unidad de análisis son los **Segmentos de Interactividad (SI)**. Es la primera unidad no inducida por nuestro diseño. Para acceder a los SI partimos de un proceso de análisis sucesivos de los registros en que, tomando como referencia el conjunto de la SAC, identificamos estructuras de participación características ligadas a contenidos específicos. Esta tarea de identificación resulta compleja y comprometida pues se trata de atender de una manera equilibrada a las actuaciones características de los participantes y a los contenidos propios de la tarea, y que entre ambos elementos se produzca un proceso de mutua definición. Por tanto, los SI se caracterizan por responder a una determinada estructura de participación.

La estructura de participación regula, en una situación de actividad conjunta, los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quien puede decir o hacer qué cosa, cuando y a quien (Coll y cols., 1995; Cazden, 1990). De alguna manera, la estructura de participación regula la secuencia y articulación de la interacción y podemos considerarla como la *configuración del conjunto de roles desplegado por los compañeros de juego en la secuencia interactiva*. En nuestro caso, tal y como quedará expuesto y descrito en un capítulo posterior, llegamos a identificar tres segmentos característicos de la actividad conjunta. En ese mismo capítulo se especificarán además los criterios metodológicos utilizados para la identificación y segmentación de los SI.

Una vez establecidos los Segmentos de Interactividad, se procede a la identificación y categorización específica de las **Actuaciones**, nuestra cuarta y última unidad de análisis. Entendemos por actuación un comportamiento que: (1) se vincula a algún contenido del juego y, como tal, será portador de mensajes específicos en relación a dicho contenido; (2) implica algún grado de participación en el juego y de contribución específica al mismo; (3) responde a una meta o proyecto del participante según su definición de la situación; (4) implica un nivel determinado de interconexión con las conductas

exhibidas por su compañero de juego. Se trata, por tanto, de una definición interactiva de actuación, vinculada a las características de la tarea o contenido, en este caso el juego. Esta definición de actuación tiene en cuenta los requisitos que hemos considerado relevantes en nuestras reflexiones teóricas sobre la acción humana: una acción contextualizada, intencional, significativa, portadora de significados para el otro y, por tanto, con sentido comunicacional, que se conforma y define en el curso de la interacción social.

Cabe señalar que el análisis de las actuaciones será ubicado en el marco de los Segmentos de Interactividad en los que aparecen, y éstos a su vez en el marco de las Sesiones y de la Secuencia de Actividad Conjunta. En este sentido, el significado de una actuación vendrá condicionado por el contexto, momento y secuencia en que dicha actuación se inscribe.

En el proceso de identificación y categorización de las actuaciones hemos considerado las tres dimensiones propuestas por Colomina (1996) para el análisis de la interactividad en el contexto familiar, a saber: iniciativa, participación potenciada e interconexión, con el objeto de caracterizar el grado y tipo de participación e implicación que los protagonistas exhiben a través de sus actuaciones. Una explicación más detallada sobre este tema se ofrecerá en el capítulo sexto, dedicado al proceso de categorización y análisis de las actuaciones.

Para poder comprender el proceso de construcción de la interacción y el mecanismo de cesión y traspaso de control necesitamos describir y caracterizar la estructura de la interactividad, esto es, la estructura de las distintas formas de la actividad conjunta de los participantes en el transcurso de la Secuencia de Actividad Conjunta. Para proceder a este análisis disponemos de un recurso gráfico que nos permitirá tener una visión general de esta organización: El Mapa de Interactividad.

El Mapa de Interactividad nos ofrecerá una descripción visual inmediata de las distintas formas de organización de la actividad conjunta – concretadas en los diferentes tipos de Segmentos de Interactividad – que aparecen en la SAC, de su distribución temporal y de su evolución en el transcurso de las sucesivas sesiones que las conforman (Coll y cols., 1995). Este mapa nos permitirá detectar las tendencias generales en la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta y los momentos en que estas tendencias no se cumplen.

El Mapa de Interactividad que finalmente resulte de nuestro análisis deberá ser representado por una figura con seis columnas correspondientes a las seis sesiones de juego. Cada columna estará configurada por divisiones horizontales que reflejarán los diferentes SI, su inicio, duración y fin. Pueden ser incluidos, además, datos referentes al porcentaje de tiempo total de duración ocupado por cada SI.

Dado que el mapa de interactividad nos permitirá captar sólo los aspectos más globales de la actividad conjunta, para complementar dicho recurso recurriremos al análisis de las actuaciones y de su evolución. Dicho análisis lo realizaremos partiendo de los SI del mismo tipo y analizando cómo evolucionan las actuaciones en su interior. Para ello combinaremos procedimientos cuantitativos y cualitativos: presencia/ausencia de determinadas actuaciones, frecuencia de las mismas, patrones de evolución, etc. Para completar el análisis visual de los datos confeccionaremos gráficas sobre la evolución de las actuaciones que nos ofrezcan una visión más detallada de los SI del mismo tipo y obtener así, en una lectura inmediata, indicadores de la evolución de las actuaciones interpretables desde el traspaso del control. En definitiva, la finalidad de este análisis será identificar tendencias en la evolución de las actuaciones, a partir de aspectos cualitativos y cuantitativos, que puedan ser interpretados desde la perspectiva de la construcción de la interacción y el traspaso del control.

Pensamos que el enfoque metodológico utilizado en nuestra investigación y las unidades de análisis propuestas resultarán útiles y adecuadas para caracterizar niveles generales de la interacción así como para identificar actuaciones específicas de los participantes en el curso de la actividad conjunta. Unas y otras serán objeto de descripción y análisis en los próximos capítulos. Partiremos para ello de un análisis combinado, visual (gráfico) y estadístico de los datos.

En este capítulo hemos presentado los interrogantes y objetivos de nuestra investigación, referidos a cómo opera el proceso de construcción de la interacción y, más concretamente, el mecanismo de cesión y traspaso de control del adulto hacia el niño en una situación de juego y en un ámbito no formal: la educación familiar. Hemos justificado la metodología observacional como el enfoque más idóneo y ajustado para poder alumbrar estos interrogantes, hemos descrito el contexto, proceso y procedimiento que hemos seguido en la recogida y tratamiento posterior de los datos. Finalmente, hemos presentado el conjunto de unidades de análisis que nos servirán como instrumento de análisis e interpretación de los datos, y que nos permitirán caracterizar el proceso de construcción de la interacción en esta situación de juego y el mecanismo de cesión y traspaso de control que suponemos opera entre los participantes.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS SOBRE EL I NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA INTERACCIÓN

En este capítulo presentaremos nuestra primera aproximación a la descripción y análisis del proceso de construcción y organización de la actividad conjunta. Nuestro objetivo es realizar una caracterización del contexto general de juego en el curso del cual se construye la interacción. Lo haremos a partir de nuestras dos primeras unidades de análisis: la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC) y las Sesiones.

En primer lugar proponemos algunas reflexiones sobre la narración, que constituye la modalidad que hemos seleccionado para presentar las sesiones de juego y, en segundo lugar, pasamos a describir cada una de las sesiones de manera detallada.

5.1 APROXIMACIÓN A LA DESCRIPCIÓN Y COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO DE JUEGO

La Secuencia de Actividad Conjunta (SAC) está configurada por las seis sesiones de juego y constituye la unidad básica a partir de la cual analizaremos nuestros datos. Presentaremos las sesiones de juego mediante un formato narrativo. Hemos considerado que la narración puede constituir una modalidad adecuada para presentar el conjunto de sesiones y facilitar la comprensión del complejo tejido de la interacción.

Nuestro objetivo es ilustrar el curso temporal de los acontecimientos que discurren en el juego, los contenidos que aparecen y las interacciones de los participantes en torno a estos contenidos. Es una aproximación que nos permite recrear el contexto en el que emerge la interacción, un contexto mental, que va más allá de la mera descripción situacional, y se relaciona con la comprensión que surge entre las personas que se comunican, tal y como expusimos en el segundo capítulo de nuestro estudio.

Como afirma Bruner (1995), la estructura de la narración es útil porque nos sirve para organizar la experiencia, es la vida en acción, trata del tejido de la acción y la intención, y los afectos juegan un papel estructurador. Además, la narración es especialmente útil para explicar los comportamientos diferentes, excepcionales (“la lógica de lo imposible”). La significación de las acciones viene dada también por el contexto, y su significación en ese contexto. Para descubrir el significado necesitaremos atender a la globalidad de la situación y de sus personajes, las conductas verbales y paraverbales, los indicadores espaciales y materiales, etc. y cómo se distribuyen y organizan estos indicadores. Nos ha interesado construir, a través de la estructura narrativa, una red de relaciones sin perder el sentido de la acción de los participantes reduciéndola a meros datos cuantitativos. Se trata de elaborar el sentido de las interacciones que transitan

entre sus actuaciones: cuales son sus proyectos de acción, qué regula su comportamiento, qué conciencia tienen del mismo, qué significado atribuyen a lo que hacen, y qué afectos acompañan sus vivencias.

Nos parecen sugerentes algunas reflexiones de Perinat (1995) sobre la significación de la observación y el estatus del observador. Para este autor ser observador significa realizar descripciones semánticas del comportamiento que observamos en los actores. Es poder explicar los comportamientos de dos actores que se entrelazan secuencialmente en virtud de que cada uno tiene un significado para el otro y viceversa. El observador trata a los actores como si fueran sistemas intencionales, cuyo comportamiento es predecible atribuyéndole estados de conocimiento y de deseo.

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

Para realizar esta presentación describiremos las principales secuencias de juego ordenadas de manera temporal. En esta descripción utilizaremos dos recursos:

- a) El *retrato narrativo*, o descripción particular, que nos ofrece una perspectiva secuencial del discurrir temporal de los acontecimientos y de la evolución del juego. Hemos procurado caracterizar esta descripción con el recurso de algunos ejemplos extraídos literalmente de los registros de observación para recrear, de una manera más vivenciada, el contexto físico y mental de la representación.
- b) El *comentario interpretativo* (presentado en letra cursiva). Nos ofrece una reflexión sobre el sentido de las intervenciones de los participantes, sus motivos y deseos, sus cambios y transformación en la relación con el otro. Son comentarios que trascienden la descripción literal para acceder a la comprensión del tejido de la interacción. Nos sirven, además, para comenzar a entrever respuestas a nuestros intereses particulares de investigación.

5.2 LA SECUENCIA DE ACTIVIDAD CONJUNTA A TRAVÉS DE LAS SESIONES

Dado que necesitaremos recurrir de manera frecuente a la identificación de los personajes (Padre/Hija) para describir sus actuaciones, hemos optado por utilizar las abreviaturas P (en referencia al padre) y N (en referencia a la niña) cada vez que sea precisa dicha identificación.

5.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA PRIMERA SESIÓN DE JUEGO

(Duración: 23 minutos 3 segundos)

Al comienzo de la sesión N explora el material que hay en el carrito: primero el aparato de medir la tensión, después el termómetro. Pregunta a P por el uso del primero y P le informa sobre donde colocárselo y sobre la función del mismo.

El interés inicial de N parece dirigirse en un primer momento a la exploración del material novedoso para ella.

P pide a N que decida donde jugarán y el rol que cada uno escenificará. N selecciona el lugar donde se encuentran las colchonetas y decide que ella hará de médico y P de paciente. P ha sugerido a N que puede traerse el material que está explorando para jugar.

El adulto introduce una pregunta para ir delimitando el escenario y esto activa la puesta en escena por parte de la niña: lugar y roles de la representación. La intervención del adulto es en forma de pregunta para que sea ella quien decida. Además, recoge el centro de interés de la niña que en aquel momento era la exploración del material. En estas condiciones, la propuesta del adulto es bien aceptada por N.

N continúa examinando el material (un botecito pequeño) y coloca parte del mismo sobre la colchoneta. P aporta un nuevo elemento para la configuración del escenario: “Entonces aquí teníamos un hospital”. Antes de comenzar la representación N decide un cambio de rol: ella será la paciente que tenía daño en el brazo y P el médico.

Al inicio de la exploración y ante las preguntas del médico, N dice desconocer el motivo de su mal y cuando se ha producido. Después dice que, según otro médico, “es cosa de las venas”. Durante esta conversación, P ha ido reconociendo el brazo de N para comprobar su movilidad. Ante la información de N de que puede ser una cosa de las venas, P centra la exploración en la presión y el corazón, y comprueba que, efectivamente, era una cosa de las venas. En el curso de la exploración, N tose y P pide nueva información sobre la tos. N explica que tose desde ayer por la noche y que además tenía fiebre. P coloca el termómetro para comprobar si tiene fiebre.

P acepta de buen grado las respuestas que N da en calidad de paciente por curiosas que éstas resulten, p.e. que no sabe cómo se ha hecho daño en el brazo y que un médico le ha dicho que “eso es cosa de las venas”, incluso esta última aportación de N la aprovecha como punto de partida de la exploración dando así un estatus significativo a las aportaciones de N y colocando en segundo término la inadecuación de la respuesta. Por tanto, lo que prima es la articulación del discurso de ambos participantes, la interconexión de sus aportaciones respectivas y, desde la intervención paterna, la elaboración del discurso a partir de los datos aportados por N en calidad de paciente.

Así pues parece que la construcción coherente de una relación médico-paciente queda supeditada a la interconexión y construcción conjunta de la representación. Es interesante comprobar cómo en una secuencia tal no hay rupturas ni estancamientos en la representación conjunta. Es la capacidad de adecuación del adulto al discurso de N lo que hace posible esta continuidad.

Mientras le toma la fiebre, N pide a P una revista o cuento, hecho que aprovecha P para pedirle que concrete su rol en el juego “¿Un cuento?, entonces, ¿eras una niña, una señora?”, a lo que N contesta “una niña de doce años”. Antes de mirar el termómetro, P pregunta a N si cree que tendrá fiebre y ésta responde que no. P propone continuar la exploración con un análisis de sangre y pide su conformidad a la paciente. Con el acuerdo de ésta, representan la secuencia del pinchazo, que N sobrelleva sin dolor. P felicita a N por sus muestras de valentía. Para acabar la exploración, P propone a N un análisis de orina. N accede y representan la secuencia. P comunica a N que “su pis es un poco marrón”, por lo cual conviene revisar la alimentación de N. Al final de esta revisión, N comenta a P que ya no le hace daño. P explica a N la conveniencia de ir al médico cuando uno tiene dolor.

Dando por concluida esta escena del juego, N decide que ahora será ella el médico. Comienza preguntando a P qué le hace daño. P responde que la pierna. N pregunta si le tiene que “envendar”. P contesta que es ella quien debe decidir puesto que es el médico. P aprovecha para preguntar a N si era médico o médica y después para recordarle que no le ha preguntado donde le duele la pierna. N recoge esta sugerencia y formula la pregunta correspondiente. P responde que le duele la rodilla.

En esta secuencia P hace sugerencias a N sobre el manejo de su rol de médico y éstas son bien aceptadas por la niña. P enlaza también estos comentarios con la realidad: “es verdad que a veces los médicos sin preguntar ya te están vendando”.

N examina la rodilla de P y comenta que está un poco roja por lo que decide aplicar alcohol sobre la misma y realizar además un análisis de orina. Al comprobar el análisis, N comenta que la orina de P “es un poco gris y rosa”. P pregunta a N sobre el significado de esto y N responde que no lo sabe, pero que lo mirará en el libro. Le da unas tiritas a P para que se ponga una cada día en la rodilla. N hace notar a P que son tiritas de colorines y le explica donde las puede comprar. N le pregunta a P si ha traído mochila para poder llevarse las tiritas y, como éste responde que no, le dice que le regalará una para que pueda llevarlas. P alaba la generosidad de este hospital. Antes de irse, N comprueba que P puede levantar mejor la rodilla.

En su rol de médico N incorpora algunos de los contenidos exhibidos antes por P en este papel, como realizar análisis o comentar el color de la orina. Es especialmente curioso observar los recursos que evidencia N como médico y que, si bien podría dar lugar a numerosas intervenciones paternas en el sentido de promover una reorganización más coherente de los contenidos con el discurso médico, parece optar

por acoger los contenidos que ofrece N como válidos con una visión/teoría personal sobre la atención al paciente como, por ejemplo, ofrecerle tiritas de colorines o regalarle una mochila. Nuevamente se produce una priorización de los contenidos de la niña y de la continuidad en la elaboración del juego a partir de estos contenidos.

5.2.2 DESCRIPCIÓN DE LA SEGUNDA SESIÓN DE JUEGO (Duración: 32 minutos 4 segundos)

N comienza la sesión colocando cojines, colchonetas y aros de manera que simbolizan un caminito que llega hasta una camilla. Ante las preguntas de P para que clarifique el escenario que está construyendo, le explica que se trata de una camilla instalada a bordo de un barco en el mar, ante lo que P exclama: ¡Ah, se trata de un barco hospital!. N sugiere a P que ella será la enferma y él será el médico.

En esta secuencia de organización de la representación es N quien lleva la iniciativa y aporta los elementos que constituirán la futura dramatización. P centra sus intervenciones en demandar a la niña que siga aportando elementos a la configuración del escenario simbólico que acogerá la representación. También en esta sesión N opta porque sea P quien desempeñe en primer lugar el rol de médico.

Ya en su papel de médico, P comienza recogiendo información sobre los síntomas de su paciente, a través de preguntas y la exploración pertinente. N, en calidad de paciente, comunica a P que tiene tos y vómitos. P demanda a N que matice las características de su personaje: edad, sexo. Se establece un intercambio para delimitar los síntomas de la paciente: tos, vómitos, fiebre P comprueba la fiebre de N, que llega a 38°. N advierte que hay una libreta entre el material médico y pregunta a P sobre su utilidad. P utiliza la libreta para anotar los síntomas de su paciente y le explica que eso es el diagnóstico.

N sigue explicando nuevos síntomas a P: daño en la garganta, en el corazón, ante lo cual P procede a escuchar los latidos del corazón. P comunica a N que su corazón golpea fuerte y tranquilo, y eso quiere decir que funciona bien. Ante las dudas de N, P procede a tomarla la tensión. N se muestra sorprendida al ver que la tensión se toma en el brazo y a ella no le duele el brazo. Completada la exploración, P comunica a N que tiene gripe. Inmediatamente N propone que debe tomar jarabe. P le propone que ha de quedarse tres días en casa, pero ante la insistencia de N, muestra su acuerdo con la toma del jarabe. Además, P le prescribe aspirina en caso de fiebre y cuidar la alimentación. Ante esta última prescripción médica, N espontáneamente añade: “no comer mucho tomate, ni colacao ...” .

Con las prescripciones completadas, P despide a N, pero N pide nuevas aclaraciones sobre los jarabes: su nombre, su dosificación, etc. P incita a N a que sea ella misma quien decida el nombre del jarabe. “Jarabe tóxico” resuelve N. P realiza una reflexión sobre esta aportación de N: “Es verdad, que los jarabes son un poco tóxicos”. Antes de

abandonar la consulta, N comunica a P que su madre también tiene tos y solicita una cita para ella.

En esta prolongada secuencia – tiene una duración de 11 minutos 53 segundos - de juego médico (P de médico y N de paciente), P asume el rol otorgado por N y lleva la iniciativa reproduciendo las secuencias de recogida de información, exploración, diagnóstico e intervención. No obstante, P promueve que sea N quien vaya progresivamente definiendo su rol como paciente: sus síntomas, sus quejas, sus apreciaciones en el curso de la exploración, etc. P acepta de buen grado que N aporte elementos a la definición de su propio rol de médico – por ejemplo, cuando insiste en el jarabe como tratamiento - . Incluso amplía estas aportaciones de N para que pasen a formar parte de manera significativa de la representación – por ejemplo, tomar el cuaderno en el que se ha fijado para anotar datos diagnósticos del paciente -. En ocasiones incluso encuentra un significado social y lógico a aportaciones de N que pudieran parecer poco adecuadas – por ejemplo el comentario respecto al “jarabe tóxico”. Descubrimos, en definitiva, en las actuaciones de P un interés constante por ceder a la niña protagonismo en la representación y por no desechar ninguna de sus aportaciones, por poco adecuadas que pudieran parecer en el seno de la “lógica social”; sobre ellas realizará una nueva lectura (de utilidad, o de sentido) de modo que puedan ser integradas en el juego de manera satisfactoria. Descubrimos por tanto que P concede a N un amplio espacio potencial en el cual poder ir escribiendo sus significados sobre el juego.

A continuación se inicia la segunda gran secuencia de juego médico que ocupa la sesión y en la que N asume el rol de médico y P el de paciente. Al comienzo de esta secuencia, P solicita a N que defina con más detalle las características del guión y del escenario: se trata de un viaje en barco de dos días en el que los pasajeros precisaban también de atenciones médicas y en el que P hará de “señor”.

Al inicio de esta secuencia N solicita a P que describa los síntomas de su malestar. P comenta que se encuentra mareado por “el meneo del barco”, que le ha provocado vómitos, dolores “de pancha” y de cabeza. N anota en la libreta y con detalle los síntomas verbalizados por su paciente. De vez en cuando pregunta a su padre cómo se escribe alguna letra. P señala a N su interés por apuntarlo todo. Tras la recogida de información, N anuncia a P que se ha de poner polvos seis veces al día en el brazo, lo cual origina la queja de P: “Pero, ¿ primero no va a mirarme, doctora?”. Acto seguido, N toma el aparato de la tensión y lo aplica al brazo de P. Comunica a P que tiene la tensión muy alta y eso quiere decir que ha de tomar dos jarabes. Además, le anuncia que ha de mirarle el pipí. N procede a la realización de un análisis de pis y, tras su observación, concluye que lo tiene “amarillo, pero un poco marroncito” porque “se le han metido unos bichos a la pancha”. P desea obtener más información sobre el origen de estos bichos y pregunta a N por ello. N le comunica que se le han metido en el campo y que han accedido por el agujerito del ombligo... “porque son muy listos, y estos bichos son el origen de sus males, y no el meneo del barco”. N vuelve a tomar la

temperatura a P y le anuncia que le ha subido hasta 14. P continua intrigado sobre el estatus de los bichos y le pregunta si son bacterias, virus N responde que son virus. N le anuncia que tendrá que tomar medicamentos tres veces al día junto a las comidas y que son medicamentos tóxicos. Le explica en qué farmacia puede encontrar los jarabes. P le pregunta si le dará receta, a lo que N responde que no hace falta porque ya se acordará.

Sin duda esta secuencia protagonizada por N como médico, y que tiene una duración de 16 minutos ininterrumpidos, resulta de extraordinario interés para descubrir las vivencias y concepciones de la niña sobre la relación medico-paciente y las secuencias que deben guiar esta interacción. Inicialmente pasará de la demanda de información a la intervención, pero a instancias del padre (un solo señalamiento es preciso para que rectifique el curso de su representación), a partir de una queja formulada por éste, iniciará un proceso de exploración a través del cual relacionará los síntomas con el diagnóstico. Es ésta una relación, como hemos visto, original y particular, en la que el padre se deleita escuchando las teorías de su hija sobre el origen de su malestar. Esta actitud del padre, de asombro y satisfacción por las construcciones de la niña, permite en buena medida que la niña tenga confianza en expresar y elaborar respuestas a las demandas del padre. No obstante, el padre aprovecha alguna de estas elaboraciones para conectarlas con conceptos más próximos a la lógica social, como es la asociación bichos-virus. N ha incorporado en esta secuencia elementos de la secuencia anterior, tanto de procedimiento como de contenido: La libreta para dejar registrados los síntomas, el aparato de tomar la tensión como medio de exploración o el jarabe como tratamiento. El padre deja un amplio margen de iniciativa a N en su rol de médico y, como paciente, tiende a adaptarse a las sugerencias y demandas de P. Este papel es limitado puntualmente, cuando las secuencias básicas del rol médico son transgredidas (por ejemplo cuando pasa de la información al tratamiento, saltándose la exploración y el diagnóstico), pero incluso entonces reconoce que esto también ocurre a veces con los médicos “de verdad”.

5.2.3 DESCRIPCIÓN DE LA TERCERA SESIÓN DE JUEGO (Duración de 28 minutos 20 segundos)

N comienza la sesión construyendo con cojines un castillo que tenía un tobogán y solicita a P que le ayude en esta construcción. Decide que ella hará de princesa pequeña – como de cuatro años - y su padre de rey. N aprovecha esta construcción para resbalar, saltar, arrastrarse P intenta iniciar el juego de los médicos y sugiere que, como la princesa era una niña, la llevaría al pediatra. N juega a esconderse de P y grita que ella no quiere ir al pediatra. P insiste en que tienen una cita y deben acudir, y N sugiere que posponga la cita. P insiste en que deben acudir a la cita del pediatra y N insiste en posponer la cita. N se escapa y P juega a perseguirla. P comienza a preparar el carrito de las medicinas y un lugar para la consulta. Anuncia a N que en esta cita tocaban las vacunas y la revisión general de cuatro años. N acude al médico, se sienta y le saca la

lengua. Ante las quejas de N, P explica que esta niña tenía miedo a ir al médico. N anuncia que volverá a su castillo y no volverá a salir de él. Pero, curiosamente, sugiere a P que entre al castillo y la cure cuando esté dormida. P acepta sin dudar la sugerencia y comenta en voz alta: “Osea que era una niña que no le gustaban los médicos y, entonces, tenían que aprovechar cuando estaba dormida y sujetándola, como a los niños pequeños que no les gusta el médico”.

En esta sesión se produce una ruptura en cuanto al contenido de los proyectos de juego de P y N. N inicia el juego interesada por actividades sensoriomotrices como correr, saltar ... y crear espacios que le permitan desarrollar este juego. P colabora en la construcción de estos espacios a petición de N, pero insiste en conducir a N hacia el juego médico. A iniciativa de N aparecen nuevos personajes: la princesa y el rey que residen en un castillo. Durante un tiempo coexisten dos proyectos en paralelo y así P simultaneará los roles de rey y pediatra. La hija representa el papel de princesa que quiere jugar y reniega en sus visitas al pediatra. Nuevamente el padre conecta este rol de princesa malhumorada con aspectos reales del mundo social (“es verdad que a muchos niños no les gusta ir al médico”).

Comienzan un juego en el que el padre, aprovechando que la princesa está dormida, simula atarla para llevarla al hospital. N sugiere a P que podían jugar a escaparse del hospital y, aunque P sugiere que uno no se puede escapar del hospital, N se escapa mientras ríe sonoramente. ¡Uy, los médicos y las enfermeras detrás de ti a pillarte! comenta N. P pregunta a N si deseaba ser pillada, a lo que N responde: “a veces sí y a veces no, pero esta vez no”. Juegan a pillar y, finalmente, P atrapa a N y la tumba en una colchoneta. N patatea y se vuelve a escapar. Dice que se va a su castillo y que allí no la podían pillar.

Durante estas secuencias de juego, N mantiene su proyecto de jugar a escapar y ser pillada por P, juego en el que P accede a participar, pero sin renunciar a algunos elementos de su proyecto inicial. P continuará jugando a pillar, pero desde su rol de médico. En el curso de estas secuencias los dos participantes disfrutaban ampliamente del juego de pillar.

P decide y comunica a N que la esperará en la consulta para cuando ella quiera ir. Automáticamente N decide ir al médico “para que el papá no se enfade”. Lo primero que dice a P al acudir a la consulta es: “he decidido venir, pero no quiero vacunas”. P procede a realizar la revisión: la pesa (“la princesa pesa 16 kilos”)

Cuando P propone a N implícitamente que ahora le toca a ella colaborar en su propuesta de juego, N accede rápidamente a dicha colaboración. Es consciente, de alguna manera, de que tiene una parte de responsabilidad en la continuidad del juego y que esta continuidad depende del ajuste entre los participantes de sus respectivos proyectos.

Pero N vuelve a escaparse. “¡Uy!, ¿ya se ha escapado la princesa? Con esta princesa no hay quien pueda” comenta P. P reclama a N para continuar la revisión, pero ésta se niega. N coge un aro de plástico y comienza a jugar con él. Se suceden nuevas secuencias de persecución que se alternan con momentos en que N accede a continuar su revisión. N explica a P que su aro era mágico y no podía atraparla. Se coloca el aro sobre la cabeza y P comenta: “Como Songoku, que también tiene un aro mágico”. N solicita a P continuar con el juego de persecución y P accede. Cuando N lleva el aro, P no puede atraparla y cuando se lo quita, sí.

Tras el paréntesis anterior P vuelve a incorporarse al juego de persecución de N. Sin duda es N quien vuelve a tomar la iniciativa y el control sobre la gestión del juego, marcando su propio rol y también el rol del padre: la puede coger cuando no lleve el aro El padre opta por ajustarse a las demandas de N y colaborar en su juego.

Finalmente, N vuelve al hospital por propia iniciativa y comienza a decir a P lo que debe hacer (“¡Me hará usted lo que yo quiera!”); a lo que P contesta: “¿Has visto algún médico que le diga un niño lo que debe hacer?”. N contesta que ella era la princesa y mandaba. “¡Pero en los hospitales mandan los médicos!” contesta P. Finalmente N accede a que P le ponga las vacunas y representan esta secuencia completa.

Esta última secuencia constituye propiamente la única secuencia de la sesión de juego médico en la que se produce una auténtica interacción entre los participantes en sus papeles de médico y paciente. N finalmente depone su actitud de omnipotencia, previa observación del padre al respecto, y acepta colaborar, de buen grado, en la secuencia que éste le propone.

5.2.4 DESCRIPCIÓN DE LA CUARTA SESIÓN DE JUEGO

(Duración: 19 minutos 25 segundos)

Al comienzo de la sesión N continúa con su juego del escondite del día anterior. Pide colaboración a P para construir un castillo. Explica a P que era la cárcel de su padre y que ella se subía a un sitio en el que no la podía pillar. Prepara un rincón con colchonetas para esconderse de P. Luego prepara dos rincones más como escondite. Era una cárcel “para que no me pille el peluquero”. “¡Ah!” – comenta P – “osea que el médico y el peluquero te perseguían y entonces tú te escondías” . “Sí” - responde N - “además los guardias los tenía mi padre y a mí también me hacían caso”. N manda atacar a los guardias: “¡Guardias, atacad!”. P sugiere a N que él puede hacer de guardia, a lo que N responde afirmativamente. P matiza: “de guardia o de médico”. “De las dos cosas” – responde N – “de guardia y de médico”.

En estas primeras escenas N recoge temas de la sesión anterior pero, a partir del juego del escondite, el juego se transformará y comenzarán a surgir nuevos personajes: el peluquero, los guardias. P colabora con las propuestas de N y se ofrece para

interpretar los personajes. Además sugiere el personaje del médico, que N de momento acepta como parte del juego. Es N quien realiza espontáneamente la mayor parte de las iniciativas en estos momentos que tienen que ver con la planificación del juego. P realiza preguntas y sugerencias a N para clarificar y complementar el escenario físico y simbólico que acogerá la futura representación.

N sugiere a P – que hace de guardia – que ataque a unos señores que eran invisibles. “Tú los podías ver porque eras mágico” - explica a P – “y yo también podía ver a los malos porque era la hija del rey ... porque yo tenía magia, un poquito, ... y mi padre se llamaba rey moro ¿vale? Eras tú mi papá”. P acepta el plan de juego y los roles asignados por N. Comienza la primera escena de representación y N simula llamar a los guardias. “No están”. Les llama: “!Guardias, soy la hija del rey!”. Finalmente, los guardias aparecen.

En esta secuencia N va perfilando el papel de P quien, además de ser guardia, era mágico y era el rey, y su papá. Ella sigue siendo la princesa, papel que ya apareció en la sesión anterior.

P pregunta a N: “¿dónde está la enfermería? ...¿la enfermería de este castillo donde está?” – y añade - “Lo decido yo ... Aquí vamos a poner la enfermería ... como yo he sido el que he hecho el castillo pongo aquí la enfermería”. N recuerda a P: “¿te acuerdas que no quería?”. P no hace mucho caso y continúa con su plan: “¿y hoy quien hace de médico?”. “Tú” decide N. P se dispone a vestirse de médico. N recuerda a P que ella era la hija. A lo que P responde: “Tú eras la hija del rey moro y yo el médico, y algunas veces también hago de rey moro. Tú me dices”.

P toma la iniciativa sobre la organización del juego y propone crear un lugar para el juego de los médicos: la enfermería del castillo. No obstante, N recuerda a P que también es rey y ella princesa.

N comienza a correr para que P la pille. “Ahora me pillabas, y yo me escondía ... porque me querías cortar los pelos y yo te decía: sólo las puntas... y me escondí en la cárcel”. P recoge los personajes de la escena en un comentario: “Osea que este médico era también barbero, que quería cortar los pelos. Tú no te dejabas cortar el pelo ni querías ir al médico. Entonces el médico y el peluquero tenían que ir a buscarte”. N asiente y matiza que el peluquero quería “un poquito más”. N se esconde y, finalmente, P la encuentra. N se vuelve a escapar, P la persigue y la vuelve a encontrar. Juegan un rato a esconder y a pillar.

En uno de los momentos en que N estaba escondida P comenta en voz alta: “Tengo que reconocer a la princesa y no la voy a hacer daño. No le voy a poner inyecciones. No le haré daño. Sólo la miraré, que me cuente lo que le pasa, le pondré el termómetro, hablar un poquito, en fin, pero no le voy a hacer daño”. Inmediatamente N responde: “Ahora

salí, ¿vale?” y va corriendo hasta el hospital. P comenta a N cuando llega: “Claudia, como el otro día, hasta que no quisiste tú, no viniste al hospital, ¿te acuerdas?”.

En esta escena N propone de nuevo el juego de pillar, que P acepta y juega durante un rato. Después introduce una propuesta para facilitar que N acepte jugar a los médicos, propuesta que conecta con la imagen simbólica que los niños tienen sobre las intervenciones del médico que hacen daño. El resultado es inmediato y N accede al juego médico.

P comienza la consulta preguntando a N su edad. “Ocho” responde N. “Osea que era mayor”, argumenta P. “Y ya venía sola porque sabía” continúa N. N coloca una toalla sobre la colchoneta y se tumba. Pregunta a P para asegurarse de que no la hará daño y P la tranquiliza al respecto. N explica a P que le duele el pie. P examina cada dedo del pie movilizándolo uno por uno, y N va comentando el grado de dolor que siente en cada uno. N añade que el otro día le picó un mosquito en el pie y P aplica una crema para las picaduras. Además, P le propone aplicar también un repelente para los mosquitos y una tirita. Poco después N sale corriendo: “Me tengo que ir a casa de una amiga”. P explica que al médico no se ha de ir con prisa, pero N insiste en que debe marcharse. Se va y propone a P que ahora haga de papá que iba a casa. Pide a P que ofrezca a su amiga algo para comer y P responde que ella misma le puede ofrecer. N ofrece gominolas a su amiga y P comenta: “Después de ir al médico todos los niños, incluidos los príncipes y las princesas tienen que comer alguna chuche o helado o esas cosas, porque como pasan un poco de nervios, pues van con sus papás a comprárselas ...”. P da por concluido el juego.

En esta última escena, que tiene una duración de casi seis minutos, N ha accedido de buen grado a participar en el juego de médicos, pero finalmente decide acabar la escena para irse a jugar. P comprende que los niños no desean pasar mucho tiempo en el médico y que, además, les gusta recibir algún premio después del médico, como comer chuches, es por eso que comprende y acepta las decisiones de N. Partiendo del marco de lo simbólico, P realiza comentarios que enganchan con el marco social de referencia, y esto facilita que el juego evolucione, al menos en cuanto a la comprensión que el adulto elabora sobre las iniciativas y respuestas de N en el marco específico del juego.

5.2.5 DESCRIPCIÓN DE LA QUINTA SESIÓN DE JUEGO (Duración: 36 minutos 20 segundos)

Al inicio de la sesión N propone a P la secuencia que representarán: “Tú te rompiste el pie y yo era el veterinario y te lo puse bien ... con una cosa que es lo mismo que tenemos adentro ... tenemos unas venas que ya están puestas ... yo ponía un poquito de sangre, un poquito de alcohol y así se juntaba”

Representan la primera escena de planificación del juego. N propone un guión a P en el que ella asume el papel de veterinario y P de perrito. P se ha roto el pie y ella es la responsable de curarlo (como se ha roto, ha de volver a “pegarlo”). En esta secuencia P va haciendo preguntas a N para que elabore sus argumentos sobre la intervención.

N solicita ayuda a P para construir un caminito que vaya desde la casa del perrito hasta el hospital y juntos construyen el camino. N da instrucciones a P sobre como representar su papel de perro (andando a cuatro patas). Ahora N hacía de amo que caminaba junto al perro y tenía su casa junto a la de él (“tu amo tenía una casa al ladito de la tuya” ... “la del amo era mucho más grande”).

Con la aparición de nuevos personajes, P solicita a N que clarifique los roles que representará cada uno.

“Tú haces de perro y yo de amo. Yo soy tu amo y tu veterinario ... Cuando iba de médico me ponía la camiseta y cuando iba de amo me la quitaba porque contigo tenía que correr mucho”. Continúan construyendo las casas entre los dos, pero es N quien va diseñando esta construcción: las ventanas de las casas, los tejados, las camas, etc. A veces el equilibrio de la construcción se complica y P ha de tomar iniciativas para salvar “el edificio”.

En estas secuencias P centra su intervención en colaborar con las propuestas de N y pedirle que vaya clarificando y matizando dichas propuestas. En algún momento, P asume el control de la construcción de las casas cuando es necesario para que la construcción no se caiga. Esta escena constituye la secuencia de planificación de mayor duración – 15 minutos 58 segundos – del conjunto de las sesiones, pero también es lógico si consideramos la complejidad de la construcción que realizan.

N da por concluido el escenario físico y propone comenzar con un juego de aros: N colocaba un aro a P y éste tenía que saltar. Comienza el juego y N propone que en uno de los saltos P se hacía daño, despues iba a casa y el amo daba de comer al perrito. P debía comenzar a quejarse y entonces N le llevaría al veterinario. N propone que P era un perro muy obediente y que no se quejaba. Comienza a dar órdenes a P. P advierte a N que era un poco duro con el perro (“este dueño era un poco duro con el perro”) e imita su forma de dar órdenes. En este momento, N decide comenzar a representar su papel de veterinario. P le recuerda que ha de ponerse la camiseta. Comienza una escena médica en la que P hace de perrito y N de veterinario que cura la pata de P con alcohol. Despues N coge el aparato de la tensión y se la toma a P. N pide a P que simule tener mucho miedo. P pregunta por qué y N contesta que por la inyección que le iban a poner. Despues N pregunta a P qué más le dolía. P contesta que la cabeza y la pancha. N se aproxima a P con el fonendoscopio y examina su pancha. Le pide que respire en varias ocasiones y, finalmente, le comunica que tenía un poco de infección.

N simula hablar con otra persona y P interpreta: ¡Ah, hablabas con la enfermera! A lo que N asiente. Después, N simula que habla por teléfono. Acabada la conversación, vuelve junto a P, quien le comenta que también le duele el oído. N coge una jeringuilla y la aproxima al oído de P. P se muestra interesado por la conversación que N ha mantenido con la enfermera, pero N le dice que él era un perro y no podía hablar. P insiste, pero N no responde y P concluye: “Son cosas privadas entre el personal sanitario”. P comenta que se está muy bien haciendo de enfermo, y enseguida N propone un cambio de rol: ahora ella será el perrito.

P propone a N si desea comenzar por la escena de saltar el aro a lo que N responde afirmativamente. N comienza la escena lamiendo a su amo para despertarle: eran las cinco, la hora de jugar a los aros, y él no se acordaba. Luego, a las seis, N propone que era la hora de ir al médico. Representan esta escena y P hace de veterinario.

P comienza la escena médica preguntando a N qué le pasa. N ladra y señala el pie. Después señala también la boca. P propone hacer una radiografía. Examina la radiografía y comunica a N que no se ha roto la pierna, pero que debe vendarla. A continuación, examina la boca y le comunica que tiene anginas ... y los dientes muy limpios. Le aconseja tomar zumo de naranja. Después, N señala el brazo. “¿Te duele el brazo?”, pregunta P. N responde afirmativamente y P propone hacer otra radiografía. Le comunica que sólo presenta un golpecito. P procede a vendar la rodilla de N. Realizado el vendaje, ambos dan por concluida la representación.

En estas secuencias, el juego comienza siendo un juego sensoriomotor, en el que el personaje que hace de perrito salta a los aros, y después se accede a una secuencia médica en la que el perrito va al veterinario. Es interesante la transformación de este juego en torno a los personajes del perrito, el amo y el veterinario. El juego de médicos se ha transformado a partir de las propuestas e iniciativas de la niña, que es básicamente quien va trazando el guión de la representación, en un juego de veterinarios. El padre va accediendo a las iniciativas de juego de la niña y colabora con ellas. Su papel, además de colaborador, favorece la ampliación y profundización del juego de la niña a partir de demandas como: concretar el personaje, diferenciar los papeles compartidos, matizar las secuencias, pedir nueva información, etc.

5.2.6 DESCRIPCIÓN DE LA SEXTA SESIÓN DE JUEGO

(Duración: 34 minutos 20 segundos)

Al comenzar la sesión N propone espontáneamente a P la secuencia de juego que desea representar: ella era un ciclista que se cayó de la bici y P era el médico que la curaba. Además, los amigos de P venían a buscarla. “¿los de la ambulancia?”, pregunta P, a lo que N responde afirmativamente. P va haciendo preguntas a N para que detalle el escenario en que ocurre el accidente. Se trata de un ciclista que subía y bajaba por las montañas, por los caminos y, al pasar un río, se cayó. Representan la escena de la caída

En este inicio de sesión, N toma espontáneamente la iniciativa para proponer la secuencia de juego, original y con elementos novedosos: hay un nuevo personaje, un ciclista, y un nuevo escenario, las montañas. El padre ayuda a la niña a través de preguntas para que vaya configurando y detallando este escenario. Además, cuando cuenta con suficientes elementos aportados por N, significa simbólicamente estos elementos: la ambulancia y la bici de montaña.

En la siguiente escena, P representa la ambulancia que llega a recoger al ciclista herido (imita el ruido de la sirena, arrastra el colchón a modo de ambulancia) y comienza a preparar el hospital. N representa un ciclista que despierta y no recuerda lo ocurrido “¿dónde estoy?, ¿esto es el médico?”. P reflexiona en alto “los que pierden el conocimiento normalmente es que se han dado un golpe en la cabeza”. Procede a su exploración y a realizar una radiografía. Representan esta escena y P le comunica los resultados: “no hay ninguna fractura, no hay rotura en la cabeza, lo único que tenemos es que curar la herida y que cortar un poco el pelo para curar”. P procede a la escenificación del corte y de la cura. Mientras le cura, le pregunta quien era. N responde que un chico, un ciclista: Indurain. P utiliza agua oxigenada, mercromina y una venda para la cura. Médico y paciente intercambian sus opiniones sobre las posibilidades de cura en la cabeza y qué es más apropiado: la mercromina, la crema, el talco P concluye la cura colocando una venda en la cabeza y N tiene gran curiosidad por verse vendada en un espejo. Va al baño a mirarse y, cuando vuelve, pide a P que le quite la venda. Después, N solicita a P que le ponga alcohol para completar la cura. Además, le señala que también tiene rasguños y moratones en otras partes del cuerpo y P procede a curarla . “Hoy viene usted muy magullado” comenta P. P aplica un masaje con crema a N por las piernas.

N y P representan una larga escena de exploración e intervención médica – con una duración de 23 minutos, es la escena de juego más larga del conjunto total de las sesiones - en la que se produce un alto grado de interconexión entre las aportaciones de ambos participantes. N se muestra encantada con la intervención médica de P y complacida de las atenciones recibidas en calidad de paciente. Es ella, a instancias de P, quien va delimitando sus síntomas y los lugares para la intervención.

Cuando acaba de curar todas las heridas, P comenta a N: “Ya ve que aquí damos muy buen servicio ... no es como en la seguridad social”. N pregunta a P por el nombre del hospital: “El hospital de los ciclistas”, responde P. N confirma a P que “atienden muy bien en este hospital” y P contesta que “es importante tomarse tiempo con los pacientes para que quedan bien curados”.

P introduce reflexiones sobre el marco social de referencia una vez concluida la intervención, cuyo contenido se relaciona con la calidad del servicio al paciente.

P comenta a N que ahora le gustaría a él hacer de ciclista. Antes de aceptar, N le dice que tiene rozado el pie de la sandalia y P le coloca una tirita de colores. Antes de despedirse, P solicita a N que firme y que le diga su nombre y edad. N decide que se llama Ramón y que tiene 10 años. P anota los datos en una libreta y continua preguntando y apuntando datos de su historia: los deportes que le gustan, la profesión de sus padres, la ubicación de su escuela, si tiene hermanos, qué cuentos le gustan más etc. N va respondiendo de buen grado a todas las cuestiones: tiene dos hermanos; uno de ocho y uno recién nacido; su padre es monitor de gimnasia y su madre enfermera de embarazadas; ella practica basket y va al gimnasio; va sola a la escuela porque ya tiene diez años, y no se queda al comedor; sus cuentos preferidos son los de miedo y, los que menos le gustan, los de barbis.

N alarga en el tiempo su rol de paciente a pesar del cambio solicitado por P. La última escena de esta secuencia médica se centra en un largo intercambio verbal entre los participantes en calidad de médico y paciente elaborando la historia médica del segundo. N se identifica hoy, en la que será su última sesión de juego, con un personaje mucho más mayor, autónomo y maduro que en sesiones anteriores e, incluso, respecto a su propia realidad.

N decide que ya le toca a P hacer de paciente y comienza a preguntarle donde le duele. P devuelve la pregunta a N. “¿cómo me había hecho las heridas, y donde?”. N contesta que se había herido en el pie y en el brazo jugando a picapared. Una vez planeada la escena, P comienza su representación: “Pues mire, estaba jugando a picapared y al darme la vuelta tropecé y me hice daño por todo esto”. A instancias de P, N decide que su paciente era un chico, de seis o siete años. N procede a curar a P con crema en el brazo, la mano y la rodilla. Luego coge algodón, lo moja en alcohol y lo aplica sobre la rodilla de P. N explica a P lo bien que huele el alcohol. Le pone una tirita en la rodilla y le pregunta si tiene daño en algún otro lugar. N sugiere a P que diga que le duele el cuello. “Doctora, me hace daño en el cuello” comenta P. “Igual se le ha torzado” contesta N ... “¿torcido? ... es torcido” rectifica P. N extiende crema en el cuello de P. P da por concluida aquí la sesión.

N toma ahora la iniciativa en su calidad de médico y define una nueva escena y personaje para representar. P utiliza preguntas para que N vaya delimitando los contenidos de la representación. Como médico, P reproduce algunas estrategias de curación aplicadas antes por P. Constituye una escena con actuaciones interconectadas y continuadas entre los participantes, en las que N asume un alto grado de iniciativa y P promociona, mediante demandas explícitas, que N vaya construyendo significados que se irán incorporando al curso de la representación y que afectan a la definición de los personajes, las situaciones y los contenidos del juego.

En este capítulo hemos ofrecido una descripción detallada de las seis sesiones de juego que configuran la Secuencia de Actividad Conjunta. Para ello hemos recurrido a la narración de las principales secuencias que configuran cada sesión de juego, incluyendo los comentarios con nuestras apreciaciones sobre los motivos, actitudes, recursos y estrategias puestos en juego por los participantes, y que serán retomados en los próximos capítulos con el objeto de explicar como se va configurando la estructura de la interactividad y la evolución de los procesos de participación. Pensamos que esta descripción nos ha permitido recrear el contexto general de la interacción y nos ha ofrecido una perspectiva temporal de la evolución de los acontecimientos que discurren en el juego, de manera que podamos situar mejor las secuencias de juego y las actuaciones de los participantes en nuestros próximos análisis.

CAPITULO 6. RESULTADOS SOBRE EL II NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

En este capítulo presentaremos los resultados sobre las formas de organización de la actividad conjunta, nuestro segundo nivel de observación y análisis de la interacción. Para ello describiremos los tres tipos de secuencia de juego o Segmentos de Interactividad (SI) identificados y analizaremos su evolución a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC), a partir del Mapa de Interactividad, que nos ofrecerá una visión de conjunto de la evolución de estos segmentos y su configuración en el conjunto de las sesiones.

6.1 DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS

En este apartado describiremos las grandes secuencias interactivas que padre e hija construyen de manera conjunta a lo largo de las seis sesiones de juego. Para ello describiremos los tres Segmentos de Interactividad identificados (SI) a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC), así como algunos aspectos referidos al proceso de identificación y de segmentación de dichas secuencias interactivas.

6.1.1 PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD

Los Segmentos de Interactividad reflejan la manera en que se organiza la actividad conjunta de los participantes. Constituyen los grandes tiempos o episodios de la interacción que ofrecen continuidad respecto al tipo de contenido y al estilo de participación. Así, los SI han sido identificados a partir de:

- *La unidad temática o de contenido*: de lo que se ocupan los participantes en el transcurso de la actividad, los contenidos en torno a los cuales articulan sus actuaciones.
- *El patrón dominante de comportamientos*. Cómo se articulan y coordinan las actuaciones de ambos participantes en torno a un contenido.

Estas grandes secuencias del juego han sido identificadas después de numerosos visionados de los registros. Constituyen, por tanto, unidades inferidas o construidas a posteriori y no predeterminadas por el diseño de la investigación. Tras sucesivas revisiones a partir de los dos criterios expuestos – unidad temática y patrón dominante

de actuaciones - llegamos a proponer tres Segmentos de Interactividad o formas de organización de la actividad conjunta:

- a) Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación (SI de GR)
- b) Segmento de Interactividad del Juego de los Médicos (SI de JM)
- c) Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos (SI de JA)

Antes de proceder a la caracterización de los segmentos, deseamos introducir una clarificación conceptual con el objeto de facilitar la posterior comprensión del texto. A lo largo de este capítulo y en el curso de los siguientes, el término “representación” puede ser utilizado en un doble sentido, por lo que consideramos conveniente aclarar esta doble significación.

- Representación como **dramatización**. En el contexto de los segmentos de interactividad a menudo nos referiremos al término representación como secuencias o momentos en que padre e hija se implican en la organización (SI de GR) o la interpretación directa (SI de JM y SI de JA) de un juego sociodramático, que implica una *actividad de simulación y de protagonización de roles, en la cual se estructura un escenario, un argumento que se convierte en guión o meta y unos materiales y que permite desplegar una conversación entre los jugadores* (Ortega, 1991 b). En este sentido, los personajes representarán papeles y dramatizarán temas dentro de un juego de simulación. Pero cabe suponer una relación entre la actividad de dramatizar y el conocimiento que los jugadores tienen sobre el tema que están simulando, lo que nos permite aproximarnos a una nueva significación del término representación.
- Representación como **conocimiento o esquema mental**. El conocimiento individual y compartido del guión suministrará el trasfondo para el juego y la interacción. Los guiones y formas de participación que se desplegarán pondrán de manifiesto *las ideas y conocimiento de los participantes sobre los dominios sociales y sobre sus capacidades de interacción* (Ortega, 1991 b). Se trata de un conocimiento que surge a partir de las experiencias sociales compartidas y que servirá a los participantes para tener recursos mentales y habilidades para la gestión del juego. Estas experiencias se articulan como esquemas de sucesos o guiones que incluyen algo más que el concepto: la experiencia vivida y el acompañamiento emocional de la misma, el encuadre espaciotemporal que dará sentido a la acción y la articulación de elementos que permitirá concretar una idea genérica y adecuarla a la situación.

A lo largo del texto nos referiremos normalmente al término representación como sinónimo de dramatización, interpretación, escenificación o simulación, en el primer sentido expresado. Cuando el discurso requiera la utilización en el segundo sentido, utilizaremos las expresiones: representación mental, conocimiento o esquema mental.

Para progresar en la construcción conjunta de significados compartidos, suponemos que los participantes en la situación utilizarán dos recursos que hacen referencia al conjunto de conocimientos compartidos por el adulto y la niña:

- El primer recurso se refiere al **marco social de referencia**, que podemos definir como el conjunto de conocimientos y experiencias comunes para ambos participantes por el hecho de pertenecer al mismo entorno social, cultural y familiar. Conforman un bagaje de contenidos de diversa naturaleza (conceptual, procedimental y actitudinal) que ambos han acuñado fuera de esta situación de juego y constituyen un marco inicial desde el cual interpretarán y actuarán en esta nueva situación.
- El segundo recurso hace referencia al **marco específico de referencia**, que podemos definir como el conjunto de conocimientos y experiencias comunes para ambos participantes por su participación en la situación de juego que les proponemos. Constituyen, por tanto, un conjunto de significados vinculados al proceso de construcción conjunta de la interacción. Suponemos que este recurso será de mayor utilidad a medida que avance la experiencia de juego.

A continuación pasaremos a describir y caracterizar los tres tipos de segmentos identificados.

El Segmento de Interactividad de **Gestión de la Representación** (SI de GR) sirve básicamente para que los participantes creen un escenario y un guión de actuación que servirá a la futura dramatización. Ambos participantes se centrarán en acordar y negociar los aspectos básicos necesarios - material, espacios, tema, personajes - para que pueda iniciarse el juego de representación.

El Segmento de Interactividad del **Juego de los Médicos** (SI de JM) constituye el tiempo dedicado a interpretar escenas propias del mundo de los médicos. Ambos participantes se emplean en dar vida a diversos personajes –médicos y pacientes – que se aproximan a las escenas socialmente conocidas propias de este rol. Es la respuesta previsible y esperada a la demanda inicial de juego que hicimos a los participantes.

El Segmento de Interactividad de los **Juegos Alternativos** (SI de JA) se caracteriza porque los participantes se ocuparán de negociar e interpretar juegos diferentes, alternativos, a la propuesta inicial. En estas secuencias la actividad conjunta se centra en la negociación que padre e hija realizan para aproximar sus respectivas representaciones mentales y proyectos sobre el juego. Los contenidos que se representarán serán novedosos y no previsibles, pero finalmente guardarán algún tipo de relación con el mundo de los médicos.

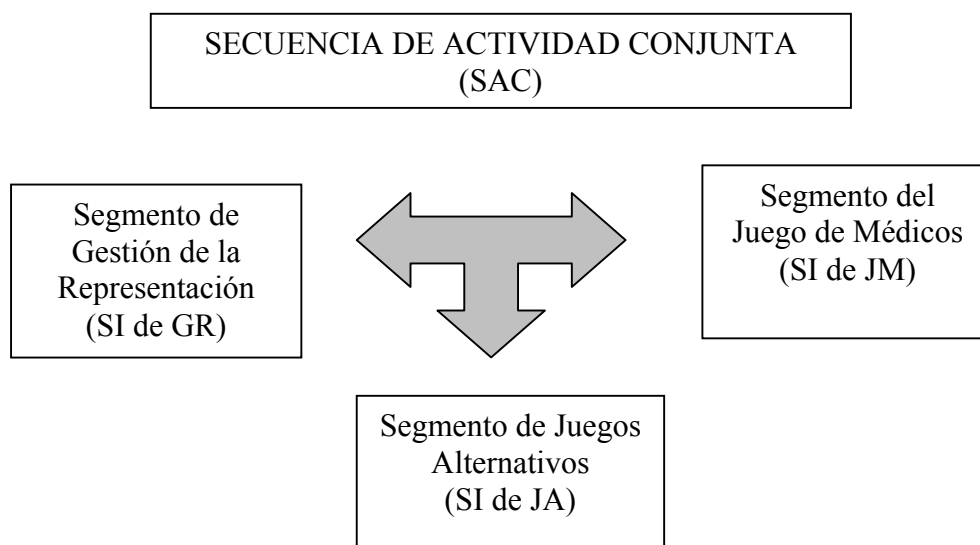


Figura 6.1. *Segmentos de Interactividad identificados (SI) en la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)*

Consideramos oportuno comentar que esta decisión – la segmentación de la Secuencia de Actividad Conjunta en Segmentos de Interactividad - fue una de las más difíciles de tomar por diversos motivos:

- No todas las secuencias que mantenían una continuidad en cuanto a contenido y estilo de participación eran tan evidentes.
- Ambos criterios – unidad temática y patrón dominante de comportamientos- estaban presentes y fundamentaban cada uno de los segmentos propuestos, pero no tenían el mismo peso en cada SI.

La estructura de participación que caracteriza cada Segmento de Interactividad constituye un tiempo genuinamente diferente en la interacción, cualitativamente diferente, en el que no sólo cambian los contenidos sobre los que transita la información, sino también el rol, la manera de situarse cada sujeto en el juego y como partenaire del mismo. Dado el carácter inductivo de esta categoría, reconocemos que forma parte de las decisiones que, como investigadores, hemos de tomar, y que justificaremos a partir de nuestros motivos y objetivos, pero somos conscientes de que cabrían otras posibles.

Recordamos que en el capítulo precedente apuntamos como **primer objetivo** específico de nuestra investigación *encontrar indicadores empíricos estables de organización de*

la actividad conjunta. Podemos identificar estos indicadores como segmentos de interactividad o secuencias de juego que muestran estabilidad en cuanto a los contenidos y las estructuras de participación, y nos permiten describir los procesos de construcción y organización de la actividad conjunta.

El **segundo objetivo** específico pretende *identificar las funciones que cumplen estas secuencias de juego al servicio de la actividad conjunta*. Por tanto, estos segmentos podrán ser descritos a partir de su funcionalidad para la construcción de la interacción. Suponemos, además, que esta funcionalidad tendrá un carácter dinámico y se irá modificando a medida que avanza la experiencia de interacción.

Pasamos a describir cada Segmento de Interactividad identificado. La caracterización de cada SI se ha realizado a partir de las **actuaciones típicas** que exhiben los participantes y que servirán como descriptores del contenido de juego propio de cada segmento. Así, para cada Segmento de Interactividad presentaremos:

- Su caracterización general
- Las actuaciones típicas que lo identifican

6.1.2 CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

En este segmento de interactividad las actuaciones de ambos participantes, lo que hacen y dicen los participantes, se centra en la planificación y organización de la futura dramatización. Padre e hija se ocuparán de construir el escenario de la representación, así como de acordar el tema de la misma y asignar a cada uno el papel que interpretará. Son los requisitos para acceder a la dramatización.

En el proyecto inicial de ambos existe el plan de jugar de acuerdo con la consigna propuesta en la primera sesión – jugar a los médicos -. Con esta representación mental inicial compartida irán creando una estructura de participación que se caracterizará por actitudes de aproximación y negociación de significados para poder alcanzar acuerdos que faciliten la dramatización.

En la sala de juego hay dos tipos de material que servirá para ir configurando el escenario: un material de colchonetas y bloques de gomaespuma, que servirá para construir espacios que previamente imaginen y proyecten los jugadores puesto que no tiene una significación simbólica a priori, y un material propio y específico para el juego de los médicos, y cuya relación ya ha sido expuesta en el capítulo anterior.

Los participantes en el juego irán creando en estas secuencias una dinámica de investigación del material y de exploración de posibilidades espaciales y la

correspondiente atribución de significado simbólico para este material, un significado personal y también un significado social vinculado al mundo de los médicos.

Pasamos a caracterizar este Segmento de Interactividad a partir de las actuaciones típicas que hemos identificado, y que se refieren a los siguientes contenidos:

- Identificación y exploración del material
- Organización y disposición espacial
- Elaboración del guión: temas y personajes
- Regulación de la gestión

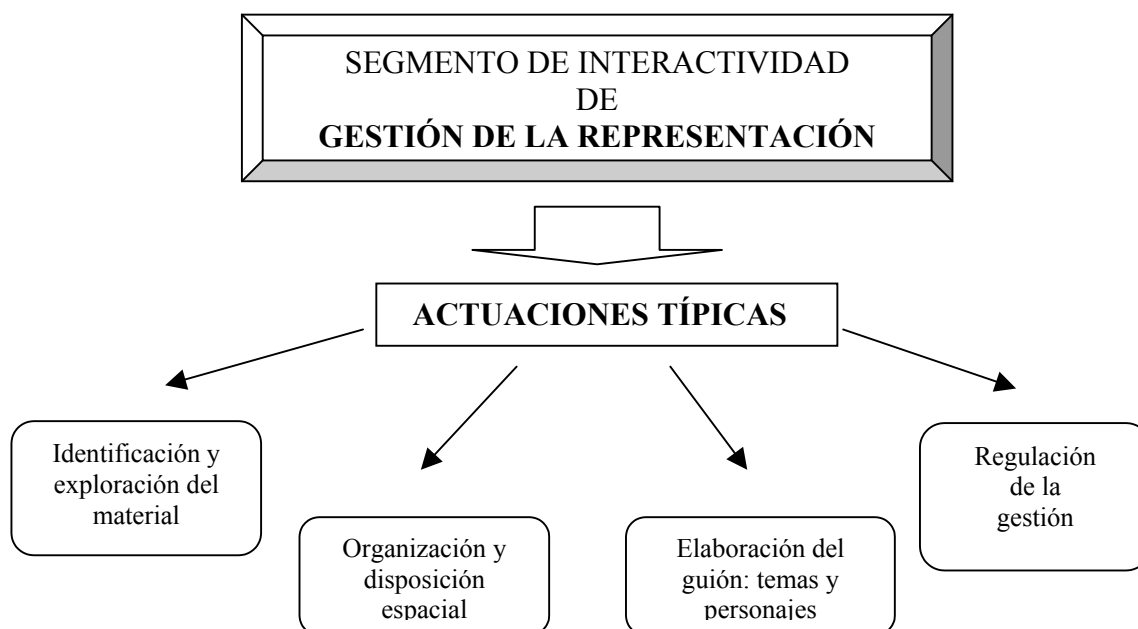


Figura 6.2. *Actuaciones típicas correspondientes al Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación*

En el grupo de actuaciones centrado en la **Identificación y exploración del material** ambos participantes se ocupan de examinar e investigar los diversos elementos materiales aportados para el juego específico de los médicos. Los intercambios que establecen girarán en torno al intercambio de información sobre dichos materiales: finalidad de los mismos, modo y momento de utilización, etc. .

(N coge un bote del carro y se dirige a su padre)
N: ¿Esto que es?
P: Esto es ... lo que quieras ... es un botecito
¿de qué quieres que sea?
N: de mercromina
(1ª sesión)

El grupo de actuaciones centrado sobre la **Organización y disposición espacial** tiene por objeto planear y diseñar el espacio físico en el que discurrirá la futura representación, el escenario simbólico en el que se dramatizará la relación médico-paciente. Este escenario físico puede tomar la forma de una consulta, un hospital, una camilla o el lugar en que ocurre un accidente. Para estas actuaciones los participantes recurrirán básicamente al material grande de aros, cojines, telas y colchonetas.

(N acaba de colocar una serie de aros en hilera)
P: Es un caminito
N: Sí
P: Para llegar a la camilla
N: Sí, porque ésto es agua
P: ¡Ah!... ¿Todo lo demás es agua?
N: Sí
P: ¿Dónde está entonces esta camilla?, ¿En un mar, un río o donde?
N: No, porque ... esto era un barco
P: ¡Ah! ¿era un barco hospital?
N: Sí
(2ª sesión)

El grupo de actuaciones centrado en la **Elaboración del guión: temas y personajes** persigue la elaboración de la trama básica de la representación: qué secuencias interpretarán y qué rol jugará cada uno en dichas secuencias. Los participantes aquí tendrán que negociar las propuestas y los papeles a interpretar. Estas negociaciones pueden ser más o menos complicadas y prolongadas y, cuando finalmente han llegado a un acuerdo común, dará comienzo un SI de Representación.

N: Tú eras el papá y yo la hija
P: ¿Yo era el rey entonces?
N: Sí. Y yo la hija pequeñita
P: ¿Cómo de cuantos años?
N: Como de cuatro, o de tres
P: De cuatro o de tres ... ¿de tres?
N: Cuatro mejor
P: Entonces yo te llevaba al pediatra
N: Sí
(3ª sesión)

El grupo de actuaciones centrado en la **Regulación de la Representación** tiene por objeto regular la gestión para facilitar la toma de decisiones o para contribuir a la eficacia de la misma, incidiendo sobre los procedimientos (turnos de intervención, criterio para la toma de decisiones, petición de espera) o los contenidos que se están

planificando (reconducir el tema de juego ante posiciones muy distantes de los participantes o argumentar el sentido de una actuación).

(Padre e hija están decidiendo donde colocarán la enfermería)

P: ¿Lo decido yo?

N: ¡Ah, yo!

P: Ayer fuiste tú la primera, pues hoy soy yo el primero

N: No, porque hicimos primero yo y después tú, ¿no te acuerdas?

(3ª Sesión)

Pensamos que el análisis de este segmento de interactividad y su evolución a lo largo de la secuencia de actividad conjunta nos aportará una valiosa información sobre las estrategias que los participantes actualizan para crear una definición inicial compartida que permita acceder a posteriores secuencias de representación.

Partiendo de una consigna inicial externa, ambos participantes elaboran su propio proyecto inicial sobre cómo desarrollar el juego. Padre e hija confrontarán sus respectivos proyectos hasta llegar a un plan común que les permita iniciar la dramatización. Ambos participantes exhibirán sus competencias de planificación y organización, así como su capacidad para elaborar un plan conjunto a partir de sus respectivos planes de juego. La función principal de este segmento de interactividad residirá, por tanto, en crear una definición inicial compartida de la situación que permita dar paso a nuevas secuencias de juego.

Suponemos que en estas secuencias el adulto y la niña perseguirán metas diferenciadas, en el siguiente sentido:

- El padre se situará más en un papel de facilitador de los planes de la niña, de guía que promueve una buena planificación para que la posterior dramatización sea más rica y elaborada.
- La niña se situará en un rol más activo, aportando elementos más próximos a la acción que a la planificación, con deseos de actualizar pronto la representación inicial que imagina.

En este sentido, esperamos encontrar una posición asimétrica entre padre e hija en cuanto a las metas que persiguen: más centradas en el deseo de actuar para la niña y más “estratégicas” para el padre en el sentido de que exhibirá una actuación más organizada y planificada, es decir, autorregulada.

Suponemos, además, que ambos poseerán una conciencia diferente en cuanto a los procesos de participación y la importancia de la construcción conjunta del juego. En este sentido, esperamos encontrar modalidades diferenciadas de participación para cada jugador. Suponemos que la niña implicará al otro básicamente cuando precise su ayuda para continuar preparando el escenario a partir de sus propios planes y que el adulto

promoverá que sea la niña quien tome la iniciativa, reservando su participación para facilitar la continuidad y profundización del juego.

En este sentido apunta el **tercer objetivo general** de nuestra investigación y, más concretamente, el sexto objetivo específico, presentados en el capítulo precedente, en cuanto que *esperamos identificar metas y objetivos que guíen las actuaciones de los participantes y encontrar modalidades diferenciadas de participación entre los jugadores al servicio de dichas metas y motivos personales.*

6.1.3 CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DEL JUEGO DE MÉDICOS

En este segmento de interactividad ambos participantes centrarán sus actuaciones en la representación de escenas propias del mundo de los médicos en las que actualizarán algún tipo de relación médico-paciente.

El inicio de un segmento de interactividad de este tipo ocurre cuando ambos participantes han llegado a un nivel de acuerdo suficiente a partir de sus proyectos iniciales sobre cómo desarrollar la propuesta inicial de juego. Para ello normalmente han alcanzado algún grado de acuerdo sobre los siguientes elementos: el escenario físico y simbólico en el que discurrirá la representación (hospital, consulta, lugar del accidente etc.), la distribución de roles entre los participantes (médico o paciente), y el motivo que justifica la intervención médica (si se ha producido un accidente, uno está enfermo, etc.). Este último motivo no siempre es explícito antes de iniciar la representación y los actores irán improvisando soluciones sobre el motivo de la consulta al inicio de la dramatización. El acuerdo sobre los dos primeros elementos – el escenario y la distribución de roles – aparece como imprescindible para iniciar un segmento de juego de médicos.

En este segmento de interactividad ambos participantes harán referencia con cierta frecuencia a dos recursos que les servirán para ir organizado, dando forma y profundizando en la trama de la representación, a saber:

- El marco social de referencia, y
- El marco específico de referencia.

El **marco social de referencia** constituye aquello que es propio de las actuaciones y de la relación médico-paciente en el mundo social cotidiano y que ambos participantes comparten en alguna medida y previamente a esta situación de observación. Suponemos que en numerosas ocasiones padre e hija han convivido en este tipo de situaciones: los momentos de ir al pediatra, acompañar a uno de los padres al médico o visitar un hospital. Es un marco que esperamos utilizará preferentemente el padre para contextualizar el juego y vincularlo con el mundo “real”. En este sentido, podríamos

pensar también que es un referente para ayudar a la niña a comprender el mundo social en el que vive y que ambos comparten. Puede constituir, por tanto, una dimensión instruccional en un ámbito de educación informal. Podemos descubrir, en este sentido, intenciones instruccionales en el discurso del padre para ayudar a la niña a construir una parcela de conocimiento social. No podemos olvidar que ayudar al niño a comprender el mundo en el que vive para facilitar su adaptación al mismo es una de las tareas básicas ligadas a las funciones parentales, y el juego simbólico sociodramático puede constituir un medio privilegiado para acceder a esta comprensión. Estos aspectos fueron ampliamente comentados en el primer capítulo de este trabajo.

El **marco específico de referencia** constituye también un referente común para ambos participantes y surge de las situaciones, experiencias y conocimientos que ambos van construyendo y compartiendo a lo largo de las diferentes sesiones del juego. En este sentido, a medida que avanzan las sesiones, la experiencia compartida aumenta y este recurso constituye, por tanto, un recurso progresivamente más potente.

Ambos mecanismos referenciales tendrán la función de facilitar la construcción conjunta de significados y permitirán a los participante progresar hacia cotas cada vez más amplias de intersubjetividad.

Pasamos a caracterizar el segmento de interactividad del juego de médicos a partir de las actuaciones típicas que hemos identificado, y que se refieren a los siguientes contenidos:

- Recogida de información
- Exploración
- Comunicación y valoración de resultados
- Intervención y tratamiento
- Regulación de la representación

El primer grupo de actuaciones típicas se centra en la **Recogida de información**. Estas secuencias constituyen intercambios en los que el paciente va expresando los síntomas de su malestar o de su enfermedad. Normalmente son secuencias que inician la interacción médico-paciente y en las que el médico va realizando una recogida, más o menos sistemática, de información, pero también pueden acontecer en momentos posteriores de la intervención médica, para revisar un diagnóstico, o una nueva dolencia que surge en el curso de la relación. Son intercambios verbales que facilitan el establecimiento de un conocimiento inicial compartido que permitirá pasar a nuevas secuencias de exploración física, diagnóstico o intervención.

(N comienza a hacer de paciente, se tumba en la camilla y señala el brazo)

P: ¿No puede mover el brazo?

N: No mucho

P: ¿La mano la puede mover?
N: Un poquito
P: ¿Y los dedos un poquito?
N: Un poquito
(1ª Sesión)

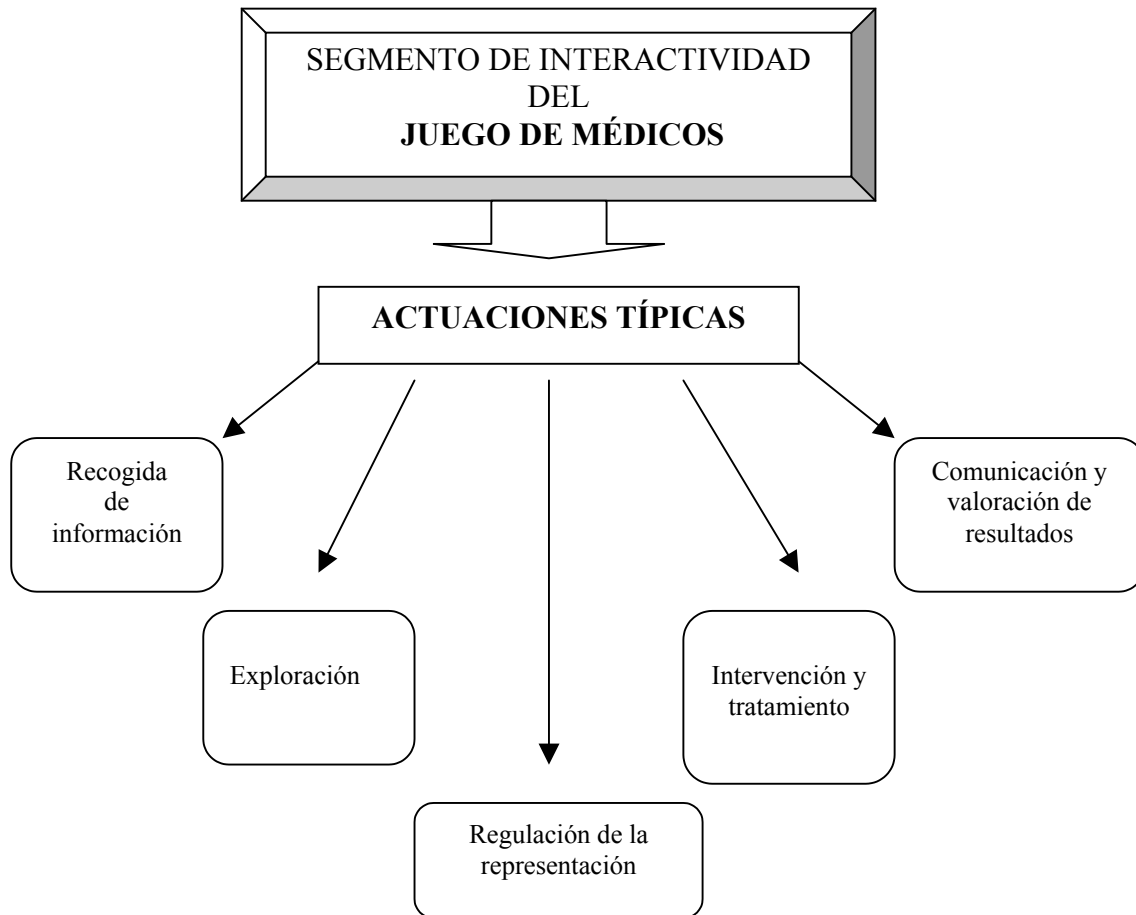


Figura 6.3. Actuaciones típicas correspondientes al Segmento de Interactividad del Juego de Médicos

El segundo grupo de actuaciones típicas se centra en la **Exploración** del paciente. Son intercambios verbales y corporales previos al establecimiento del diagnóstico, en los que el médico realizará una exploración física detallada de los síntomas de su paciente, explicará dicha exploración, el proceso y sentido de la misma, y el paciente opinará también en relación a las propuestas de exploración.

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos

N: A ver, un poquito, le voy a mirar las piernas
P: (se tumba en la camilla)
N: (Coge un martillo, le toma la rodilla y la golpea)
P: (Sonríe)
N: No, no la mueva
(Mira la otra rodilla)
(6ª sesión)

El siguiente grupo de actuaciones típicas se centra en la **Comunicación y valoración de resultados**. Una vez efectuada la exploración y la recogida de datos, el médico procede a emitir un diagnóstico. Médico y paciente comentarán y valorarán los resultados. En ocasiones el médico procederá a clarificar o dar explicaciones más detalladas a petición de su paciente.

P: ¿Tengo fiebre, doctora?
N: ¡Jolín, tiene fiebre, pero un montón, mire!
P: ¡Hala! Osea que esos bichos producen muchísima fiebre
N: Sí
P: ¿Qué son: bacterias, virus?
N: Virus
(2ª sesión)

Un nuevo grupo de actuaciones se centrará en la **Intervención y tratamiento**. A partir del diagnóstico, el médico realizará prescripciones sobre el tratamiento o emitirá actuaciones para paliar el malestar de su paciente. A su vez, el paciente realizará demandas al médico para que le clarifique aspectos del tratamiento y, en otras ocasiones, procederá a valorar la intervención de su médico.

(Continúa de la secuencia anterior)
P: Son virus, ¿y hay medicamentos para ésto, doctora?
N: Sí. Dos. Ya le he dicho antes.
P: ¡Ah sí! Los que me ha explicado que tenía que poner en el brazo
N: (Escribe la receta)
P: Doctora, me gustaría que me explicara cómo hay que ponerse ese medicamento porque yo no he visto nunca un bote así de esos
N: Medicamentos dos veces al día ¡Ay! Tres veces al día. Dos jarabes ... Vale. Ahora tiene que tomar tres veces al día dos medicamentos. Tres veces al día
P: Le decía doctora que si ...
N: Mire, primero desayuna, y a la hora de comer, y a la noche.
(2ª sesión)

El último grupo de actuaciones de este SI se centrará en la **Regulación de la representación**. A través de estas intervenciones los participantes se distancian, en cierta medida, de la interpretación para introducir una reflexión que facilite continuar de manera más coherente la representación o profundizar en algún aspecto de la misma, promoviendo actuaciones posteriores con más sentido y más organizadas.

P: Esta princesa de hoy ¿cuántos años tenía?

N. Ocho

P: Osea que era mayor

N: Y ya venía sola porque ya sabía

P. Claro. Ya sabía escribir ... sabía ... sabía hacer un montón de cosas ... y leer

(4ª sesión)

El análisis de esta segmento de interactividad a lo largo de la secuencia de actividad conjunta nos informará sobre cómo padre e hija negocian y construyen acuerdos que les permita dar vida a la consigna inicial del juego. Desde una situación claramente asimétrica, en la que el adulto posee una clara superioridad en el conocimiento social del mundo de los médicos y la niña dispone de elementos más próximos a sus propias experiencias y vivencias, tendrán que reconstruir escenas con el marco social como referencia, escenas que se alimentarán de tres elementos:

- El referente social del mundo de los médicos.
- Las experiencias comunes compartidas, tanto en el marco social como en el marco específico de referencia.
- La fantasía de los participantes, especialmente de la niña, para construir escenas imaginarias y novedosas que pueden ser jugadas y pertenecen a la esencia misma del juego simbólico.

Nos interesará analizar los mecanismos y estrategias que aporta cada participante para facilitar la consecución de acuerdos y la construcción de un discurso común que permita crear escenas progresivamente más prolongadas en el tiempo y más ricas en cuanto a organización y contenido. Pensamos que la experiencia de participación conjunta tendrá efectos sobre el juego y, en este sentido, esperamos encontrar una actividad que devenga progresivamente más organizada, con secuencias más prolongadas y elaboradas, fruto de un mayor grado de articulación entre las aportaciones de los participantes y de un proceso de transformación que afecta a los participantes y a su relación.

En este segmento de interactividad esperamos encontrar modalidades diferenciadas de participación para el padre y para la hija, tal y como apuntamos en nuestro **sexto objetivo** específico. *Esperamos encontrar formas de participación diferenciadas entre los jugadores, al servicio de metas y motivos personales* y suponemos que estas formas irán evolucionando a medida que avanza la experiencia conjunta de juego. En este sentido, esperamos que el padre permita a la niña crear escenas imaginarias, pero que respeten las secuencias lógicas que median la relación médico-paciente, los cánones de lo esperado socialmente para este tipo de escenas sociales, a saber: exploración – diagnóstico – tratamiento. Suponemos que el padre tenderá a reconducir la actividad de la niña cuando se aleje de esta secuencia esperada. Esperamos que la niña desee tomar iniciativas y actuar, y recurra al padre como referente cuando se encuentre en dificultad para elaborar estas secuencias socialmente pautadas. Suponemos que el padre mostrará más interés que la hija por este ajuste a la reconstrucción de secuencias sociales. En este sentido, esperamos encontrar una dimensión instruccional en los motivos parentales.

6.1.4 CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGOS ALTERNATIVOS

En este segmento de interactividad las actuaciones de los participantes se centrarán en la escenificación de juegos diferentes a los propuestos en la consigna inicial. A partir de la tercera sesión, la niña rehusará las demandas del padre de jugar a los médicos e iniciará nuevos juegos que implican una organización diferente de la actividad conjunta de los participantes.

El padre asumirá el rol de portador de la consigna de jugar a los médicos, , frente a la oposición de la niña, procurará llegar a acuerdos sobre juegos alternativos al propuesto inicialmente. Estas secuencias abren un tiempo diferente y característico para la interacción, en el cual los proyectos iniciales de los participantes y sus metas de juego están muy distanciados y tendrán que realizar un esfuerzo importante de negociación para llegar a consensuar roles y contenidos de juego que satisfagan a ambos participantes. Constituye una ocasión excepcional para que cada jugador muestre sus estrategias y recursos como negociador.

Curiosamente, los juegos alternativos que la niña inicia incluyen personajes ficticios en los que ella representa un protagonista que se escapa de los médicos y de los hospitales. El padre accede a representar estas secuencias y, tras diversas escenas de juego que versan sobre la oposición, el escondite y la persecución, llegan a interpretar escenas que guardan relación temática con el juego de los médicos. Así, aparecerán personajes como la princesa que es portadora de magia y poder y que siempre se escapa del médico, en la sesión tercera y cuarta, o el perrito que, finalmente, sufre un accidente y ha de visitar al veterinario para ser curado, en la sesión quinta.

En este segmento de interactividad la unidad temática viene dada porque son juegos en los que un personaje inicialmente no previsto (una princesa o un perro) se niega a participar en el juego previsto (los médicos); se inicia una secuencia de oposición centrada en juegos con un marcado carácter sensoriomotor: correr, saltar, esconderse, trepar, escaparse, y termina en una secuencia de juego médico: la princesa que finalmente ha de ir al pediatra o el perrito que finalmente ha de ir al veterinario.

Será de gran interés descubrir cómo, habiendo partido de proyectos iniciales muy alejados, consiguen los participantes elaborar finalmente una representación conjunta y compartida, qué estrategias actualizan, cómo ejercen su influencia sobre el otro y qué lugar le permiten en la gestión de la representación. Ambos participantes confrontarán sus respectivos proyectos sobre el juego: el del padre, con la meta implícita de ajustarse a la consigna inicialmente propuesta, y el de la niña, con la meta de integrar en el juego elementos más imaginarios, fantásticos y novedosos.

Hemos identificado dos actuaciones típicas en este segmento de interactividad:

- Negociación y representación de juegos alternativos
- Valoración y regulación del juego

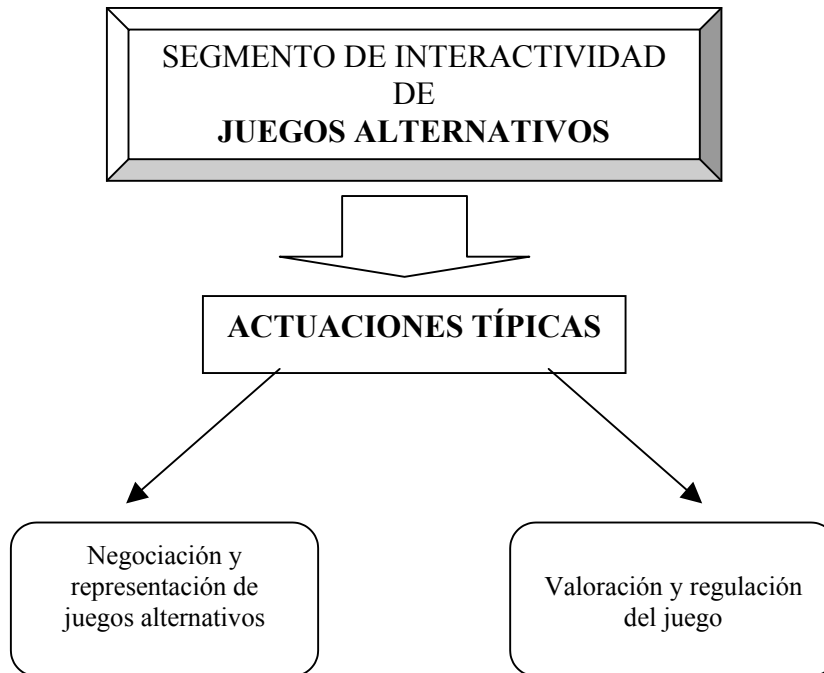


Figura 6.4. *Actuaciones típicas correspondientes al Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos*

El primer grupo de actuaciones típicas se centra en la **negociación y representación de juegos alternativos** e incluye todas aquellas actuaciones en las que los participantes negocian, acuerdan y escenifican juegos diferentes al de los médicos. Uno de los participantes, generalmente la niña, propone o inicia directamente una secuencia de representación y requiere al otro para que colabore con dicha propuesta. A este primer paso suele suceder la escenificación, acompañada de una serie de negociaciones que incluyen demandas de clarificación, valoración de la propuesta y expresión e acuerdo o desacuerdo con la misma.

(N está representando a una princesa que no quiere ir al médico)

N: Papá, ¿vale que ahora yo me escapé?

P: No, no. Imposible escaparte, porque ahora estabas ya en el hospital y aquí había enfermeras y era imposible que te escaparas.

N: (Se levanta y se escapa)
P: (Persigue a N)
N: ¡No! ... ¡Uy señor médico ... ja ...ja!
(se escapa entre muchas risas)
P: Los médicos y las enfermeras detrás de ti, a pillarte
¿Te pillaban o no?
N: No
P: ¿No te podían pillar?
N: Bueno, a veces si y a veces no, pero esta vez no
P: Era una princesa muy consentida, ¿eh?
N. Muy lista
P: Y muy lista, pero muy consentida
(3ª sesión)

El segundo grupo de actuaciones se centra en la **valoración y regulación del juego**. Uno de los participantes, generalmente el padre, introduce una actuación, en forma de pregunta o reflexión, con el objeto de optimizar la gestión del juego o de realizar una valoración del mismo, bien en cuanto a la calidad de la representación o bien en relación al marco social de referencia para clarificar los límites y sentido del juego. Este último tipo de reflexiones sirven para facilitar que la niña conecte la dramatización con la vida real y así hacer avanzar el juego hacia un sentido más ajustado y “realista”.

(N da numerosas instrucciones a P, que hace de médico, sobre cómo debe actuar)
P: Claudia, ¿tú has visto algún médico que le diga un niño lo que quiere que haga el médico?
El médico, cuando está en la consulta, cuando está en el hospital ...
(es interrumpido por N)
N: ¡Pero yo era una princesa y mandaba!
P: ¡Ah, pero en los hospitales mandan los médicos! Perdona, en los hospitales mandan los médicos, ¿eh?
(4ª sesión)

El análisis de este segmento de interactividad, en que los proyectos iniciales sobre el juego ofrecen más divergencia, será de gran interés para esclarecer como opera el mecanismo de cesión y traspaso de control entre ambos participantes.

Esperamos encontrar modalidades diferenciadas de participación para cada jugador, en el sentido en que apunta nuestro **sexto objetivo** específico. Así, esperamos que el padre permita a la niña tomar la iniciativa, pero intentando construir una representación verdaderamente conjunta en la que las aportaciones de ambos tengan un lugar. Por otro lado, esperamos que la niña otorgue más importancia al hecho de poder actualizar su propio proyecto personal del juego y conseguir que su padre se ajuste a este plan.

Finalmente, esperamos que ambos progresen en sus competencias para la negociación y asunción conjunta de responsabilidad y que ésto les permita actualizar representaciones en las que ambos participantes acuerden de manera mas simétrica su grado de control sobre la escenificación. Sobre esta cuestión hemos elaborado nuestro quinto objetivo específico: Pretendemos describir y explicar como funciona el proceso de cesión y

traspaso de control. Suponemos que a medida que avanza la experiencia de juego opera un proceso progresivo de cesión y traspaso de control del adulto hacia la niña y la gestión del juego será más compartida entre los participantes.

6.1.5 CRITERIOS OPERACIONALES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE UN CAMBIO DE SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD

En los apartados precedentes de este capítulo ya han sido expuestas las características y criterios generales de identificación para cada segmento de interactividad. A continuación, aportaremos algunos criterios metodológicos complementarios que sirven para la segmentación de las distintas formas de actividad conjunta identificadas.

Como criterio general, consideramos que se produce un cambio de segmento, es decir, se inicia un nuevo SI, cuando se registran al menos cuatro actuaciones consecutivas de los participantes características del SI que introducimos. Además, será requisito que ambos participantes hayan hecho uso de alguna de estas actuaciones que contabilizamos, es decir, que ambos hayan participado como mínimo en una ocasión.

Los criterios para determinar el paso de un SI de GR a otro SI, bien de JM o de JA, es que los participantes se hayan involucrado en un número suficiente de actuaciones (superior a cuatro según el criterio anterior), que impliquen escenificaciones, es decir, que pasen a dar vida, a través de actuaciones verbales o no verbales, a un personaje.

Criterios similares al anterior justificarán el paso de un SI de representación (SI de JM o SI de JA) a un SI de GR. En este caso, los participantes se encuentran inmersos en la escenificación y paran ésta para introducir un nuevo elemento en el escenario o en el guión. Si se trata de actuaciones aisladas en las que, o bien sólo se registra la actuación de uno de los personajes o bien no supera el criterio antes expuesto sobre el número de actuaciones, no daremos paso a un nuevo SI de GR.

Para poder delimitar con claridad los segmentos de interactividad que implican representación –SI de JM y SI de JA- es necesario atender a la estructura de participación reflejada en las actuaciones típicas de los participantes y que ya han sido descritas en este mismo capítulo. Un SI de JM se identifica porque ambos participantes se ocupan de actividades propias y características del intercambio médico-paciente que responden a la estructura: exploración-diagnóstico-tratamiento. En cambio, en un SI de JA encontraremos temas variados propuestos como alternativa por la niña al juego de los médicos.

Para identificar el paso de un SI a otro del mismo tipo, cosa que puede ocurrir en los dos segmentos de representación, es decir, de un SI de JM a otro SI de JM o de un SI de JA a otro SI de JA, seguiremos dos criterios: el número de actuaciones, que ya ha sido mencionado, y el cambio de rol que desempeñan los personajes. Así, en un SI de

JM la niña puede hacer primero de paciente y luego de médico, por lo que contabilizaremos dos SI consecutivos de JM. Lo mismo puede ocurrir en referencia a identificar el paso de un SI de JA a otro SI de JA. En el juego de los perritos, puede ser la niña quien haga de perrito y luego el padre, por lo que también registraremos dos SI consecutivos de JA.

En este apartado hemos ofrecido un análisis de los grandes segmentos o secuencias en las que se organiza el curso de la interacción adulto-niño a lo largo del juego. Hemos descrito tres grandes segmentos, identificados a partir de los contenidos que han ido emergiendo en el juego y a partir del tipo de actuaciones o intercambios que los dos participantes han exhibido en torno a dichos contenidos. Hemos pretendido que la caracterización de estas secuencias del juego tuviera un significado contextualizado en el conjunto de las seis sesiones de juego, es decir, de la secuencia de actividad conjunta, de manera que podamos ubicar en un análisis posterior los intercambios y contenidos particulares en un continuo de construcción de la interacción. Pensamos que estos segmentos, descubiertos a posteriori de la observación, pueden constituir unidades de análisis potentes en el seno de los cuales poder explicar el funcionamiento y la evolución del mecanismo de cesión y traspaso de control.

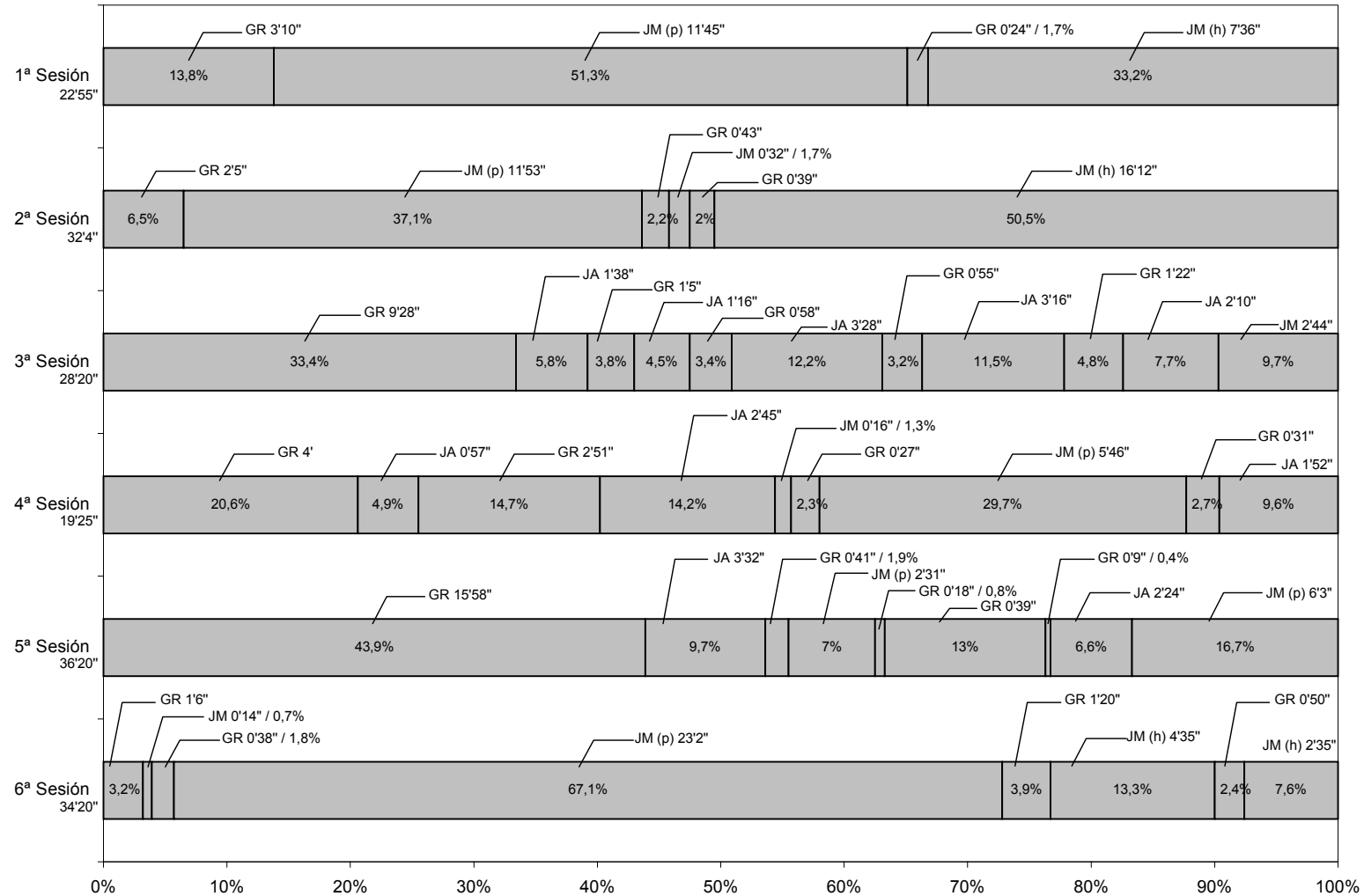
6.2 EVOLUCIÓN DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

Una vez descritas las formas de organización de la interactividad, en este apartado analizaremos cómo se han estructurado y cómo han evolucionado estas secuencias o segmentos de interactividad en el transcurso de cada sesión y a lo largo de las seis sesiones de juego, es decir, en el conjunto de la secuencia de actividad conjunta. En un primer momento presentaremos los principales datos de nuestro análisis a partir del mapa de interactividad y, posteriormente, describiremos la función y evolución de cada segmento de interactividad en el conjunto de la secuencia de actividad conjunta.

6.2.1 EVOLUCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD A LO LARGO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDAD CONJUNTA : EL MAPA DE INTERACTIVIDAD

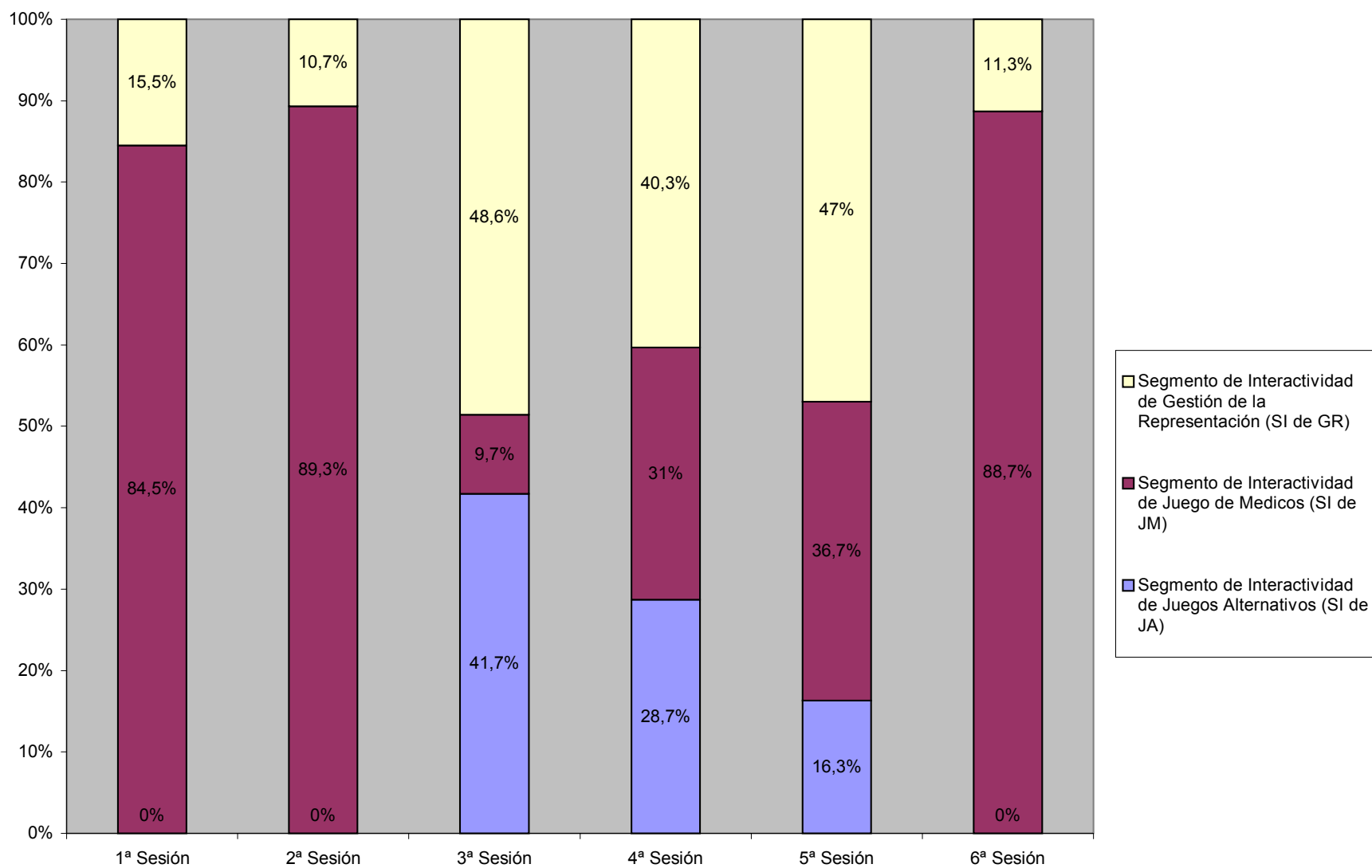
El mapa de interactividad refleja la evolución de los diferentes segmentos de interactividad (SI) a lo largo de todas las sesiones de juego, es decir, en el transcurso de la secuencia de actividad conjunta (SAC). Nos permitirá observar y analizar cómo evolucionan las formas en que se organiza la actividad conjunta de los participantes y nos ofrecerá, por tanto, una panorámica de conjunto de la estructura que ambos han construido en el curso de la interacción (v. cuadro 6.1).

Cuadro I Mapa de las formas de organización de la actividad conjunta



GR: Segmento de interactividad de Gestión de la Representación.
JM: Segmento de interactividad de Juegos Médicos.
JA: Segmento de interactividad de Juegos Alternativos.

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos



Gráfica 6.1 Porcentaje de tiempo dedicado a cada SI en cada Sesión

En este mapa figurarán los porcentajes de tiempo proporcionalmente dedicados a cada SI o forma de organización de la actividad conjunta y las variaciones que se van produciendo a lo largo de las sesiones. Nos permitirá analizar: el orden de aparición y secuenciación de los SI, el tiempo dedicado a cada uno y la evolución de cada SI a lo largo de la SAC.

A partir de este análisis esperamos encontrar datos que nos informen sobre las regularidades encontradas en torno a la organización de la actividad conjunta y la función que cada SI cumple en el conjunto de la SAC.

Organizaremos la exposición sobre los datos aportados por el Mapa de interactividad a partir de los siguientes criterios de reflexión:

1. La presencia o ausencia de los segmentos de interactividad en el conjunto de las sesiones.
2. El tiempo invertido por los participantes en cada segmento de interactividad.
3. Los momentos y secuencias de aparición de cada segmento de interactividad.

Para hacer más clara nuestra exposición recurriremos a gráficas y cuadros complementarios, extraídos del Mapa de interactividad, pero que focalizarán en detalle los datos que vayamos analizando.

Para comenzar con el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta recurriremos a la Gráfica 6.1, que refleja el porcentaje de tiempo total dedicado a cada SI en cada sesión. De la lectura de esta gráfica extraemos las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a la **presencia de los diferentes segmentos de interactividad** en el conjunto de las sesiones:
 - Sólo dos de los tres segmentos de interactividad identificados están presentes a lo largo de las seis sesiones de juego: el SI de gestión de la representación y el SI de juego de los médicos.
 - El SI de juegos alternativos aparece por primera vez en la tercera sesión y está sólo presente en tres de las seis sesiones de juego: en la tercera, cuarta y quinta sesión .
2. En cuanto al **tiempo invertido y la distribución temporal** por sesión veremos que:
 - Aparecen dos tipos de sesión con estructuras bien diferenciadas:
 - a) Sesión primera, segunda y sexta, con presencia de sólo dos tipos de segmentos de interactividad: SI de GR y SI de JM. En este tipo de sesión los

participantes dedican entre un 10 y un 15% de su tiempo de juego a organizar la representación (SI de GR) y un tiempo significativamente mayor, entre un 85 y un 90% del total de la sesión, a la representación del juego de médicos (SI de JM).

b) Sesión tercera, cuarta y quinta, con presencia de los tres tipos de segmentos de interactividad: SI de GR, SI de JM y SI de JA. En este segundo tipo de sesión aumenta significativamente el tiempo total dedicado a la organización de la representación (SI de GR), entre un 40 y un 50% del tiempo total de la sesión y, en consecuencia, disminuye el porcentaje de tiempo dedicado a la representación: entre un 9 y un 37% para el SI de JM y entre un 16 y un 41% para el SI de JA.

- El tiempo total dedicado a la organización de la representación (SI de GR) no guarda una relación directa con la progresión de las sesiones como cabría esperar (según avanzan las mismas, el tiempo dedicado a estas secuencias disminuye). La experiencia de las sesiones previas parece influir poco en el porcentaje relativo de tiempo que los participantes necesitan para organizar el juego. En cambio, el tiempo total dedicado a la organización de la representación (SI de GR) sí se ve afectado por la presencia o no en la sesión del SI de juegos alternativos. Cuando padre e hija están de acuerdo desde el inicio de la sesión en jugar a los médicos, necesitan invertir sólo entre un 10 y un 15% de su tiempo en organización. Pero cuando este acuerdo no se produce, lo cual implicará la negociación sobre otros juegos y una distancia mayor entre sus proyectos iniciales, el tiempo requerido para la organización se incrementará hasta casi la mitad del tiempo de juego.

Para continuar nuestro análisis sobre la distribución temporal de los SI en el mapa de interactividad, focalizaremos algunos datos a través de la tabla 6.1, que refleja las duraciones absolutas de cada SI de GR de manera secuenciada en cada sesión y a lo largo de las seis sesiones de juego.

Tabla 6.1. *Duraciones absolutas de cada SI de GR secuenciadas a lo largo de las seis sesiones de juego (duración ofrecida en minutos y segundos)*

SESIÓN	1º SI de GR	2º SI de GR	3º SI de GR	4º SI de GR	5º SI de GR
1ª	3 m.10 s.	0 m. 24 s.	-	-	-
2ª	2 m. 5 s.	0 m. 43 s.	0 m. 39 s.	-	-
3ª	9 m. 28 s.	1 m. 5 s.	0 m. 58 s.	0 m. 55 s.	1 m. 22 s.
4ª	4 m.	2 m. 51 s.	0 m. 27 s.	0 m. 31 s.	-
5ª	15 m. 58 s.	0 m. 41 s.	0 m. 18 s.	0 m. 9 s.	-
6ª	1 m. 6 s.	0 m. 38 s.	1 m. 20 s.	0 m. 50 s.	-

- Si bien el análisis intersesión no confirmaba la existencia de una disminución del tiempo requerido para la organización de la sesión, encontraremos este requisito en el análisis intrasesión. Una mirada a la tabla 6.1 nos confirmará que, dentro de una misma sesión, cada vez que aparece un SI de GR, su tiempo de permanencia es menor. Como puede apreciarse, sólo tres de estos intervalos temporales (marcados en la tabla con letra cursiva) quedarían fuera de esta regularidad que hemos observado. Parece, por tanto, que la experiencia conjunta relativa a la organización y gestión para llevar a cabo la representación sirve a los participantes en el curso de una misma sesión para ser más eficaces en las posteriores secuencias.
- Podemos anotar, como una regularidad claramente observada, que todas las sesiones se inician con un SI de gestión de la representación y que este SI inicial es siempre y en todas las sesiones el más amplio en tiempo absoluto de todos los SI de GR que aparecen en dicha sesión.
- Además, tal y como cabía esperar, este SI inicial es mucho más extenso temporalmente cuando precede a un SI de juegos alternativos, lo cual ocurre en la 3ª, 4ª y 5ª sesión (9 m 28 s., 4m. y 15 m. 58 s. respectivamente), que cuando precede a un SI de juego de médicos en la sesión 1ª, 2ª y 6ª (3m. 10 s., 2 m. 5 s. y 1m. 6 s. respectivamente).
- Volviendo al análisis intersesión, observamos que el SI de GR que abre cada sesión disminuye su duración temporal a medida que avanzan las sesiones en el caso del primer tipo de sesiones, aquellas en las que ambos participantes asumen la consigna de jugar a los médicos (sesión 1º, 2ª y 6ª). En estas sesiones el tiempo requerido para la organización pasa de 3 m. 10 s. en la 1º sesión, a 2 m. 5 s. en la segunda sesión y a 1 m. 6 s. en la tercera sesión. Parece, por tanto, que cuando hay un mayor acuerdo y las representaciones iniciales sobre las metas del juego son más próximas entre los participantes, la eficacia para organizar el comienzo del juego aumenta de una sesión a otra.

3. En cuanto al tercer elemento de reflexión, los **momentos y las secuencias de aparición de los diferentes segmentos de interactividad**, hemos observado las siguientes regularidades:

- El segmento de interactividad de gestión de la representación abre siempre la sesión de juego y precede a una secuencia de representación, bien un SI de JM o un SI de JA. En este sentido apuntan también los datos aportados en el estudio de Colomina (Colomina, 1996).

- En cuanto a la segmentación de la actividad conjunta hemos apreciado, igual que ocurría en el estudio de Colomina, un aumento progresivo de la misma, que en nuestro caso se produce especialmente a partir de la tercera sesión. Además, hemos encontrado una mayor segmentación en la actividad conjunta que la que aparece en su estudio. En nuestro caso, tal y como es de esperar, la mayor segmentación de la actividad conjunta se produce en las sesiones en que aparecen segmentos de interactividad de juegos alternativos.
- Hemos encontrado dos tipos de estructura de sesión en cuanto a la configuración y secuenciación de la actividad conjunta :
 - a) En la 1ª, 2ª y 6ª sesión la secuencia es siempre GR-JM. En estas tres sesiones dicha estructura se repite siempre del siguiente modo:

Sesión 1ª GR JM GR JM

Sesión 2ª GR JM GR JM GR JM

Sesión 6ª GR JM GR JM GR JM GR JM GR JM

Sesión 1ª (GR – JM) x 2 = Total 4 SI

Sesión 2ª (GR – JM) x 3 = Total 6 SI

Sesión 6ª (GR – JM) x 4 = Total 8 SI

Como vemos, la actividad conjunta en este primer tipo de sesiones progresa hacia una mayor segmentación y, por tanto, hacia una estructura más compleja.

Tal y como ha quedado señalado en un apartado anterior, la distribución del tiempo dedicada en estas sesiones a preparar el juego (SI de GR) y a jugar (SI de JM) es similar en las tres sesiones. No obstante, en términos absolutos, el tiempo dedicado a la preparación del juego (SI de GR) disminuye progresivamente. El primer SI de GR de cada sesión es siempre el más amplio en tiempo absoluto del conjunto de los SI de GR que aparecen en esa misma sesión. Esto es una muestra de la importancia que dan los participantes a una buena preparación inicial del juego. Esto les permitirá posteriormente emplearse en otros SI de GR de duraciones muy inferiores. Es, por tanto, un elemento fundamental para negociar y acordar la posterior representación y constituye un elemento imprescindible previo a la representación.

- b) En la 3ª, 4ª y 5ª sesión aparece un nuevo segmento de interactividad, el SI de JA, por iniciativa de la niña y no previsto por el padre.

El tiempo ocupado por el SI de GR en estas sesiones es muy superior a las del primer grupo, llegando a invertir en él prácticamente la mitad del tiempo

total de cada sesión (48,6% en la primera sesión, 40,3% en la segunda y 47% en la tercera). Este tiempo es un indicador de la importancia de llegar a establecer acuerdos previos entre los jugadores. Dada la divergencia que existe entre los proyectos iniciales de los participantes, el tiempo de negociación previo a la representación se amplía.

Observemos la estructura de cada sesión a partir de la secuencia de los SI:

Sesión 3^a GR-JA GR-JA GR-JA GR-JM GR-JA JM
 Sesión 4^a GR-JA GR-JA JM GR-JM GR-JA
 Sesión 5^a GR-JA GR-JM GR-JM GR-JA JM

Sobre estas secuencias queremos realizar algunas observaciones:

- En las tres sesiones aparecen un SI de JM “aislado”, sin ser precedido por un SI de GR, y hemos comprobado que dicha secuencia de juego se produce como una “evolución” de un SI de JA hacia un SI de JM, es decir, que el padre consigue conducir a la niña hacia una transformación de su juego inicial hacia un juego de médicos, sin que haya una ruptura. Podemos pensar que el juego se transforma hasta llegar a satisfacer y “reconciliar” los motivos de ambos jugadores.
- Observando el momento de aparición de un SI de JM en cada sesión, vemos que cada vez aparece antes en el conjunto de las secuencias de dicha sesión. En este sentido, pensamos que el padre consigue, cada vez con más eficacia, que la niña “acceda” o transforme su juego hacia la representación demandada.
- También observamos que el porcentaje de tiempo dedicado a secuencias de JA y secuencias de JM es inversamente proporcional, con un curso ascendente para el SI de JM. Es otra prueba de que el padre tiene éxito progresivo para ir aproximando a la niña hacia la representación “esperada”.

				JA	JM
	JA	41.7%	28.7%	16.3%	
	JM	9.7%	31%	36.7%	
Sesión	3 ^a	4 ^a	5 ^a	↓	↑

Recordamos además que en la 6^a sesión ambos participantes vuelven a implicarse plena y exclusivamente en SI de JM.

Además, en las sesiones 3ª, 4ª y 5ª, con presencia de SI de JA, la actividad de los participantes aparece más segmentada: Un total de 11 – 9 – 9 segmentos de interactividad frente a 4 – 6 – 8 segmentos de interactividad en el resto de las sesiones, sin presencia de SI de JA.

Podríamos decir que cuando los proyectos iniciales de los participantes son más divergentes la estructura de la actividad conjunta se caracteriza por:

- Un tiempo significativamente mayor dedicado a la preparación de la representación (hasta cuatro veces mayor que cuando hay acuerdo).
- Una segmentación mayor de la actividad de los participantes.

Además, es posible aproximar las mutuas representaciones mediante estrategias que permitan la creación de representaciones novedosas a partir de las aportaciones de ambos participantes. Cuando el acuerdo se construye así tiene efectos positivos para posteriores sesiones: en la última sesión – sexta- tiene lugar un SI de JM muy prolongado (23 min. 2 seg.), sin interrupciones; constituye el SI de representación más largo de toda la SAC. Por tanto, la interacción es una construcción conjunta cuyo éxito depende de las estrategias de los participantes para negociar y crear nuevas representaciones que partan de las aportaciones de ambos participantes. Sólo así ha sido posible llegar a crear una secuencia de juego ininterrumpida de 23 minutos de duración.

A partir de la lectura de los datos aportados por el mapa de interactividad pasamos a comentar la evolución particular de cada segmento de interactividad en el conjunto de la secuencia de actividad conjunta.

6.2.2 EVOLUCIÓN DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

Como ya vimos en el capítulo anterior, el segmento de interactividad de gestión de la representación (SI de GR) cumple la función de crear una definición inicial de la situación, común y compartida por ambos participantes, para que pueda dar comienzo una secuencia de juego. El acuerdo tendrá que llegar al menos para dos elementos básicos sin los cuales los participantes no pueden comenzar un SI de representación: la distribución de roles y el escenario general de la actuación. El guión que dará forma al curso de la representación se va escribiendo más bien a medida que avanza la acción.

Los datos nos han mostrado que todas las sesiones se abren con un SI de GR y que, además, este SI inicial es el más prolongado de todos los SI de GR que aparecen en el curso de una sesión. Por tanto, es imprescindible un tiempo amplio de preparación y

negociación al comienzo de la sesión para que la actividad conjunta pueda evolucionar y transformarse hacia nuevas secuencias organizadas de juego.

Hemos encontrado dos tipos de situaciones bien diferenciadas en cuanto al nivel de acuerdo inicial: representaciones próximas sobre la gestión y representaciones alejadas. Las primeras se corresponden al descrito como primer tipo de sesiones, cuando la consigna de jugar a los médicos es compartida y las segundas se corresponden al segundo tipo descrito, cuando no hay acuerdo sobre jugar dicha consigna. Cuando hay acuerdo inicial (sesión 1ª, 2ª y 6ª), el tiempo requerido para organizar la representación es significativamente menor que cuando el acuerdo no existe (sesión 3ª, 4ª y 5ª). El tiempo total dedicado a la organización de la representación en el conjunto de la sesión es significativamente menor en este tipo de sesiones (una media de un 12.5% del tiempo total de la sesión en el primer tipo frente a un 45.3% del tiempo en el segundo tipo). Existe, por tanto, una relación entre la distancia inicial sobre las respectivas representaciones personales del juego y el tiempo necesario para negociar y llegar a acuerdos sobre la representación. No obstante, una vez invertido este “tiempo para el acuerdo” al inicio de la sesión, los tiempos posteriores que se dedican a nuevos acuerdos y negociaciones son comparativamente mucho más breves, y este principio parece ser válido tanto para las situaciones iniciales de acuerdo como de desacuerdo. Podríamos decir que el entrenamiento para el acuerdo y para la negociación se gesta al inicio de cada situación de interacción.

Cuando se produce una predisposición inicial para el acuerdo, dada la proximidad de las representaciones iniciales, la experiencia de negociación se aprovecha y acumula para las siguientes situaciones de estas características: cuando existe acuerdo inicial sobre jugar a los médicos, registramos un tiempo inicial de organización menor de una sesión a otra.

En cambio, cuando las representaciones personales iniciales de cada participante son divergentes, esta “experiencia de negociación” no revierte en un tiempo posterior menor para llegar a acuerdos sobre la representación. Cada sesión que comienza es una nueva experiencia de negociación.

Cuando se produce mayor divergencia en esta representación inicial se producen también más cortes en la estructura de la interactividad, la actividad es más segmentada, por la necesidad que volver a revisar los acuerdos pactados sobre la representación. Por tanto, la existencia inicial de una mayor divergencia requiere de más momentos y momentos más prolongados para la organización de la representación.

6.2.3 EVOLUCIÓN DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGO DE LOS MÉDICOS

La finalidad del segmento de interactividad del juego de médicos (SI de JM) es representar escenas propias de esta parcela de mundo social de acuerdo con lo solicitado a los participantes en un primer momento. Para iniciar un SI de este tipo ambos participantes han alcanzado cierto grado de acuerdo sobre: el escenario de la representación, la distribución de roles (quien hará de médico y quien de enfermo) y el motivo que justifica la relación médico-paciente.

En las tres sesiones que se articulan en torno al juego de los médicos aparece siempre una estructura común en la distribución de roles y secuencia de los mismos: Un SI de JM en el que el padre hace de médico precede siempre a un SI de JM en el que la niña hace de médico y, además, esta secuencia se produce así por iniciativa de la niña. En estas sesiones se producen dos grandes secuencias del juego de médicos con el cambio de rol mencionado. En la primera sesión no aparece ninguna interrupción en dichas secuencias, mientras que en la segunda y sexta sesión estas dos grandes secuencias son interrumpidas brevemente por el padre, quien introduce un segmento de gestión de la representación para redefinir y profundizar en la descripción de los personajes que cada uno representa.

El contenido de las secuencias correspondiente al juego de los médicos variará de una sesión a otra y también en el curso de una misma sesión cuando médico y paciente intercambian sus papeles. Será la hija quien realiza siempre la propuesta sobre el contenido del juego: las escenas y motivos que regularán el guión. El padre se ocupará de ayudar a transformar el plan de la niña en una secuencia de juego real y de incorporar las ideas a la actuación de los personajes. En definitiva, es el mediador para que la niña actualice con éxito su plan de juego.

Las secuencias que se representan son de una duración considerable, lo cual nos permite suponer que, cuando el proyecto de juego es inicialmente compartido, los participantes pueden mantener largas interacciones sobre un mismo tema y recrear una actividad compartida prolongada y placentera. Suponemos, además, que ésto se acompañará de una mayor profundización en los contenidos de juego y, por lo tanto, en un incremento de la construcción de significados compartidos. En este sentido, nos interesará profundizar sobre las estrategias que utilizan ambos participantes para mantener la actividad compartida, aspecto sobre el que volveremos al analizar las actuaciones de los participantes en el próximo capítulo.

6.2.4 EVOLUCIÓN DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGOS ALTERNATIVOS

Este segmento de interactividad surge cuando ambos participantes poseen un plan inicial de juego muy distanciado: el padre desea jugar a los médicos y la niña rechaza este juego y plantea otros diferentes, cosa que ocurrirá en la 3ª, 4ª y 5ª sesión. Los segmentos de interactividad de juegos alternativos aparecen siempre por iniciativa de la niña y constituyen el primer segmento de representación de las sesiones mencionadas.

El padre se verá “obligado” a iniciar dinámicas de negociación para aproximar a la niña hacia el juego demandado. Deseará reconciliar los planes de la niña con la demanda inicial de juego. Para ello se esforzará en buscar vías y estrategias de negociación que aproximen a los participantes hacia un plan de juego más compartido.

A pesar de partir de representaciones divergentes, cada participante incorporará, en cierta medida, elementos del proyecto del otro en su personaje, de manera que en su actuación coexistirá el papel que cada uno desea representar y una parte del papel que el otro desea que represente. Así, en la tercera sesión la niña hará de una princesa que, a su vez, es hija de un rey que quiere llevarla al pediatra. Por su parte, el padre simultaneará los personajes de rey (padre de la princesa) y de médico (cuando la princesa accede a ir al pediatra). El padre incorporará estos elementos de oposición expresados por la niña de manera desdramatizada e integrándolos en el discurso social de la relación médico-paciente (“a los niños pequeños no les gusta ir al médico”). La niña, por su lado, intentará convencer a su padre del gran interés de jugar a otros temas, motivo que suele ser aceptado por el padre. Pero, conocedora también de los motivos de su padre, accederá a jugar en algún momento según el proyecto de éste.

Como hemos visto en un momento anterior al analizar la evolución de los segmentos a lo largo de la SAC, en el curso de las tres sesiones mencionadas se produce un ascenso progresivo del tiempo dedicado al juego de los médicos y un descenso proporcional del tiempo dedicado a otros juegos, dato que nos induce a pensar que el padre ejerce una eficaz influencia sobre la niña para aproximarla a los contenidos de juego esperados.

En este segmento de interactividad nos interesará investigar en el plano de las actuaciones de los participantes:

- Qué estrategias utiliza el padre para aproximar progresivamente a la niña hacia el juego demandado.
- Qué estrategias negociadoras utilizan ambos participantes para mantener la acción conjunta y qué recursos actualizan para restaurar la interacción cuando ésta se bloquea.

- En definitiva, cómo se pasa de una situación inicial con representaciones mentales y proyectos personales alejados hacia una situación final con representaciones y proyectos más próximos y compartidos.

En este capítulo hemos presentado el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta a lo largo de la SAC. Para ello hemos recurrido a la identificación, descripción y análisis de los Segmentos de Interactividad. Hemos elaborado el Mapa de Interactividad, que nos ha permitido observar y analizar como ha evolucionado la organización de la actividad conjunta de los participantes a lo largo de las sesiones de juego. Para caracterizar el mecanismo de cesión y traspaso de control y profundizar en la comprensión sobre la articulación de la interactividad, necesitamos recurrir al análisis de las actuaciones, que desarrollaremos en el próximo capítulo.

En relación a los objetivos que presiden esta investigación, el análisis presentado en este capítulo ha aportado nuevos datos y evidencias empíricas sobre nuestro **primer objetivo general**, a saber: ha sido posible *caracterizar el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta* en torno a una tarea de carácter abierto y no estructurada. Más concretamente, hemos podido aportar datos sobre el primer y segundo objetivo específico del trabajo:

- Hemos encontrado *indicadores empíricos estables de organización de la actividad conjunta*, en forma de secuencias de juego – Segmentos de Interactividad – que han mostrado estabilidad en cuanto a los contenidos y estructuras de participación, y estos indicadores nos han permitido describir los procesos de construcción y organización de la actividad conjunta.
- Hemos identificado las *funciones que cada segmento de interactividad cumple al servicio de la actividad conjunta*. Hemos descrito estos segmentos a partir de su funcionalidad para la construcción de la interacción y hemos constatado además que esta funcionalidad tiene un carácter dinámico y sufre modificaciones a medida que avanza la experiencia de interacción.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS SOBRE EL III NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: FORMAS DE ACTUACIÓN Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

En el primer apartado de este capítulo explicaremos los aspectos teóricos y metodológicos más relevantes que han guiado el proceso de categorización y análisis de nuestra última unidad: las actuaciones, que nos servirán para presentar el tercer nivel de observación y análisis de la interacción. En primer lugar, haremos referencia a las dimensiones consideradas en nuestro estudio para caracterizar los procesos de participación y contribución de cada sujeto a la construcción de la actividad conjunta. En segundo lugar, presentaremos la delimitación conceptual de la actuación como unidad de análisis, los aspectos metodológicos relativos a su identificación – criterios operacionales - y el proceso de asignación de las categorías a los datos transcritos. Además, ofreceremos los resultados sobre el control de calidad de los datos obtenido a partir del coeficiente α de Krippendorff y explicaremos el formato que hemos utilizado para la presentación de las categorías. En tercer lugar, explicaremos los criterios que han guiado el proceso de análisis – visual y estadístico – y su relación con los objetivos planteados en nuestra investigación.

En los siguientes apartados presentaremos las categorías elaboradas y los principales resultados que hemos hallado a partir del análisis de las actuaciones en cada segmento de interactividad. Nos ha interesado analizar cómo evolucionan estas actuaciones a lo largo de la secuencia de actividad conjunta y a partir de la función que cumplen en el segmento al que pertenecen. Este análisis nos permitirá encontrar formas características o modalidades de participación para cada sujeto como “partenaire” de juego y explicar finalmente la interacción como un proceso articulado de participación.

7.1 CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS Y PROCESO DE ANÁLISIS

7.1.1 DIMENSIONES IMPLICADAS EN EL ANÁLISIS DE LAS ACTUACIONES

Hemos definido la **interactividad** como la *organización de la actividad conjunta*, es decir, la *articulación* que adulto y niño hacen de sus *actuaciones en torno a una tarea o contenido*. Implica un proceso de carácter constructivo que se modela en el curso de las aportaciones respectivas de los participantes. Desde esta perspectiva, nos interesa analizar las actuaciones de los participantes para caracterizar cómo opera dicho proceso de construcción y en qué medida adulto y niño contribuyen a él.

Para caracterizar el proceso de participación y contribución de los sujetos a la construcción de la interacción, hemos incorporado a nuestro análisis las tres

dimensiones propuestas en el estudio de Colomina (1996) y que se han mostrado potentes para dar cuenta del curso de la interactividad en situaciones de juego en el contexto familiar: iniciativa, participación potenciada e interconexión.

Ya que las tres dimensiones mencionadas sirven para caracterizar el proceso de participación conviene matizar que entendemos por **participación** en la actividad *el grado de implicación en la tarea que uno de los participantes pone de manifiesto con sus actuaciones*, tomando parte así en la construcción de la actividad conjunta.

Estas dimensiones nos permitirán caracterizar el grado y tipo de participación: desde la iniciativa mostrada por un participante hasta el grado de interconexión entre sus respectivas actuaciones, y en qué medida dichas actuaciones son espontáneas (emitidas por propia iniciativa) o se formulan como respuesta a la demanda del compañero, o bien, persiguen promocionar la participación del otro. Podríamos encontrar algún tipo de continuidad en cuanto al grado de descentración de las actuaciones, entendiendo como tal la medida en que la actuación exhibida por un participante toma en consideración la perspectiva del otro.

Pasamos a describir las tres dimensiones que guiarán nuestro análisis partiendo de las consideraciones expuestas en la investigación de Colomina (1996).

Consideramos que un participante mostrará **iniciativa** cuando, de manera espontánea (no inducido por el compañero de juego) *formula o sugiere una propuesta, o bien aporta algún elemento que después puede ser integrado en el curso de la actividad conjunta*. Para ser considerada como tal, será un requisito que dicha actuación no haya sido inducida por el otro participante.

Pensamos que el análisis de esta dimensión, en el seno de cada segmento de interactividad y a lo largo de la secuencia de actividad conjunta, nos informará sobre el grado de implicación y control que cada participante asume en el curso de la interacción. Nos interesará también analizar con respecto a qué tipo de contenidos se asume dicho control y cómo evoluciona este control a medida que avanza la interacción.

Este tipo de actuación puede ser de carácter verbal o no verbal. Presentamos dos ejemplos que nos informan sobre la iniciativa en un segmento de interactividad de gestión de la representación y en un segmento de juego médico, respectivamente.

N: Ahora me estabas pillando, y yo me escondí, y tú no me viste
(4ª sesión)

N: (Coge el aparato de la tensión y lo coloca en el brazo de P)
(5ª sesión)

Esperamos que, inicialmente, sea el padre quien aporte mayor grado de iniciativa y que la niña vaya incorporando progresivamente un mayor grado de implicación y

responsabilidad en el juego a medida que avanzan las sesiones. Suponemos, además, que esta asunción de responsabilidad variará según el contenido del juego. En este sentido, suponemos que el padre tomará más iniciativas en los segmentos del juego de médicos, porque posee mayor conocimiento sobre esta parcela del mundo social, y que la niña tomará más iniciativas en los segmentos de juegos alternativos, que como hemos visto surgen a propuesta de la niña. En próximos apartados analizaremos, por tanto:

- Cómo han evolucionado las actuaciones que implican esta dimensión para cada uno de los participantes a lo largo de las seis sesiones de juego, y si lo han hecho en el sentido esperado: ascendente para la hija y descendente para el padre, lo cual implicaría una cesión progresiva del control y de la responsabilidad del padre hacia la hija.
- En relación a qué tipo de contenidos se produce mayor/menor grado en cuanto a la asunción de control, en qué segmentos y, dentro de cada segmento, en torno a qué contenidos de juego.

Entendemos por **interconexión** el *grado o nivel de vinculación con que se conectan las actuaciones de los participantes*, la manera en que la actividad conjunta se gestiona con continuidad y los participantes tienen en cuenta y toman en consideración las aportaciones realizadas por el otro.

Esta dimensión muestra en qué medida un participante está atento, considera y tiene en cuenta las actuaciones del otro para ejecutar su propia actuación. Nos informa sobre la articulación de las actuaciones verbales y no verbales, sobre la capacidad de los participantes para gestionar y construir un discurso realmente conjunto. Como señala Colomina (1996), la interconexión se refiere al grado en que la actividad conjunta de los participantes es realmente conjunta, y podríamos establecer un continuum respecto de este grado de interconexión: desde actuaciones totalmente individuales realizadas al margen del otro hasta actuaciones totalmente condicionadas por las actuaciones del otro.

Veamos dos ejemplos que tienen lugar en un segmento de interactividad de gestión de la representación. Al comienzo de la sesión la niña propone que ella será un ciclista que sufre un accidente y su padre hará de médico. Las actuaciones que mostramos de P han sido incluidas en categorías que implican interconexión.

N: Este era el río

P: ¿Era una bici que pasaba por los ríos?

N: Ahora me caí

P: Entonces era como una especie de bici de montaña. Al pasar el río, te caíste
(6ª sesión)

Esperamos que el análisis de esta dimensión, a través de las actuaciones de los participantes, nos permita conocer en qué medida cada participante tiene en cuenta al otro como partenaire del juego y qué importancia atribuye a la construcción conjunta

del mismo. Suponemos que será el padre quien, de manera preferente, utilice esta modalidad de participación para garantizar la continuidad de la interacción. También esperamos que la niña exhiba, aunque en menor medida, esta modalidad, y que este dato nos aportará información sobre sus competencias de descentración. Desde este planteamiento, en próximos apartados analizaremos:

- Cómo ha evolucionado la utilización de esta dimensión para ambos participantes a lo largo de la secuencia de actividad conjunta.
- En relación a qué tipo de contenidos y situaciones utilizan los participantes actuaciones que implican esta dimensión.
- Si el análisis temporal muestra una progresión en la capacidad de ambos participantes para tener en cuenta al otro y alcanzar así mayores cotas de intersubjetividad.

La tercera dimensión considerada, la **participación potenciada**, constituye una modalidad matizada de interconexión entre los participantes y, por tanto, nos informa sobre el *grado de interrelación de las actuaciones exhibidas por los participantes*.

Esta dimensión puede ser analizada desde dos perspectivas de actuación y juntas configuran lo que podemos denominar un patrón de actuación requerimiento-respuesta:

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

Consideramos el requerimiento como una actuación espontánea y la respuesta como una actuación no espontánea, ya que es inducida por el compañero de juego.

En los siguientes ejemplos encontramos dos actuaciones, correspondientes al segmento de interactividad del juego de médicos, articuladas según este patrón:

P: ¿Usted cree que tendrá fiebre o no?
N: Creo que no
(1ª sesión)

P: ¿Tú que pondrías en la cabeza? ¡Ah, una venda! ¿una venda o qué?, ¿qué pondríamos en la cabeza?
N: Ahora se me ocurre ... Un poquito de crema
(Coge el bote de la crema)

(6ª sesión)

Nos interesará analizar cómo evolucionan las actuaciones que implican esta dimensión en el conjunto de la secuencia de actividad conjunta y también en el seno de cada segmento de interactividad. Esperamos que el padre sea quien exhiba con más frecuencia este tipo de actuaciones en la modalidad de requerimiento y la niña en la modalidad de respuesta al requerimiento.

Suponemos que la presencia de esta dimensión en las actuaciones de los participantes responderá también a motivos diferentes para cada jugador. En este sentido, suponemos que el padre realizará con frecuencia demandas a la niña para que aporte elementos a la construcción del juego y concederle así un protagonismo creciente en la gestión del mismo. En cambio, esperamos que la niña solicite la colaboración explícita del padre sobre todo en momentos en los que precisa su ayuda como partenaire más experto para que el juego continúe. Por tanto, en próximos apartados investigaremos:

- Con qué frecuencia recurren los participantes a actuaciones que implican esta dimensión en las dos modalidades mencionadas y como evoluciona la presencia de estas modalidades a lo largo de la secuencia de actividad conjunta.
- En qué momentos y situaciones utilizan los participantes estas modalidades de actuación, qué motivos presiden estas actuaciones en el caso del padre y de la hija.
- Si es posible apreciar una progresión de los participantes a lo largo de las sesiones en su capacidad para promover la participación del compañero.

Esperamos que el análisis que presentaremos en próximos apartados de este capítulo nos permita profundizar en los objetivos específicos tercero y cuarto y, en este sentido, podamos *describir la actividad conjunta a partir de las aportaciones de los participantes y su vinculación*, y podamos *caracterizar empíricamente la participación de los protagonistas en cada secuencia de juego*.

Esperamos, además, que padre e hija mostrarán formas características o modalidades de participación, algunas comunes y otras diferenciadas, que nos servirán para explicar cómo se regula el proceso de cesión y traspaso de control. Suponemos que cada participante exhibirá diferentes modalidades de participación según los momentos y los contenidos en torno a los cuales se establece la interacción. Así, suponemos que un participante mostrará mayor grado de iniciativa en unos momentos que en otros y en relación a unos contenidos de juego más que a otros. Lo mismo ocurrirá con el grado en que potenciará la participación del otro o que emitirá actuaciones interconectadas con las de su compañero de juego. Estos interrogantes se recogen en el quinto objetivo de

nuestro trabajo, a saber: *Describir y explicar cómo funciona el proceso de cesión y traspaso de control.*

Suponemos que a medida que avanza la experiencia de juego opera un proceso progresivo de cesión y traspaso de control del adulto hacia la niña, a partir de estrategias actualizadas por el adulto y que permiten a la niña incrementar su participación en la actividad y asumir cotas de responsabilidad y control sobre la misma. El análisis de las actuaciones en el seno de cada segmento de interactividad y a lo largo de la secuencia de actividad conjunta nos permitirá describir cómo ha operado el proceso de cesión y traspaso de control del adulto hacia la niña. Si se trata de un proceso de traspaso progresivo de control o, más bien, como parecen indicar datos de anteriores investigaciones, de un proceso discontinuo, con avances y retrocesos, que exigen flexibilidad por parte del adulto y ajuste en su intervención.

7.1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS RELATIVOS A LA CATEGORIZACIÓN

7.1.2.1 PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

En este apartado expondremos cómo hemos llevado a cabo el proceso de elaboración de las actuaciones, que constituyen nuestra última unidad de análisis, para *caracterizar empíricamente la participación de los protagonistas y su articulación en cada secuencia de juego*, objetivo cuarto de nuestro estudio.

Las categorías que hemos identificado en este nivel de análisis hacen referencia a las actuaciones concretas que exhiben los participantes en cada segmento de interactividad. Para definir y caracterizar nuestro concepto de actuación recurriremos a la estructura social y a la estructura del contenido, ya que ambas están implicadas en este proceso de identificación.

Entendemos por **actuación** un comportamiento exhibido por uno de los participantes durante el juego y que presenta las siguientes características:

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

Los criterios utilizados para la identificación de las actuaciones constituyen el núcleo categorial, es decir, los rasgos esenciales y básicos que justifican la necesidad de una actuación como categoría independiente y diferenciada del resto. En nuestro caso, dos han sido los criterios seleccionados :

- la **dimensión** implicada en una actuación, de acuerdo con lo expuesto en el primer apartado de este capítulo, a saber: iniciativa, participación potenciada e interconexión, y
- el **contenido** sobre el que versa dicha actuación. El contenido sobre el que gira una actuación viene dado en cada segmento de interactividad por las actuaciones típicas correspondientes a dicho segmento, según lo expuesto en el capítulo dedicado a la caracterización de los segmentos. Así, para cada grupo de actuaciones típicas se asignarán diversas formas de actuación concretas que exhiben los participantes en el curso de la interacción.

Al presentar la categorización de actuaciones elaborada para cada segmento de interactividad se presentarán un conjunto de formas de actuación para cada grupo de actuaciones típicas, y en cada una de estas formas de actuación se verá implicada una dimensión de las tres propuestas en nuestro análisis.

7.1.2.2 CRITERIOS OPERACIONALES UTILIZADOS PARA LA CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES

En este apartado exponemos los criterios y opciones que han sido tenidos en cuenta para identificar las actuaciones y asignar las categorías a los datos transcritos.

Normalmente, cada participante utiliza su turno de intervención para realizar una actuación, como es propio de una interacción diádica. En este sentido, esperamos que se produzca una alternancia en la utilización de los turnos de manera que a cada turno le corresponde una sola actuación. Pero ésto no siempre es así y, en ocasiones, hemos encontrado que en el turno de un participante se dan dos formas de actuación. En este caso, asignaremos y contabilizaremos las dos actuaciones. Estas actuaciones que se registran en un mismo turno pueden ser ambas de tipo verbal o una verbal y otra no verbal. Por tanto, en el turno de un participante podemos contabilizar más de una forma de actuación.

Otro caso que puede resultar dudoso en cuanto a contabilización de frecuencias es cuando ocurren simultáneamente actuaciones verbales y no verbales. Así, en el transcurso de un segmento de interactividad de gestión de la representación, un participante puede estar colocando un elemento del escenario y, a la vez, mantener un intercambio verbal con el otro participante. El criterio para decidir si se contabilizan una o dos actuaciones será si el contenido sobre el que trata la actuación es o no coincidente.

En caso de versar sobre aspectos o contenidos diferentes, lo contabilizaremos como dos actuaciones. Si el contenido de la actuación verbal y no verbal es el mismo se contabilizará como una sola actuación.

En algunas ocasiones hemos encontrado que un participante reitera algún mensaje a su compañero de juego. Cuando la repetición se refiere a mensajes idénticos, que se producen en el mismo turno de un participante, o cuando, ocupando turnos diferentes, dicho mensaje se repite porque el compañero no lo ha oído, lo registraremos como una sola frecuencia de actuación.

Teniendo en cuenta que la construcción de un sistema de categorías implica que éstas han de ser mutuamente excluyentes, es necesario que solo pueda asignarse una categoría a cada actuación. En las ocasiones en que una actuación presenta posibilidades de ser incluida en dos categorías, casos de duda aparente, hemos priorizado aquella que es más relevante en cuanto a la función que cumple en el segmento de interactividad en el que ocurre. Para evitar encontrarnos en esta situación, en cada categoría se ha procedido a identificar: su núcleo categorial en primer lugar, sus variantes en la forma de expresión y, finalmente, los posibles casos de duda, en caso de haber sido identificados éstos, en referencia a las categorías cercanas pertenecientes a su mismo grupo de actuaciones típicas.

7.1.2.3 RESULTADOS SOBRE EL CONTROL DE CALIDAD DE LOS DATOS

El control de calidad de los datos se efectuó sobre un tercio del tiempo total de cada sesión. Para ello se procedió a dividir cada sesión en tres fragmentos de tiempo equivalentes y se extrajo al azar el período seleccionado. Como la duración de cada sesión disponía de un tiempo variable, también lo son los intervalos resultantes, así como el número de actuaciones sobre los que se procedió a la codificación. Así, se tuvieron en cuenta un total de 667 actuaciones, 344 para el padre y 323 para la hija respectivamente.

En la tabla 7.1 se exponen los períodos de tiempo correspondientes a la primera, segunda o tercera parte de la sesión, seleccionados al azar, sobre los que se efectuó la triple codificación así como el número total de actuaciones incluidas en dicho período, tanto para el padre como para la hija. Recordamos que se realizaron un total de doce matrices de datos, una por cada sesión y participante respectivamente.

Se elaboró una matriz de datos para cada uno de los fragmentos seleccionados y para cada uno de los participantes. Sobre los datos de dichas matrices se procedió al cálculo para hallar el índice de concordancia intraobservador a partir del coeficiente α de Krippendorff (1980). En la tabla 7.2 se ofrecen los índices obtenidos para cada matriz de datos analizada.

Tabla 7.1 . Fragmentos de sesión, tiempos absolutos y número de actuaciones sobre los que se efectuó la codificación para el control de calidad de los datos.

Sesión nº	Fragmento seleccionado	Tiempo	Nº total Actuaciones Padre	Nº total actuaciones Hija
1	1º	7 min. 41 seg	21	17
2	3º	10 min. 41 seg.	50	56
3	1º	9 min. 1 seg.	40	50
4	1º	6 min. 21 seg.	50	36
5	3º	12 min. 2 seg.	93	81
6	2º	11 min. 33 seg.	90	83

Tabla 7.2. Índices de concordancia obtenidos a partir del cálculo del coeficiente α de Krippendorff

Sesión nº	Índice obtenido sobre el registro del padre	Índice obtenido sobre el registro de la hija
1	0.854 (85%)	0.809 (80%)
2	0.894 (89%)	0.866 (86%)
3	0.864 (86%)	0.843 (84%)
4	0.942 (94%)	0.894 (89%)
5	0.945 (94%)	0.926 (92%)
6	0.966 (96%)	0.832 (83%)

Si multiplicamos cada uno de los índices obtenidos por 100 obtendremos un porcentaje que nos permitirá interpretar el coeficiente α de Krippendorff de acuerdo con el siguiente baremo:

- Si el índice indica una concordancia menor del 60% se considera un resultado insatisfactorio
- Si en índice se encuentra entre el 60% y el 80% se considera tolerable
- Si el índice se encuentra por encima del 80% se considera satisfactorio.

De acuerdo con los resultados obtenidos, expuestos en la tabla 7.2, podemos afirmar que los índices de concordancia obtenidos, tanto para los registros del padre como en el caso de la hija, han resultado satisfactorios, dado que en todos los casos los resultados han arrojado un índice de concordancia superior al 80%.

7.1.2.4 FORMATO UTILIZADO PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

En próximos apartados de este capítulo presentaremos las categorías elaboradas para cada segmento de interactividad. Para la presentación de cada grupo de categorías procederemos de la siguiente manera:

1. Presentación del cuadro correspondiente a cada segmento de interactividad, que ofrece una visión de conjunto de dicho segmento: actuaciones típicas, formas y patrones de actuación para cada grupo de actuaciones típicas y dimensiones implicadas en cada actuación.
2. Relación de las actuaciones incluidas en cada segmento de interactividad con la denominación correspondiente.
3. Descripción particular para cada forma de actuación. Esta descripción la realizaremos en base a:
 - su *núcleo categorial*, identificado a partir de:
 - la dimensión implicada, y
 - el contenido sobre el que versa dicha actuación.
 - *Ejemplos* tomados literalmente de las transcripciones y que han sido codificados en la categoría mencionada. Para algunas categorías habrá diversas expresiones o manifestaciones externas de su núcleo categorial, que se corresponden con el grado de apertura o nivel de plasticidad de una categoría. En estos casos aportaremos un ejemplo para cada manifestación de esta categoría.
 - Aquellos *casos* que puedan ser motivo de *duda* aparente o susceptibles por su cercanía de ser incluidos en categorías próximas, se procederá a su clarificación con los ejemplos correspondientes. Este caso puede producirse entre actuaciones correspondientes al mismo grupo de actuaciones típicas, por lo que insistiremos en delimitar con precisión las categorías comunes a estos grupos.

En este capítulo presentaremos, a modo ilustrativo, la primera categoría analizada para cada segmento. En los anexos correspondientes se incluirá la descripción completa del sistema de categorías elaborado para cada segmento de interactividad.

Cada categoría vendrá identificada por tres letras: las dos primeras, en mayúscula, hacen referencia al Segmento de Interactividad en el que se encuentran incluidas y la tercera, en minúscula, hace referencia a la forma concreta de actuación que toma dentro de dicho Segmento de Interactividad. Así, por ejemplo:

- GR a: Es la actuación a del Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación.
- JM b: Es la actuación b del Segmento de Interactividad de Juego de Médicos.
- JA c: Es la actuación c del Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos.

7.1.3 CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE ANÁLISIS

En los próximos apartados de este capítulo analizaremos como han evolucionado las actuaciones de los participantes en el seno y a lo largo de cada segmento de interactividad. Para ello recurriremos a:

1. La descripción sobre la **evolución de las actuaciones** para cada segmento de interactividad en el conjunto de la SAC, a través de:

- La frecuencia y momentos en que cada participante se ha implicado en las diferentes actuaciones típicas.
- La frecuencia y momentos en que cada participante ha mostrado las diferentes formas de actuación contempladas en el seno de cada grupo de actuaciones típicas.
- Cómo han ido evolucionando estas formas de actuación y cómo se han articulado a lo largo de la secuencia temporal en el conjunto de las sesiones.

2. El **estilo de participación** de cada jugador en el curso de la actividad conjunta, a través de:

- Las *actuaciones predominantes* exhibidas por cada participante en el curso de la actividad conjunta.
- Las *dimensiones* implicadas en las actuaciones exhibidas por los participantes.
- La función que cumplen las respectivas contribuciones en la configuración de la interactividad.

Para proceder al análisis y valoración de los resultados partiremos de un **análisis visual** de los mismos, mediante recursos gráficos que nos permitan una inspección visual clara de los datos, tal y como es habitual en este tipo de estudios (León y Montero, 1997; Arnau, 1998). Además de la evaluación visual, aplicaremos la **evaluación estadística** de manera complementaria, especialmente en aquellos casos que requieran comparación entre los participantes en base a una variable o dimensión.

Para proceder a la comparación entre grados de participación, estilos o modalidades de actuación utilizaremos el cálculo de la **Razón Crítica de la diferencia entre proporciones**, utilizada en investigaciones recientes sobre objetos de estudio similares al que ahora nos ocupa (Vargas, 1999; Villares, 1999). Dicho cálculo permite el establecimiento de posibles diferencias significativas entre dos muestras independientes a partir de las puntuaciones obtenidas en determinadas variables, expresadas en proporciones. Para poder determinar si existen estas diferencias es necesario realizar una prueba de contrastación de hipótesis. La Hipótesis Nula (H_0) implicaría la ausencia de diferencias significativas entre las proporciones o, lo que es lo mismo, que las diferencias encontradas entre ambos datos no son mayores que las que cabría esperar por azar. La Hipótesis Alternativa (H_1) afirma que si existen diferencias significativas (mayores que las que cabría esperar por el mero azar) entre los datos de ambas muestras. La prueba de contraste debe realizarse a un determinado nivel de significación, usualmente el 0.01 y 0.05.

El algoritmo conocido como la razón crítica nos permite establecer si existen estas diferencias. Su cálculo se basa en el cociente entre la diferencia real entre proporciones de contraste y el error muestral de la diferencia entre porcentajes.

$$R.C = \frac{p_1 - p_2}{\sigma_{p_1} - \sigma_{p_2}}$$

El error muestral de la diferencia entre porcentajes se calcula mediante el siguiente algoritmo:

$$\sigma_{p_1} - \sigma_{p_2} = \sqrt{\sigma_{p_1^2} + \sigma_{p_2^2}} = \sqrt{\frac{p_1 \cdot q_1}{N_1} + \frac{p_2 \cdot q_2}{N_2}}$$

Donde:

- p_1 es la proporción de la variable de contraste en una de las muestras
- q_1 es la proporción de sujetos que no puntúan en la variable ($100 - p_1$)
- N_1 es el tamaño de la muestra de p_1
- p_2 es la proporción de la variable de estudio en la otra muestra
- q_2 es la proporción de sujetos que no puntúan en la variable ($100 - p_2$)
- N_2 es el tamaño de la muestra de p_2

Esperamos que este doble análisis nos permita abordar el primer objetivo general de nuestra investigación: *Caracterizar el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta*, y más concretamente,

- Explicar la interacción como un proceso de carácter constructivo que toma forma a partir de la contribución y articulación de las respectivas actuaciones de los participantes, en relación a nuestro tercer objetivo específico.
- Caracterizar la participación de los protagonistas en el juego, que justifique una contribución diferenciada y matizada de cada jugador a la configuración de la actividad conjunta y en el seno de cada segmento de interactividad, objetivo específico cuarto de nuestra investigación.
- En definitiva, describir estructuras de participación que se configuran a partir de la articulación de las aportaciones individuales y características de cada participante y que se construyan en el curso de la actividad conjunta.

7.2 CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

7.2.1 CATEGORIZACIÓN ELABORADA PARA EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

En el cuadro 7.1 quedan reflejadas las actuaciones típicas correspondientes a este segmento de interactividad, las formas de estas actuaciones o categorías en el seno de cada grupo, las dimensiones implicadas en cada actuación y los patrones de la actividad conjunta.

Cuadro 7.1. *Actuaciones típicas, formas de actuación, dimensiones y patrones configurados del Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación*

Actuaciones típicas	Formas de actuación	Dimensiones	Patrones Configurados
Identificación y exploración del material	GR a GR b GR c GR d	Participación potenciada Participación potenciada Iniciativa Interconexión	(GR a – GR b) (GR c – GR d)
Organización y disposición espacial	GR e GR f GR g GR h GR i GR j	Participación potenciada Participación potenciada Iniciativa Interconexión Participación potenciada Participación potenciada	(GR e – GR f) (GR g – GR h) (GR i – GR j)
Elaboración del guión: Temas y personajes	GR k GR l GR m GR n GR o GR p	Iniciativa Participación potenciada Participación potenciada Participación potenciada Interconexión Participación potenciada	(GR m – GR n) (GR k – GR o) (GR l – GR p)
Regulación de la Gestión	GR q GR r GR s	Iniciativa Interconexión Interconexión	(GR q – GR r)

En este segmento de interactividad hemos identificado un total de diecinueve categorías o formas de actuación. A continuación ofrecemos la relación de dichas categorías con su denominación correspondiente.

- (GR a) Formula espontáneamente un requerimiento al otro participante sobre algún elemento del material.
- (GR b) Tras el requerimiento del otro participante formula comentarios sobre algún elemento del material.
- (GR c) Selecciona algún elemento del material y formula espontáneamente comentarios sobre este elemento.
- (GR d) Formula espontáneamente comentarios sobre un elemento seleccionado por el otro participante.
- (GR e) Formula una pregunta al otro participante sobre la ubicación o disposición espacial de algún elemento del material de representación.
- (GR f) Tras el requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la ubicación u organización espacial de algún elemento de la representación.
- (GR g) Selecciona un elemento del material y lo sitúa o simboliza para que pase a formar parte del escenario.
- (GR h) Formula comentarios sobre la disposición u organización espacial de los elementos colocados por el otro participante o en colaboración con éste.
- (GR i) Requiere al otro participante para que colabore en la organización y ubicación del material.
- (GR j) Muestra alguna actuación tras el requerimiento del otro participante para colaborar en la organización y ubicación del material.
- (GR k) Formula espontáneamente propuestas de representación.
- (GR l) Formula propuestas de representación y pide al otro que opine sobre dichas propuestas.
- (GR m) Solicita al otro participante que formule propuestas de representación.
- (GR n) Tras la solicitud del compañero de juego formula comentarios o propuestas de representación.
- (GR o) Realiza comentarios sobre las propuestas de representación efectuadas por el otro participante.
- (GR p) Después del requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la propuesta de representación realizada por el otro.
- (GR q) Enuncia una condición, criterio o procedimiento para regular la gestión de la representación.
- (GR r) Formula comentarios sobre el criterio o procedimiento enunciado por su compañero para regular la gestión de la representación.
- (GR s) Argumenta o explica el sentido de una actuación.

A continuación procedemos a presentar, a modo ilustrativo, la descripción de la primera categoría elaborada para este segmento de interactividad. Tal y como se ha expresado al inicio de este capítulo, para cada categoría se explicitará su núcleo categorial, el grado de apertura o modalidades de expresión y su ejemplificación.

En el anexo 7.1 se presenta el sistema completo de categorías elaborado para este segmento de interactividad.

(GR a) Formula espontáneamente un requerimiento al otro participante sobre algún elemento del material

El núcleo categorial de esta actuación viene definido por:

- El contenido sobre el que se centra la actuación de los participantes expresado por la actuación típica correspondiente, en este caso **Identificación y exploración del material**, y
- La dimensión implicada: **participación potenciada**, en su forma de pregunta o requerimiento.

El grado de apertura o plasticidad de esta categoría permite dos variantes en su manifestación:

- a) Uno de los participantes centra su atención sobre un elemento del material y demanda al otro alguna información o hace un requerimiento sobre dicho elemento. Esta información se refiere a la identificación del elemento seleccionado.

N: ¿Esto que es? (se refiere al aparato de tomar la tensión que acaba de coger)
(1ª sesión)

- b) Uno de los participantes realiza una propuesta o sugerencia al otro sobre la utilidad o conveniencia de un material en un momento dado del juego.

P : Esto te lo puedes traer si quieres (refiriendose al carrito de las medicinas)
(1ª sesión)

Esta categoría nos informa sobre la participación potenciada puesto que un participante solicita al otro explícitamente en relación a algún elemento del juego. No constituye caso de duda aparente puesto que es la única de su grupo que implica esta dimensión en la forma de quien hace el requerimiento o la pregunta. En el caso de la actuación GR b, que describiremos a continuación, tomará la forma de respuesta al requerimiento.

Las modalidades de esta actuación tienen importancia por su valor funcional a la hora de establecer una definición conjunta inicial de la situación. Contribuye a poder atribuir significados comunes a los mismos elementos del juego que, posiblemente, después serán utilizados en la representación. Ocupa un lugar en la definición del escenario que padre e hija irán elaborando progresivamente.

7.2.2 EVOLUCIÓN DE LAS ACTUACIONES DEL SEGMENTO DE GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN A LO LARGO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDAD CONJUNTA

En este apartado presentaremos cómo han evolucionado las actuaciones de los participantes en el segmento de interactividad de gestión de la representación (SI de GR) a lo largo de las seis sesiones de juego. Para ello partiremos de las diferentes formas de actuación que hemos categorizado y en referencia al grupo de actuaciones típicas al que pertenecen cada una de estas formas. Recordemos que para el SI de Gestión de la Representación han sido identificados cuatro grupos de actuaciones típicas:

- Identificación y exploración del material
- Organización y disposición espacial
- Elaboración de guiones
- Regulación de la gestión

Para comenzar nuestro análisis partiremos de los datos aportados en la tabla 7.3 en la que se recogen las frecuencias de las diferentes formas de actuación registradas para ambos participantes en este segmento y para el conjunto de la SAC

En relación a las **frecuencias de participación y su evolución a lo largo de la SAC**, mostradas en la tabla 7.3, señalamos tres observaciones:

1. El conjunto de las sesiones muestra, en general, un *aumento progresivo*, a medida que avanzan las sesiones, *de la frecuencia total de actuaciones* en este segmento de interactividad, con excepción de la última sesión. Y esto es así tanto para el padre como para la hija, tal y como muestra la Gráfica 7.1. Este aumento progresivo es especialmente relevante en la sesión 3^o, 4^a y 5^a en que las representaciones iniciales de los participantes estaban más distanciadas. Esto nos hace suponer que los esfuerzos dedicados a la organización de la representación son considerados cada vez más importantes por ambos participantes y que, cuanto mayor es su experiencia de juego, más necesario consideran invertir en dicha organización.

Tabla 7.3 Frecuencias de las formas de actuación registradas en el SI de GR para ambos participantes en el conjunto de la SAC

Formas de actuación	1ª sesión		2ª sesión		3ª sesión		4ª sesión		5ª sesión		6ª sesión		Total	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
GR a	1	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4	3
GR b	4	3	0	2	-	-	0	0	0	1	0	0	4	6
GR c	0	4	0	1	-	-	0	0	0	0	0	0	0	5
GR d	8	1	0	0	-	-	0	0	0	0	0	0	8	1
GR e	1	-	2	0	4	0	4	0	26	1	1	0	38	1
GR f	-	1	0	3	0	3	0	1	1	21	0	1	1	30
GR g	-	-	0	4	0	3	3	5	0	9	1	0	4	21
GR h	-	-	5	1	0	2	9	4	13	11	0	0	27	18
GR i	-	-	0	2	0	5	0	5	5	21	0	0	5	33
GR j	-	-	2	0	5	0	5	1	22	4	0	0	34	5
GR k	1	3	0	2	5	7	1	13	1	18	2	9	10	52
GR l	1	1	0	1	0	4	3	6	2	4	0	1	6	17
GR m	2	0	4	0	7	0	7	0	8	0	16	1	44	1
GR n	1	3	0	4	0	6	0	7	0	8	2	15	3	43
GR o	5	1	3	0	12	3	15	2	17	0	9	3	61	9
GR p	1	1	1	0	4	1	4	3	3	2	1	0	14	7
GR q	0	1	1	0	3	0	3	2	7	6	1	1	15	10
GR r	-	-	0	0	0	4	0	0	4	5	0	1	4	10
GR s	-	-	1	1	1	0	1	3	0	2	2	0	5	6
Total por sesión	25	21	21	21	41	39	55	52	110	113	35	32	287	278

- Por otro lado, se aprecia una *notable diferencia* de frecuencias *según la sesión de juego*. Las frecuencias más elevadas de actuación se concentran en las sesiones 3ª, 4ª y 5ª. Recordamos que, tal y como vimos en el capítulo dedicado al análisis de los segmentos de interactividad, estas sesiones corresponden a las que incluyen segmentos de juegos alternativos. Este grupo de sesiones presentaba además: un mayor número de segmentos de gestión de la representación por sesión y mayor porcentaje de tiempo ocupado por estos segmentos en relación al resto (entre un 40 y un 50% del tiempo total de la sesión, que contrasta con el tiempo ocupado por estos segmentos en las sesiones 1ª, 2ª y 6ª - que oscilaba entre un 10 y un 15% del tiempo total de juego-). No olvidemos que la función de este segmento de interactividad es establecer una definición inicial conjunta sobre la organización del juego que permita dar paso a escenas de representación. Cuando los proyectos iniciales de cada participante son más distantes, los jugadores requieren de más tiempo y esfuerzo para llegar a acuerdos comunes que permitan esta definición inicial compartida sobre la futura representación.

3. *Ambos participantes* muestran un *grado similar de contribución* en el conjunto de las sesiones y en cada sesión en particular, como se aprecia con claridad en la gráfica 7.1. Por tanto pensamos que, en cuanto a su grado de aportaciones, *ambos jugadores asumen de manera simétrica el control sobre la actividad* y esta asunción de control es compartida a lo largo de toda la secuencia de actividad conjunta. En este sentido, no hemos encontrado diferencia significativa entre P (padre) y H (hija), a partir del cálculo de la razón crítica, en cuanto al porcentaje de actuaciones dedicado a este segmento de interactividad en relación al conjunto de la SAC. Tampoco hemos encontrado diferencia significativa mediante el cálculo de dicho coeficiente tomada cada una de las seis sesiones por separado.

Continuaremos nuestro análisis a partir de los datos ofrecidos en la tabla 7.4 que muestra las frecuencias totales de actuación y los porcentajes correspondientes para cada grupo de actuaciones típicas en este segmento de interactividad.

En relación a las **frecuencias de actuación, según grupos de actuación típica, y su evolución a lo largo de la SAC**, el análisis de los datos ofrecidos en la tabla 7.4 nos permite constatar las siguientes observaciones:

1. Los *protagonistas* del juego han *centrado la mayor parte de sus intervenciones* en:
 - La elaboración de guiones, al que han dedicado un total de 267 actuaciones, y
 - La organización y disposición espacial, al que han dedicado un total de 217 actuaciones

Por tanto, la construcción del guión - secuencias y personajes que representaran -, en primer lugar, y la planificación del escenario - espacio físico y simbólico en el que se desarrollará la dramatización -, en segundo lugar, han sido los aspectos considerados por los participantes más importantes para organizar su representación.

2. Existe una *notable diferencia de aportaciones a cada grupo de actuaciones típicas dependiendo de la sesión*.

La gráfica 7.2 nos ofrece una visión de conjunto sobre la evolución de los diferentes grupos de actuación típica a lo largo de las seis sesiones de juego. Las gráficas 7.3, 7.4, 7.5 y 7.6 nos ofrecen la evolución de cada grupo particular de actuaciones típicas a lo largo de la SAC, en función del grado de contribución aportado en cada caso a la misma por el padre y la hija.

Tabla 7.4 *Frecuencias de actuación en cada grupo de actuaciones típicas del SI de Gestión de la Representación y porcentaje que representa sobre el conjunto total de actuaciones de la sesión*

Actuaciones Típicas	1ª Sesión			2ª Sesión			3ª Sesión			4ª Sesión			5ª Sesión			6ª Sesión			Total		
	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T
Identificación y exploración del material (a, b, c, d)	13	10	23	2	3	5	-	1	1	-	-	-	1	1	2	-	-	-	16	15	31
%	56.5	43.5		40	60		-	100		-	-	-	50	50		-	-	-			
Organización y disposición espacial (e,f,g,h,i,j)	1	1	2	9	10	19	9	13	22	21	16	37	67	67	134	2	1	3	109	108	217
%	50	50		47.4	52.6		40.9	59.1		56.8	43.2		50	50		66.7	33.3				
Elaboración de guiones (k,l,m,n,o,p)	11	9	20	8	7	15	28	21	49	30	31	61	31	32	63	30	29	59	138	129	267
%	55	45		53.3	46.7		57.1	42.9		49.2	50.8		49.2	50.8		50.8	49.2				
Regulación de la gestión (q,r,s)	0	1	1	2	1	3	4	4	8	4	5	9	11	13	24	3	2	5	24	26	50
%	-	100		66.7	33.3		50	50		44.4	55.6		45.8	54.2		60	40				
Total por sesión	25	21	46	21	21	42	41	39	80	55	52	107	110	113	223	35	32	67	287	278	565
% Total	54.3	45.7		50	50		51.2	48.8		51.4	48.6		49.3	50.7		52.2	47.8		50.8	49.2	

A continuación presentaremos el **análisis de las diferentes formas de actuación en el seno de sus respectivos grupos de actuación típica**, desde una perspectiva combinada de análisis cualitativo y cuantitativo. El objetivo de este análisis es descubrir cómo se articulan las respectivas aportaciones de los participantes y el resultado de dicha articulación para la configuración de la actividad conjunta en torno a contenidos específicos de juego.

En la tabla 7.5 se ofrece el cálculo de las diferencias entre padre e hija (P y H), a partir del cálculo de la Razón Crítica (RC), en cuanto al grado de contribución a cada forma de actuación en el segmento de interactividad que nos ocupa. En el caso de apreciarse diferencia estadísticamente significativa (columna correspondiente al SI), se anota la inicial del participante (P/H) que muestra una contribución significativamente mayor a esta forma de actuación.

Tabla 7.5 Cálculo de la diferencia entre P y H en cuanto a su grado de contribución – porcentaje relativo de actuación – a cada forma de actuación en el SI de GR

Forma de actuación	¿Se ha constatado diferencia significativa entre P y H?		
	NO	SI	
		p< 0.01	p< 0.05
GR a	X		
GR b	X		
GR c			H
GR d		P	
GR e		P	
GR f		H	
GR g		H	
GR h	X		
GR i		H	
GR j		P	
GR k		H	
GR l			H
GR m		P	
GR n		H	
GR o		P	
GR p	X		
GR q	X		
GR r			H
GR s	X		

1º) El primer grupo de actuaciones típicas – **Identificación y exploración del material** - va descendiendo progresivamente a lo largo de las sesiones (23 – 5 - 1 – 0 – 2 – 0), tal y como muestra la gráfica 7.3. Podríamos incluso decir que sólo aparece, de manera significativa, en la primera sesión y, con una notable menor frecuencia, en la segunda. Los participantes identifican y exploran durante la primera sesión el material del que disponen (recordemos que estas actuaciones se referían especialmente al intercambio de información, investigación y exploración del material ofrecido para el juego de los médicos) y no precisan en las sesiones sucesivas de mayor dedicación a esta tarea. Suponemos que en el primer intercambio han llegado a un grado de acuerdo y de conocimiento compartido suficiente del material de juego y este conocimiento compartido pasa a formar parte del marco específico de referencia para las próximas sesiones.

Para este grupo de actuaciones típicas se han considerado cuatro categorías o formas de actuación : GR a, GR b, GR c y GR d. Analizaremos también los resultados hallados en relación a cada una de ellas.

La primera de estas categorías (GR a) - *Formula espontáneamente un requerimiento al otro participante sobre algún elemento del material* – es utilizada en cuatro ocasiones por el padre y en tres ocasiones por la hija (v. tabla 7.3) con el objeto de investigar la utilidad del material médico; es el padre sobre todo quien solicita a la hija que haga explícito su conocimiento sobre este material. La hija utiliza sus intervenciones para pedir información al padre sobre contenidos que desconoce en relación a este material de juego. Nos parece interesante constatar, en relación a nuestro sexto objetivo de trabajo, que los motivos que promueven la emergencia de una misma forma de actuación pueden ser distintos para ambos participantes, tal y como se ha evidenciado en esta forma de actuación, aunque no se halla constatado una diferencia significativa en su frecuencia de empleo entre ambos participantes.

En la categoría GR b encontramos las respuestas a estas demandas del compañero de juego –*Tras el requerimiento del otro participante formula comentarios sobre algún elemento del material-*. Así, el padre suele contestar a la niña con una clarificación sobre el material o bien con una nueva pregunta para que ella misma continúe el proceso de reflexión. En estas dos categorías (GR a – GR b) encontramos un patrón de actuaciones articulado que facilita un proceso de negociación entre el padre y la niña para atribuir significados iniciales compartidos al material de juego.

La categoría GR c – *Selecciona algún elemento del material y formula espontáneamente comentarios sobre este elemento* – es una actuación mostrada exclusivamente por la niña. Supone una reflexión espontánea que ella hace en voz alta sobre alguna característica o utilidad del material de juego y que evidencia su competencia para dotar espontáneamente de significado a dicho material. Curiosamente, el padre no presenta ninguna actuación de este tipo, lo que nos hace pensar que cede conscientemente el protagonismo a la niña en el descubrimiento de este material. En cambio, reserva su intervención para realizar comentarios o nuevas preguntas dirigidas a la niña sobre este material seleccionado previamente por ella, tal y como muestra la categoría GR d – *Formula espontáneamente comentarios sobre un elemento seleccionado por el otro participante* - . Esta actuación, casi exclusiva del padre, se produce en el curso de la primera sesión y no vuelve a aparecer. Así, encontramos nuevamente un patrón articulado de actuaciones GR c - GR d. Nos interesa señalar la participación del padre en este patrón, en el sentido de que ejerce su influencia acompañando a la niña y guiando un proceso de construcción de significados sobre el material a partir de sus iniciativas. En este sentido, podríamos hablar de ajuste a las actuaciones de la niña y de facilitación para ampliar la búsqueda de nuevos significados a partir de sus propias competencias. Para ambas categorías hemos encontrado diferencias significativas en cuanto al grado de contribución de los participantes, tal y como puede apreciarse en la tabla 7.5.

2º) El segundo grupo de actuaciones típicas – **organización y disposición espacial** - muestra un claro ascenso a medida que se suceden las sesiones, para decaer en la última (2 – 19 – 22 – 37 – 134 – 3), tal y como muestran los datos de la tabla 7.4 y, de manera visual, la gráfica 6.4. Los participantes conceden una importancia, que aumenta con la experiencia de juego, a la delimitación del escenario físico y simbólico que les permitirá desarrollar su representación. Curiosamente, la mayor concentración de este tipo de actuaciones se produce en la 3ª, 4ª y 5ª sesión, en las que existe inicialmente una representación muy alejada entre los participantes sobre el plan de juego que cada uno desea llevar a cabo, tal y como fue expuesto con detalle en el capítulo dedicado a analizar los segmentos de interactividad. Recordamos que en estas sesiones el tiempo invertido en la gestión de la representación supone casi la mitad del tiempo de juego total de la sesión (un 48.6%, 40.3% y 47%, respectivamente).

Para este grupo de actuaciones se han descrito seis formas de actuación: GR e, GR f, GR g, GR h, GR i, GR j.

La primera de estas formas de actuación GR e –*Formula una pregunta al otro participante sobre la ubicación o disposición espacial de algún elemento del material de representación*- es una actuación manifestada casi exclusivamente por el padre (38 actuaciones frente a 1 de la niña) y que está especialmente presente en las sesiones con presencia de juegos alternativos. El padre concede, por tanto, una extraordinaria importancia a que la niña pueda espacializar un escenario que le permita ubicar su proyecto de representación, un proyecto alternativo al previsto y que, por tanto, pertenece más a la hija, y le solicita información para colaborar con ella en la configuración de este proyecto.

En la siguiente forma de actuación GR f –*Tras el requerimiento del otro participante formula comentarios sobre la ubicación u organización espacial de algún elemento de la representación*- es la hija quien responde a las demandas previas del padre, lo cual le permite clarificar y compartir su proyecto de organización y elaboración espacial del escenario. Encontramos, por tanto, un patrón articulado de actuaciones GR e – GR f que muestra una estrategia del padre para ceder a la niña el control sobre la actividad y la responsabilidad de elaborar un escenario bien organizado y coherente con su proyecto de representación. Nuevamente, el padre se sitúa como facilitador de los proyectos de su hija.

La forma de actuación GR g –*Selecciona un elemento del material y lo sitúa o simboliza para que pase a formar parte del escenario*- muestra nuevamente una asunción espontánea del control por parte de la niña que es quien utiliza mayoritariamente este tipo de actuación (en 21 ocasiones frente a 4 del padre), y en la siguiente categoría GR h –*Formula comentarios sobre la disposición u organización espacial de los elementos colocados por el otro participante o en colaboración con éste*- es una actuación mostrada con mayor frecuencia por el padre, pero que también está presente en el

repertorio de la niña de manera significativa (27 y 18 actuaciones respectivamente). El patrón articulado que encontramos GR g - GR h tiene por objeto facilitar un proceso de negociación sobre las características del espacio que construyen y la significación simbólica de dicho espacio.

El siguiente patrón articulado que encontramos GR i –*Requiere al otro participante para que colabore en la organización y ubicación el material* - GR j – *Muestra alguna actuación tras el requerimiento del otro participante para colaborar en la organización y ubicación del material* – ofrece una gran estabilidad y consistencia en todas las sesiones en que aparece. Es la niña quien realiza casi siempre el requerimiento al padre solicitando de éste ayuda y colaboración para la construcción del escenario (en 33 ocasiones), y el padre responde sistemáticamente (34 formas de actuación registradas) a esta petición de ayuda. La mayor frecuencia de este patrón la encontramos en la sesión 5ª en que la niña tiene el proyecto de construir una casa y un camino en el juego del perrito que ha de ir a visitar al veterinario. Recordamos que en esta sesión se produce el segmento más prolongado de gestión de la representación de toda la SAC (13 m. 59 s.) y es en el seno de este segmento en el que tienen lugar este patrón articulado de actuaciones. Nuevamente, es una muestra del grado de ajuste del padre al discurso de la niña en su gestión de la futura representación.

Para este segundo grupo de actuaciones típicas, hemos encontrado diferencias significativas entre el grado de contribución de los participantes en todas las categorías, excepto en la GR h (ver tabla 7.5).

3º) El tercer grupo de actuaciones típicas – **Elaboración del guión: temas y personajes** – muestra, igual que ocurría en el grupo anterior, una curva en general ascendente con alguna fluctuación según los datos extraídos de la tabla 6.4 (20 – 15 – 49 – 61 – 63 – 59) y, tal y como se muestra visualmente en la gráfica 6.5. El mayor número de actuaciones de este tipo vuelve a concentrarse en las sesiones que presentan más distancia inicial entre los participantes en cuanto a su plan de juego (3ª, 4ª y 5ª). Recordamos que es el grupo de actuaciones que presenta la mayor frecuencia de aparición en el conjunto de la SAC, por lo que suponemos que los jugadores consideran que el aspecto más importante a nivel organizativo, sobre el que deben invertir tiempo, negociar y alcanzar acuerdos comunes, es la construcción del guión y de los personajes, la trama simbólica de la representación. Hemos descrito seis tipos de actuación en este grupo: GR k, GR l, GR m, GR n, GR o, GR p.

La primera de estas actuaciones GR k – *Formula espontáneamente propuestas de representación* - es exhibida con una alta frecuencia por la hija quien decide, de manera espontánea, la escena que representarán o los roles que cada uno jugará. Es la actuación de este segmento que presenta mayor frecuencia de utilización por parte de la niña - en 52 ocasiones toma esta iniciativa – lo que nos permite confirmar que la niña asume de manera espontánea el control en numerosas ocasiones sobre una actividad central en la organización de la representación. Este control es asumido por el padre con una

frecuencia significativamente menor – sólo en diez ocasiones – y cinco de ellas se concentran en la sesión 3ª en que la niña juega a ser una princesa que se negaba a ir al pediatra y el padre reivindica para sí su rol de médico, en el intento de reconducir el juego hacia el tema propuesto. En cambio, para la niña esta actuación está presente en todas las sesiones y, de manera especial, en la 4ª y 5ª sesión, en que planeará el guión de secuencias alternativas (v. tabla 7.3).

A través de la actuación GR o – *Realiza comentarios sobre las propuestas de representación efectuadas por el otro participante* - es el padre quien muestra sus opiniones sobre las propuestas efectuadas por la niña, especialmente en la 3ª, 4ª y 5ª sesión (12, 15 y 17 actuaciones, respectivamente). Encontramos un patrón interconectado de actuaciones GR k – GR o en que la niña asume el control sobre la elaboración de la trama simbólica del juego y el padre insta a la niña hacia nuevas reflexiones o aporta nuevas significaciones al juego para que éste pueda evolucionar de manera más organizada y coherente: demandará aclaraciones, nuevos datos o elementos, mostrará su acuerdo o desacuerdo o inscribirá las aportaciones de la niña en contextos más amplios de significación.

Otra nueva forma de actuación que tiende a utilizar la niña para formular propuestas de representación corresponde a la categoría GR l - *Formula propuestas de representación y pide al otro que opine sobre dichas propuestas* - que complementa la modalidad GR k. Supone una petición explícita de acuerdo al adulto sobre sus propuestas de representación. Si bien, la modalidad utilizada con mayor frecuencia por la niña para aportar sugerencias a la representación las realiza de manera espontánea y sin tener en cuenta actuaciones previas del otro (la modalidad GR k aparece en 52 ocasiones frente a las 17 de la modalidad GR l), justamente tiende a utilizar esta modalidad en las sesiones con mayor presencia de juegos alternativos, en la que se evidencia una mayor distancia entre los proyectos de ambos participantes. Esto nos informa sobre la presencia de estrategias en la niña para negociar en los momentos de mayor distancia entre los jugadores.

La forma de actuación GR m – *Solicita al otro participante que formule propuestas de representación* - es una de las actuaciones características y casi exclusiva del padre (aparece en 44 ocasiones para P y en solo una ocasión para N). El padre, a través de esta actuación, no sólo solicita a la niña que tome decisiones sobre los personajes que representarán, sino que además le pide que explique y clarifique las secuencias a representar, y ésto supone para ella tomar conciencia sobre la viabilidad de sus proyectos y también una ayuda para afianzar el control sobre la gestión del juego mediante una profundización del mismo, supone una facilitación para que la actividad de la niña devenga más rica y estructurada.

A través de la actuación GR n – *Tras la solicitud del compañero de juego formula comentarios o propuestas de representación* – la niña responde a la solicitud del padre para desplegar sus propuestas sobre el guión de juego. Ambas dan lugar a un patrón

articulado – GR m GR n – de actuaciones presente en todas las sesiones de juego y con una gran estabilidad en su articulación. Este patrón de actuaciones interconectado es una muestra sobre cómo el padre promueve la creación de un grado de intersubjetividad inicial que permita configurar de manera conjunta, pero partiendo del protagonismo de la niña, la trama de la futura dramatización.

En el seno de este grupo de actuaciones típicas hemos encontrado que los participantes muestran, para todas las formas de actuación identificadas, a excepción de la categoría GR p, diferencias significativas en cuanto a su grado de contribución al juego (v. tabla 7.5).

4º) El último grupo de actuaciones típicas – **Regulación de la gestión** – presenta, en relación al resto de grupos, una frecuencia significativamente menor, según los datos extraídos de la tabla 7.4 (1 – 3 – 8 – 9 – 24 – 5), y que pueden apreciarse visualmente en la gráfica 7.6, pero, curiosamente, este grupo de actuaciones muestra la misma curva de progresión que los dos grupos anteriores. Las intervenciones dedicadas a regular la organización de la representación (emitir criterios para el establecimiento de turnos, para la toma de decisiones o para reconducir el tema de juego cuando se producen posiciones muy distantes, etc.) ocupan un lugar progresivamente importante en la gestión de la representación y este lugar es paralelo en importancia a la gestión de los aspectos más significativos de este segmento: la organización espacial y la elaboración de guiones. En este grupo han sido consideradas tres formas de actuación: GR q, GR r y GR s. Ambos participantes muestran actuaciones de este tipo y, por tanto, dan muestras de su competencia para reflexionar sobre su propia gestión. No es, por tanto, una competencia exclusivamente paterna como cabría esperar.

La primera forma de actuación GR q – *Enuncia una condición, criterio o procedimiento, para regular la gestión de la representación*– en la que se enuncian condiciones para los turnos de intervención, a quien corresponden tomar una decisión o criterios para establecer el tema del guión, es más utilizada por el padre, especialmente para hacer reflexionar a la niña cuando el guión aparece confuso. Conectada con esta forma aparece la categoría GR r – *Formula comentarios sobre el criterio o procedimiento enunciado por su compañero para regular la gestión de la representación* – en la 3ª y 5ª sesión casi exclusivamente, y utilizada más por la niña con el objeto de responder o aclarar demandas del padre sobre el guión. En la mayoría de las ocasiones N acepta las sugerencias y demandas de P, lo cual promueve secuencias de negociación con resultados positivos para el curso de la representación.

La tercera categoría GR s – *Argumenta o explica el sentido de una actuación* – aparece, al menos en una ocasión, en todas las sesiones excepto en la primera, es emitida de manera simétrica por ambos participantes y muestra una reflexión para profundizar en el juego compartido. Nos interesa insistir en la contribución de la niña a este tipo de actuaciones, que nos muestra su competencia para la reflexión sobre el desarrollo del juego.

Para este grupo de actuación típica sólo hemos encontrado diferencia significativa entre los participantes en cuanto a su grado de contribución en relación a la categoría GR r, tal y como puede apreciarse en el cuadro 7.5.

7.2.3 ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE CADA JUGADOR EN EL CURSO DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

En relación a la frecuencia de aportaciones realizadas por cada uno de los participantes a los diferentes grupos de actuación típica y al conjunto del SI podemos decir que:

1. Ambos participantes han mostrado niveles similares de participación en la gestión y organización del juego: 287 actuaciones de P frente a 278 de N.
2. Este grado similar de contribución por parte de ambos participantes se mantiene para los cuatro grupos de actuaciones típicas establecidos, tal y como ponen de manifiesto los datos expuestos en la tabla 7.6 y, de manera más visual, a través de la gráfica 7.7.

El cálculo de la Razón Crítica no ha mostrado diferencias significativas en ninguna de las comparaciones realizadas.

Tabla 7.6 Frecuencias de actuación típica correspondientes al SI de GR mostradas por P y N en el conjunto de la SAC

Actuaciones típicas	Actuaciones de P	Actuaciones de H
Identificación y exploración del material	16	15
Organización y disposición espacial	109	108
Elaboración de guiones	138	129
Regulación de la gestión	24	26
Total	287	278

3. Esta distribución simétrica se repite nuevamente si realizamos una comparación entre sesiones y considerando todos los grupos de actuación típica (v. tabla 7.4). Para ningún grupo de actuaciones típicas, y considerada cada una de las sesiones, hemos encontrado diferencia en cuanto a la frecuencia de aportaciones entre los participantes. Tampoco el cálculo de la

Razón Crítica ha evidenciado diferencias significativas en este sentido. Por tanto, podemos hablar de simetría en cuanto al grado de participación: padre e hija asumen de manera simétrica el control sobre la actividad y esta simetría se mantiene estable a lo largo de la secuencia de actividad conjunta en el segmento de interactividad de gestión de la representación.

A continuación analizaremos las **actuaciones** concretas de cada participante, si existen actuaciones **que predominan en el repertorio que cada jugador** exhibe en el curso de la actividad conjunta, de manera que podamos hablar de formas características o modalidades de participación para cada protagonista del juego.

Partiremos del análisis de la Tabla 7.3 en la que se exponían las frecuencias de actuación registradas en el conjunto de este segmento de interactividad. De la lectura de esta tabla anotamos las siguientes observaciones:

1. Ambos participantes muestran una frecuencia aproximada de contribuciones a la gestión de la representación:
 - N° total de actuaciones de N: 278
 - N° total de actuaciones de P: 287
2. Se observan notables diferencias en el número total de contribuciones en función de la forma de actuación implicada, incluso hasta el punto de que algunas de estas actuaciones parecen ser del dominio preferente y, en ocasiones, casi exclusivo del padre (GR e, GR j, GR m, GR o) y otras, en cambio, parecen ser del dominio preferente y, en ocasiones, casi exclusivo de la hija (GR f, GR g, GR i, GR k, GR n). Constatamos, por tanto, que sí existen modalidades diferenciadas o formas características y predominantes de actuación para cada participantes en el segmento de gestión de la representación.

Recordamos que el cálculo de la diferencia entre proporciones de actuación exhibidas por P y H, y recogidas en la table 7.5, ha mostrado que existe diferencia estadísticamente significativa para un total de trece formas de actuación, de un total de diecinueve formas categorizadas en este segmento de interactividad.

En el conjunto de los datos, considerados éstos en su totalidad, apenas si encontramos formas de actuación que reflejen niveles similares para P y para N. Más bien los datos nos muestran modalidades diferenciadas en su conjunto.

3. La distribución por sesión de actuaciones para cada participante nos muestra que, para la mayoría de las formas de actuación, se produce una estabilidad y consistencia a lo largo de las sesiones en el predominio de actuaciones de un participante sobre el otro, en el sentido de un uso preferente de esta modalidad.

En el cuadro 7.4 se presenta, para cada sesión y para cada forma de actuación, cual de los dos participantes (P o H) muestra mayor contribución en esta categoría de actuación. Así, para la categoría GR a, la hija (H) ha mostrado mayor frecuencia en las sesiones 1ª y 3ª y el padre (P) ha mostrado mayor frecuencia en las sesiones 2ª y 5ª. Para las sesiones 4ª y 6ª ambos participantes presentan el mismo grado de participación (-) que, en este caso, corresponde a una frecuencia cero. Estos datos han sido extraídos de la tabla 7.3 mostrada al inicio del anterior apartado. Del análisis de estos datos podemos concluir que:

- Para un total de seis formas de actuación P muestra un predominio permanente a lo largo de las seis sesiones: GR d, GR e, GR j, GR m, GR o y GR p.
- Para un total de siete formas de actuación N muestra un predominio permanente a lo largo de las seis sesiones: GR c, GR f, GR i, GR k, GR l, GR n y GR r.
- Para un total de seis formas de actuación no aparece un uso predominante de esta modalidad de actuación: GR a, GR b, GR g, GR h, GR q y GR s para ninguno de los participantes.

Cuadro 7.4. *Predominio de cada participante - Padre (P) / Hija (H) - para cada forma de actuación en el SI de GR a lo largo de la SAC*

Formas de actuación	Sesión 1ª	Sesión 2ª	Sesión 3ª	Sesión 4ª	Sesión 5ª	Sesión 6ª	Total actuaciones de P	Total actuaciones de H
GR a	H	P	H	-	P	-	4	3
GR b	P	H	-	-	H	-	4	6
GR c	H	H	-	-	-	-	0	5
GR d	P	-	-	-	-	-	8	1
GR e	P	P	P	P	P	P	38	1
GR f	H	H	H	H	H	H	1	30
GR g	-	H	H	H	H	P	4	21
GR h	-	P	H	P	P	-	27	18
GR i	-	H	H	H	H	-	5	33
GR j	-	P	P	P	P	-	34	5
GR k	H	H	H	H	H	H	10	52
GR l	-	H	H	H	H	H	6	17
GR m	P	P	P	P	P	P	44	1
GR n	H	H	H	H	H	H	3	43
GR o	P	P	P	P	P	P	61	9
GR p	-	P	P	P	P	P	14	7
GR q	H	P	P	P	P	-	15	10
GR r	-	-	H	-	H	H	4	10
GR s	-	-	P	H	H	P	5	6

En relación al sexto objetivo específico de nuestra investigación, la lectura de estos datos nos muestra que sí se producen en este segmento de interactividad modalidades características de participación para cada jugador y que sólo un tercio de los tipos de actuación están presentes de modo más simétrico en el repertorio de ambos participantes.

7.2.4 ANÁLISIS DE LAS ACTUACIONES A PARTIR DE LAS DIMENSIONES IMPLICADAS

En este apartado nos interesa analizar las actuaciones exhibidas por los participantes a la luz de las dimensiones implicadas en las mismas. Conviene recordar que la dimensión ha sido una de los dos elementos utilizados, junto a la actuación típica a que hace referencia, para caracterizar el núcleo categorial de cada actuación. Hemos considerado un total de tres dimensiones cuya fundamentación ha sido expuesta al inicio del presente capítulo, por lo que ahora sólo ofrecemos un breve recordatorio:

- La *iniciativa* hace referencia a la participación espontánea (no inducida). Uno de los participantes introduce, organiza o sugiere una propuesta de manera espontánea que puede ser luego incorporada a la actuación conjunta.
- La *participación potenciada* nos informa sobre el grado de interrelación de las actuaciones exhibidas por los participantes, en el sentido de que se potencia la participación del otro en forma de *requerimiento* (*¿*) o bien en forma de *respuesta* (-).
- La *interconexión* muestra en qué medida un participante vincula sus propias actuaciones a las ejecutadas previamente por su compañero, en qué medida un participante considera y tiene en cuenta las aportaciones del otro para emitir su propia actuación.

La tabla 7.7 recoge la frecuencia en cada sesión del conjunto de actuaciones implicadas en una dimensión y para cada uno de los participantes.

De la lectura de estos datos queremos anotar las siguientes observaciones:

1. *Ambos participantes exhiben* actuaciones que implican *las tres dimensiones estudiadas*: iniciativa, participación potenciada (en su doble modalidad: requerimiento y respuesta) e interconexión. Este dato se mantiene constante para cada una de las seis sesiones y para cada participante.

2. En el conjunto de las sesiones y, tomados los datos en su totalidad, podemos afirmar que se produce una *clara diferencia de estilo de participación entre ambos protagonistas en función de la dimensión* implicada. Así:

- la hija tiende a exhibir actuaciones que implican iniciativa (un 31.6% del total de sus actuaciones) y participación potenciada en forma de respuesta (un 32.7% del total de sus actuaciones);
- en cambio, el padre tiende a exhibir actuaciones que implican interconexión (un 36.6% del total de sus actuaciones) y participación potenciada en forma de requerimiento (un 33.8% del total de sus actuaciones).

TABLA 7.7 Frecuencias de las formas de actuación de cada participante según la dimensión implicada en el SI de GR

SESIÓN	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		Total	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
Iniciativa	1	8	1	7	8	10	7	20	8	33	4	10	29	10.1%
													88	31.6%
Part. Pot (¿)	5	3	8	3	11	10	14	11	42	26	17	2	97	33.8%
													55	19.8%
Part. Pot (-)	6	8	3	9	9	10	9	12	26	36	3	16	56	19.5%
													91	32.7%
Interconexión	13	2	9	2	13	9	25	9	34	18	11	4	105	36.6%
													44	15.8%
Total actuaciones	25	21	21	21	41	39	55	52	110	113	35	32	287	100%
													278	100%

El cálculo estadístico de la Razón Crítica ha evidenciado para las cuatro dimensiones estudiadas diferencias significativas entre ambos participantes, dato que confirma la existencia de formas o modalidades características y diferenciadas de participación entre los jugadores en este segmento de interactividad.

Podemos constatar, por tanto, que padre e hija muestran una manera diferente de articular sus actuaciones respecto al otro. Así, en este segmento de interactividad el padre tiende a actuar implicando e invitando a la niña a participar o bien vinculando sus actuaciones a las emitidas previamente por la niña. En cambio, la niña tiende a mostrar de manera espontánea sus propias iniciativas y a responder a las demandas realizadas por el adulto. Estos datos nos inducen a pensar que:

- a) El padre propicia una situación en la que la niña sea la principal responsable de la gestión de la representación, abre a su hija un espacio potencial amplio para tomar decisiones sobre la organización de la representación.
- b) La niña tiende a mostrar una gran iniciativa en la gestión de la representación y responde a las demandas que el padre le realiza en este sentido.

7.2.5 ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FACILITAN EL JUEGO CONJUNTO

En este apartado realizaremos un análisis de carácter más cualitativo de las actuaciones para indagar en los recursos y estrategias exhibidos por los participantes que favorecen la gestión conjunta del juego. Para ello partiremos del análisis de las formas de actuación, considerando la dimensión implicada en las mismas, y de las actuaciones predominantes exhibidas por cada participante en este segmento de interactividad.

Para completar la información presentada a través de la tabla 7.7, presentaremos un análisis de las actuaciones más características y utilizadas por cada participante a través de las tablas 7.8 y 7.9, ordenadas según su frecuencia de aparición en el juego y el correspondiente porcentaje en relación al total de sus actuaciones.

Consideramos una actuación como “estratégica” aquella que aparece con alta frecuencia de uso en el repertorio de actuaciones de un participante y constituye, por tanto, una forma de actuación característica y predominante para facilitar la construcción de la actividad conjunta. El conjunto de estas actuaciones constituyen, de alguna manera, los recursos que actualiza un participante para progresar en la gestión y construcción de la interactividad.

Tabla 7.8 Actuaciones estratégicas de P según su frecuencia de aparición en el SI de GR

<i>Formas de Actuación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% sobre el total de actuaciones</i>	<i>Dimensión implicada</i>	<i>Descripción</i>	<i>Modalidades de expresión (abrev.)</i>
GR o	61	21.2	Interconexión	Realiza comentarios sobre las propuestas de representación efectuadas por el otro participante	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa acuerdo/desacuerdo con la propuesta de N • Demanda aclaración de la propuesta • Aporta elemento para concretar propuesta • Pide a N que defina/concrete su aportación • Conecta aportación de N con una caracterización general del contexto de juego
GR m	44	15.3	Participación potenciada (i)	Solicita al otro participante que formule propuestas de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a N que decida sobre personajes. • Demanda a N que organice/clarifique/explice sobre acontecimientos a representar
GR e	38	13.2	Participación potenciada (i)	Formula una pregunta al otro participante sobre la ubicación o disposición espacial de algún elemento del material de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a N que elija la ubicación para un elemento del material
GR j	34	11.9	Participación potenciada (-)	Muestra alguna actuación tras el requerimiento del otro participante para colaborar en la organización y ubicación del material	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta /rehusa participar en la demanda realizada por N sobre colocación del material • Solicita nueva información o aclaración a N sobre una demanda recibida
GR p	14	4.9	Participación potenciada (-)	Después del requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la propuesta de representación realizada por el otro	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra su acuerdo, queja o desacuerdo con la propuesta de representación de N • Aporta nuevas ideas que ayuden a completar la representación
GR d	8	2.8	Interconexión	Formula espontáneamente comentarios sobre un elemento seleccionado por el otro participante	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda información a N • Sugiere conexiones con la función simbólica o uso del elemento seleccionado por N

A continuación analizaremos las actuaciones de P que podemos considerar como “estratégicas” desde la perspectiva de la construcción conjunta del juego. Recordamos que las conclusiones que ofrecemos a continuación se han elaborado a partir de los datos presentados en la tabla 7.7 y en la tabla 7.8.

1. La mayor parte de las actuaciones de P suponen una conexión (ver en tabla 7.7 total actuaciones de P que implican interconexión) con las actuaciones exhibidas previamente por la niña, en el sentido de tener en cuenta las aportaciones de ésta para basar en ellas su propia actuación. Un total de 105 actuaciones que implican interconexión han sido registradas en este segmento de interactividad, lo cual representa el 36.6 % del total de su participación.
2. Tal y como se aprecia en la tabla 7.8, las modalidades de expresión de las actuaciones del padre que implican interconexión hacen referencia a dos aspectos:
 - Demandas a N para que profundice en la definición de sus propias propuestas de juego (mediante aclaración, aporte de nuevos elementos etc.) con el objeto de construir un significado más elaborado sobre las mismas.
 - Manifestaciones de su propio parecer sobre las aportaciones de la niña para expresar o no su acuerdo con las mismas y para ubicar estas aportaciones en un contexto de significación más amplio y ajustado a los símbolos que emergen en el juego.
3. En segundo lugar, la participación potenciada en forma de requerimiento, que supone un 33.8 de la participación total del padre en este SI (correspondiente a un total de 97 actuaciones), tal y como puede apreciarse en la tabla 7.7, es la segunda modalidad de participación en importancia exhibida por el padre. Tal y como podemos observar en la tabla 7.8, las modalidades de expresión de las actuaciones que implican esta dimensión hacen referencia a una solicitud o petición expresa a N para que decida y defina aspectos centrales de la futura representación, a saber: los personajes que representaran, los acontecimientos a representar y el escenario en que lo ubicaran.

Por tanto, las actuaciones predominantes exhibidas por P en este segmento de interactividad tienen como meta ayudar y promover a N para que sea ella misma quien tome las decisiones sobre el contenido del juego, estimulando una progresiva definición del mismo a partir de sus propias aportaciones. En definitiva, ayuda a su hija a construir un discurso simbólico a partir de su representación mental inicial

del juego, ofreciéndole ayudas que permitan andamiar una trama simbólica cada vez más elaborada y matizada. Es la representación inicial de la hija la que va tomando forma con la ayuda del padre.

4. Las actuaciones de P que implican una respuesta a las demandas y peticiones del compañero (participación potenciada en forma de respuesta) aparecen también en el discurso del padre, aunque con menor frecuencia (Un total del 19.5% de su intervención). Las modalidades de expresión de esta categoría nos informan que P utiliza estas actuaciones con metas diversas:

- Expresión de su acuerdo/desacuerdo con las propuestas de N.
- Solicitud de nueva información.
- Aportación de nuevas ideas en respuesta a una demanda de N.

Estas modalidades de expresión nos hacen pensar en un padre que, si bien prioriza las aportaciones de N como punto de partida para la construcción conjunta del juego y reconoce así su protagonismo en el mismo, también modela, aporta elementos y pone límites, en definitiva, realiza sus aportaciones personales para facilitar la continuación del juego.

A continuación analizaremos las aportaciones de N a partir de los datos expuestos en la tabla 7.7 y los que presentamos en la tabla 7.9 sobre las actuaciones más frecuentes exhibidas por la niña. Del análisis de estas tablas presentamos las siguientes conclusiones:

1. La mayor parte de las actuaciones utilizadas por la niña son aportaciones espontáneas para realizar propuestas de representación. La iniciativa que muestra a partir de esta actuación supone un total del 18.7 % de sus intervenciones en este segmento de interactividad. En 52 ocasiones realiza propuestas para aportar ideas en la creación del guión, tal y como nos muestra la tabla 7.9.
2. La segunda actuación más utilizada por la niña (en 43 ocasiones) supone la respuesta a una demanda de su padre para realizar propuestas de representación. La niña aprovecha las numerosas ocasiones que le brinda su padre para contribuir a la gestión de la representación.

Bien por propia iniciativa, o bien por los espacios que el padre le abre para crear el juego, la niña se encuentra con numerosas oportunidades de aportar significados en la gestión de la representación. Cuenta con recursos personales (iniciativa) y también con espacios potenciales facilitados por el padre (participación potenciada en forma de respuesta) para contribuir de manera significativa a la organización de la representación. Ambas dimensiones son las que caracterizan por otro lado el estilo de participación de la hija, tal y como se aprecia en la tabla 7.7 y se ha expuesto en el apartado anterior.

Tabla 7.9 *Actuaciones estratégicas de H según su frecuencia de aparición en el SI de GR*

<i>Formas de Actuación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% sobre el total de actuaciones</i>	<i>Dimensión implicada</i>	<i>Descripción</i>	<i>Modalidades de expresión (abrev.)</i>
GR k	52	18.7	Iniciativa	Formula espontáneamente propuestas de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta propuestas en la creación del guión: temas, roles o actuaciones
GR n	43	15.5	Participación potenciada (-)	Tras la solicitud el compañero de juego, formula comentarios o propuestas de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta ideas y elementos para la representación
GR i	33	11.9	Participación potenciada (i)	Requiere al otro participante para que colabore en la organización y ubicación del material	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a P que colabore en una construcción • Solicita imperativamente a P que colabore en el plan de su escenario
GR f	30	10.8	Participación potenciada (-)	Tras el requerimiento del otro participante, formula comentarios sobre la ubicación u organización espacial de algún elemento del material	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta información sobre la ubicación de un elemento • Aporta información sobre la finalidad de un elemento • Aporta una valoración sobre alguna configuración espacial
GR l	17	6.1	Participación potenciada (i)	Formula propuestas de representación y pide al otro que opine sobre dichas propuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita la opinión de P sobre la asignación de un rol • Solicita la opinión de P sobre una propuesta de representación
GR r	10	3.6	Interconexión	Formula comentarios sobre el criterio o procedimiento enunciado por su compañero para regular la gestión de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su acuerdo/desacuerdo sobre un criterio expuesto por P para regular la representación
GR c	5	1.8	Iniciativa	Selecciona algún elemento del material y formula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica un elemento • Comenta sobre la característica de un elemento

				espontáneamente comentarios sobre este elemento	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta la utilidad de un elemento • Comenta la utilidad simbólica de un elemento
--	--	--	--	---	--

3. Además, cuando lo considera oportuno, la niña potencia la participación del adulto solicitándole las ayudas que necesita. Este tipo de intervenciones, que muestra N en las actuaciones que implican participación potenciada en forma de requerimiento, tienen matices propios, tal y como observamos en las modalidades de expresión:

- Sirven para pedir ayuda o colaboración cuando se encuentra con dificultades
- Sirven para solicitar la opinión del padre respecto a propuestas que ella misma realiza.

A través de este tipo de actuaciones la niña también actualiza estrategias personales y recursos, como demandar ayuda, opinión o colaboración cuando lo considera oportuno, y estas estrategias facilitan la continuación del juego porque generan situaciones de colaboración entre los participantes.

Podemos concluir que ambos participantes van configurando un espacio de juego compartido en el que el padre cede un espacio amplio a la niña para que vaya materializando el juego y, en este sentido, la convierte en protagonista del mismo. A su vez, la niña aprovecha estos espacios potenciales abiertos por el padre para realizar numerosas aportaciones a la gestión del juego.

Las estrategias del padre están dirigidas básicamente a fomentar la participación de la niña y conducir un proceso de progresiva definición del juego a partir de sus aportaciones. Para ello abre un espacio potencial amplio a su hija, pero también interviene aportando su propia definición cuando la consecución del juego lo requiere.

Por su parte, la niña utiliza básicamente estrategias relacionadas con la aportación espontánea en algunas ocasiones e inducida por el padre otras, de numerosos elementos para la configuración del juego. Además, solicita ayuda al adulto cuando lo precisa y toma en consideración su parecer para asegurar la continuación del juego.

En este apartado hemos caracterizado la evolución de las actuaciones de los participantes en el Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación a lo largo de la secuencia de actividad conjunta. Hemos constatado que ambos participantes han contribuido de manera simétrica a la organización del juego en el sentido de que han mostrado una responsabilidad compartida sobre dicha organización. Pero se trata

mas bien de una simetría en cuanto al grado de contribución a la actividad conjunta que en cuanto al tipo de contribución. Las actuaciones de cada jugador se han articulado a partir de estilos diferenciados de participación que presentan un carácter complementario. Las actuaciones de la hija se caracterizan más por un ejercicio espontáneo de control sobre la actividad (32% de su participación en forma de iniciativa) y por un ajuste a las demandas y requerimientos del padre para intervenir de manera activa en el control y gestión de la planificación (un 33% de su participación en forma de participación potenciada /respuesta). Las actuaciones del padre se centran más en inducir a la niña para que asuma el control de la actividad y tome protagonismo en la gestión de la representación (un 34 % de su participación en forma de participación potenciada/demanda) y, por otro lado, se centran en articular sus propias actuaciones de manera interconectada con las de la niña (un 37% de sus intervenciones reflejan interconexión). En este sentido podemos hablar de asimetría en cuanto al estilo de participación, una asimetría de carácter complementario que promueve una articulación recíproca y bidireccional de las actuaciones de los participantes. Ambos participantes muestran capacidad de iniciativa, de interconexión y de promoción para que el otro participe, pero no las actualizan de manera simétrica. Podríamos decir que la influencia educativa ejercida por el padre es, en cierta medida, consciente y deliberada en el curso de estas secuencias y está presidida por un deseo de acompañamiento y ampliación de la actividad de la niña para que esta dicha actividad devenga más rica y elaborada.

7.3 CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DEL JUEGO DE MÉDICOS

7.3.1 CATEGORIZACIÓN ELABORADA PARA EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DEL JUEGO DE MÉDICOS

En primer lugar presentamos el cuadro 7.2 en el que se han incluido las actuaciones típicas correspondientes a este segmento de interactividad, las formas de estas actuaciones o categorías, las dimensiones implicadas en cada categoría y los patrones de actividad conjunta.

Cuadro 7.2 *Actuaciones típicas, formas de actuación, dimensiones y patrones configurados del Segmento de Interactividad del Juego de Médicos*

Actuaciones Típicas	Formas de actuación	Dimensiones	Patrones configurados
Recogida de Información	JM a JM b JM c JM d	Participación potenciada Participación potenciada Iniciativa Interconexión	(JM a – JM b) (JM c – JM d)
Exploración	JM e JM f JM g JM h	Iniciativa Interconexión Interconexión Iniciativa	(JM e – JM g)
Comunicación y valoración de resultados	JM i JM j JM k	Iniciativa Participación potenciada Participación potenciada	(JM j – JM k)
Intervención y Tratamiento	JM l JM m JM n JM o	Iniciativa Participación potenciada Participación potenciada Interconexión	(JM m – JM n) (JM l – JM o)
Regulación de la Representación	JM p JM q JM r JM s	Participación potenciada Participación potenciada Iniciativa Iniciativa	(JM p – JM q)

En el Segmento de Intreractividad del Juego de Médicos hemos identificado diecinueve categorías o formas de actuación, cuya relación ofrecemos a continuación.

- (JM a) Formula preguntas al otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico
- (JM b) Responde a la petición de información del otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico
- (JM c) Formula espontáneamente comentarios sobre su malestar o manifiesta directamente los síntomas de su enfermedad.
- (JM d) Formula comentarios tras las explicaciones espontáneas o manifestaciones aportadas por el compañero en torno a su malestar
- (JM e) Realiza una propuesta de exploración
- (JM f) Formula espontáneamente comentarios valorativos sobre la actuación del otro participante en el curso de la exploración
- (JM g) Formula algún comentario o actuación tras la propuesta de exploración realizada por el otro participante
- (JM h) Realiza espontáneamente comentarios o explicaciones sobre la propuesta o el proceso de exploración
- (JM i) Realiza algún comentario o valoración sobre el resultado de la exploración
- (JM j) Demanda al otro participante que le clarifique aspectos de los resultados
- (JM k) Realiza comentarios para clarificar los resultados a petición del otro participante
- (JM l) Anuncia o realiza espontáneamente alguna actuación relativa a la intervención o tratamiento
- (JM m) Formula demandas al otro en relación a la intervención o tratamiento
- (JM n) Tras el requerimiento del otro aporta información sobre algún aspecto de la intervención o tratamiento
- (JM o) Formula comentarios, sugerencias o valoraciones sobre el tratamiento prescrito por el otro participante
- (JM p) Realiza una demanda al otro participante para que clarifique algunos aspectos sobre la organización de la representación
- (JM q) Uno de los participantes responde a la demanda del otro clarificando algunos aspectos relativos a la organización de la representación
- (JM r) Argumenta o explica espontáneamente el sentido de una actuación
- (JM s) Da por finalizada la secuencia de representación

A continuación procedemos a presentar, a modo ilustrativo, la descripción de la primera categoría elaborada para este segmento de interactividad. Tal y como se ha expresado al inicio de este capítulo, para cada categoría se explicitará su núcleo categorial, el grado de apertura o modalidades de expresión y su ejemplificación.

En el anexo 7.2 se presenta el sistema completo de categorías elaborado para este segmento de interactividad.

(JM a) Formula preguntas al otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico.

Los elementos básicos o núcleo categorial que identifican esta actuación son:

- Pertenece al grupo de actuaciones típicas que tratan sobre la **recogida de información** en la relación médico-paciente.
- Nos informa sobre la **participación potenciada** ya que uno de los participantes implica al otro en un intercambio de información a partir de una pregunta explícita.

A través de esta actuación uno de los participantes formula preguntas al otro en diferentes momentos del proceso de diagnóstico. Encontramos dos variantes en la manifestación de esta actuación según su momento de aparición.

a) Al iniciar el diagnóstico, el médico formula preguntas para obtener información sobre los síntomas que presenta el paciente. Suele abrir la puesta en escena del juego de los médicos, sobre todo si es el padre quien asume el rol de médico.

P: A ver, a ver, ¿cuando se ha hecho daño?
(1ª sesión)

P: ¡Ah!, ¿y no puede mover el brazo?
(1ª sesión)

P: ¿Tiene usted tos?
(2ª sesión)

b) En momentos posteriores, a lo largo de toda la fase de exploración, el médico plantea cuestiones al paciente para obtener datos que ayuden a completar el diagnóstico

P: ¿Qué come usted para que salga marrón el pis?
(1ª sesión)

P: ¿Cuántos años tiene? ... Y además del ciclismo, ¿qué cosas hace? ... ¿Ha tenido alguna enfermedad antes de ahora?
(6ª sesión)

7.3.2 EVOLUCIÓN DE LAS ACTUACIONES DE ESTE SEGMENTO A LO LARGO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDAD CONJUNTA

En este apartado presentaremos cómo han evolucionado las actuaciones de los participantes en el segmento de interactividad del juego de médicos (SI de JM) a lo largo de las seis sesiones de juego. Para ello partiremos de las diferentes formas de actuación que hemos categorizado y su referencia al grupo de actuaciones típicas al que pertenecen.

Recordamos que en este segmento de interactividad (SI de JM) los participantes se implican en secuencias de juego simbólico relacionadas con el mundo de los médicos en las que padre e hija irán intercambiando los roles de médico y paciente.

Este segmento de interactividad ha sido caracterizado a partir de cinco tipos de actuación típica exhibidas por los participantes:

- Actuaciones centradas en la *recogida de información*
- Actuaciones centradas en la *exploración* del paciente
- Actuaciones centradas en la *comunicación y valoración de resultados*
- Actuaciones centradas en la *intervención* y el *tratamiento*
- Actuaciones centradas en la *regulación de la representación*

Comenzaremos el análisis de las actuaciones a partir de los datos ofrecidos en la tabla 7.10 en la que se recogen las frecuencias de las diferentes formas de actuación registradas para ambos participantes en este segmento de interactividad y para el conjunto de la SAC.

A partir de la lectura de estos datos anotamos las siguientes observaciones:

En relación a la **frecuencia de aportaciones realizadas por cada participante**:

1. Ambos participantes han contribuido con un *alto grado de aportaciones a la representación del juego de médicos*: 571 el padre y 510 la hija. Cabe anotar que el número de las aportaciones realizadas por el *padre* es *ligeramente superior* al de las realizadas por la hija (un 5% más), y esta diferencia alcanza significación estadística según el cálculo de la razón crítica ($p < 0.01$). Interpretamos esta diferencia en términos de que el padre es quien posee más conocimiento sobre esta parcela del mundo social y, en este sentido, muestra más intervenciones que la hija y, por tanto, asume más control en su participación que en otros segmentos. De hecho, es el segmento en el que se observa mayor diferencia entre padre e hija en cuanto al grado de participación.
2. Esta *distribución* entre ambos participantes se mantiene *estable para cada una de las seis sesiones* de juego, tal y como puede apreciarse a través de la gráfica 7.8.

Tabla 7.10 Frecuencias de las formas de actuación registradas en el SI de JM para ambos participantes en el conjunto de la SAC

Formas de actuación	1ª sesión		2ª sesión		3ª sesión		4ª sesión		5ª sesión		6ª sesión		Total	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
JM a	32	2	20	6	-	-	10	-	13	5	61	4	136	17
JM b	3	34	6	19	-	-	-	9	5	14	4	63	18	139
JM c	-	4	3	5	-	1	-	3	2	2	-	9	5	24
JM d	3	-	6	3	-	-	3	-	1	3	8	2	21	8
JM e	13	3	8	5	-	-	2	1	7	9	2	4	32	22
JM f	1	-	2	1	-	-	-	-	3	1	-	1	6	3
JM g	5	10	8	4	-	-	1	1	7	4	3	-	24	19
JM h	6	-	2	3	-	-	1	-	4	-	2	-	15	3
JM i	8	4	7	6	-	-	-	1	7	2	4	2	26	15
JM j	1	-	16	-	-	-	1	-	2	-	1	1	21	1
JM k	-	2	1	14	-	-	-	1	-	1	-	1	1	19
JM l	-	3	6	11	6	2	4	1	7	5	29	18	52	40
JM m	1	2	17	4	8	5	9	2	7	1	18	16	60	30
JM n	1	1	4	17	-	3	1	8	1	6	15	16	22	51
JM o	4	1	9	4	-	7	-	5	-	5	15	20	28	42
JM p	6	1	5	6	-	-	4	-	12	3	6	13	33	23
JM q	1	4	6	3	-	-	-	3	2	10	11	6	20	26
JM r	4	-	2	-	2	-	7	1	6	7	17	6	38	14
JM s	-	-	4	6	1	1	2	3	1	2	5	2	13	14
Total actuaciones	89	71	132	117	17	19	45	39	87	80	201	184	571	510

En cinco de las seis sesiones de juego el padre mantiene este índice superior de aportaciones. Veamos la tabla 7.11.

Tabla 7.11 Grado de contribución de P y H al SI de JM según la frecuencia de actuaciones registradas a lo largo de las sesiones de juego

SESIÓN	Actuaciones de P	Actuaciones de H	Total
1ª	89	71	160
2ª	132	117	249
3ª	17	19	36
4ª	45	39	84
5ª	87	80	167
6ª	201	184	385
Total	571	510	1081

3. Se aprecia una notable diferencia en cuanto a la frecuencia de actuaciones de una sesión a otra. Recordamos que en el análisis de los segmentos de interactividad distinguimos entre dos tipos de sesión en cuanto a la evolución de este SI, en función de la aparición o no de juegos alternativos. Cuando padre e hija asumen la consigna inicial de jugar a los médicos, lo cual ocurre en la sesión 1ª, 2ª y 6ª, apreciamos un notable incremento de la participación de ambos jugadores de una sesión a otra. Así pasamos de 160 actuaciones en la primera sesión, a 249 en la segunda y finalmente a 385 en la tercera sesión. Este aumento progresivo también se produce tomando el segundo tipo de sesiones: de 36 actuaciones en la sesión tercera se pasa a 84 en la sesión cuarta y a 167 en la 5ª sesión (v. tabla 7.11).

En el curso de estas secuencias de juego hemos observado que es siempre el padre quien asume primero el rol de médico a demanda de la hija y que la hija asume después este papel. En todas las sesiones con presencia de este segmento, excepto en la quinta, aparece este relevo de rol, en este orden y por iniciativa de la niña. Este dato refleja la atribución de saber que la niña deposita en el padre sobre este tipo de conocimiento social y prefiere tener un modelo previo de representación que le sirva después como referente para su propia interpretación. Diríamos que la niña no desea asumir al inicio de las sesiones este control sobre la actividad y cede dicho control al padre, pero de manera temporal, pues habrá siempre un segundo tiempo en que acepte esta asunción de control y pase a interpretar el papel de médico.

Otro aspecto interesante ha sido observar cómo el padre espera que el juego evolucione desde unas secuencias “canónicas”, organizadas desde lo que socialmente esperamos cuando acudimos al doctor: que nos pregunte, nos examine, nos diagnostique y, finalmente, nos prescriba un tratamiento. Esta secuencia canónica que forma parte de la representación mental inicial del padre sobre cómo organizar el juego no está presente de igual modo en la representación inicial de la niña. Ella elabora secuencias mucho más improvisadas a partir de elementos que llaman su atención, no existe la misma secuencia mental previa que utiliza el padre como marco de referencia social para guiar su interpretación. Es posible que, siendo en parte consciente de esta limitación, es uno de sus motivos para ceder en parte al padre el control inicial de la gestión antes comentado y, por tanto, es un recurso del que dispone la niña para asegurarse antes de asumir el control.

Los diversos grupos de actuación típica en torno a los cuales hemos agrupado las actuaciones de los participantes responden en gran medida a estas secuencias canónicas que esperábamos encontrar en el juego de los médicos y que han emergido en el curso de la actividad conjunta.

Pasamos a analizar **como han evolucionado las actuaciones de los participantes en el seno de estas actuaciones típicas.**

En la tabla 7.12 ofrecemos las frecuencias totales de actuación mostradas por P y H, así como los porcentajes correspondientes, para cada grupo de actuaciones típicas en este segmento de interactividad a lo largo de las sesiones de juego.

Tabla 7.12 *Frecuencias de actuación típica, correspondientes al SI de JM, mostradas por P y H, en el conjunto de la SAC*

Actuaciones Típicas	1ª Sesión			2ª Sesión			3ª Sesión			4ª Sesión			5ª Sesión			6ª Sesión			Total		
	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T
Recogida de información (a,b,c,d)	38	40	78	35	33	68	-	1	1	13	12	25	21	24	45	73	78	151	180	188	368
%	48.7	51.3		51.5	48.5			100		52	48		46.7	53.3		48	52				
Exploración (e,f,g,h)	25	13	38	20	13	33	-	-	-	4	2	6	21	14	35	7	5	12	77	47	124
%	65.8	34.2		60.6	39.4		-	-	-	-	-		60	40		58.3	41.7				
Comunicación y valoración de resultados (i,j,k)	9	6	15	24	20	44	-	-	-	1	2	3	9	3	12	5	4	9	48	35	83
%	60	40		54.5	45.5		-	-	-	-	-		-	-		-	-				
Intervención y tratamiento (l,m,n,o)	6	7	13	36	36	72	14	17	31	14	16	30	15	17	32	77	70	147	162	163	325
%	46.2	53.8		50	50		45.2	54.8		46.7	53.3		46.9	53.1		52.4	47.6				
Regulación de la representación (p,q,r,s)	11	5	16	17	15	32	3	1	4	13	7	20	21	22	43	39	27	66	104	77	181
%	68.7	31.3		53.1	46.9		75	25		65	35		48.9	51.1		59.1	40.9				
Total por sesión	89	71	160	132	117	249	17	19	36	45	39	84	87	80	167	201	184	385	571	510	1081
% Total	55.6	44.4		53	47		47.2	52.8		53.6	46.4		52	48		52.2	47.8		52.8	47.2	

En relación a las **frecuencias de actuación exhibidas por los participantes en cada grupo de actuación típica y su evolución a lo largo de la SAC**, el análisis de la tabla 7.12 nos permite realizar las siguientes observaciones:

1. Los *participantes* en su conjunto *han mostrado cierta diferencia en cuanto a su grado de implicación en cada grupo de actuación típica*, tal y como se observa en la gráfica 7.9. De alguna manera, no han concedido la misma importancia a cada grupo de actuaciones típicas y han invertido una dedicación y esfuerzo diferente según los contenidos de juego.

2. Los dos *participantes* han *centrado la mayor parte de sus intervenciones* en:

- La recogida de información, a la que han dedicado un total de 368 actuaciones (un 34 % del total de sus aportaciones en el conjunto de este SI).
- La intervención y tratamiento, a lo que han dedicado un total de 325 actuaciones (un 30% del total de sus aportaciones en el conjunto de este SI).

Tabla 7.13 *Frecuencias totales de actuación típica correspondientes al SI de JM*

Actuaciones típicas	Actuaciones de P	Actuaciones de H
Recogida de información	180	188
Exploración	77	47
Comunicación y valoración de resultados	48	35
Intervención y tratamiento	162	163
Regulación de la representación	104	77
Total	571	510

3. El grado de contribución de cada participante a cada grupo de actuaciones típicas no es siempre simétrico. Tal y como puede apreciarse en la tabla 7.13 para dos grupos de actuaciones típicas – recogida de información e intervención y tratamiento – padre e hija realizan un número aproximado de aportaciones, pero éste no ocurre en los tres grupos restantes de actuaciones típicas.
4. Tal y como observamos además en la gráfica 7.9, el padre muestra un mayor grado de contribuciones que la hija en tres tipos de actuación, las que están relacionadas con los siguientes contenidos: exploración (77 actuaciones de P frente a 47 de N), comunicación y valoración de resultados (48 actuaciones frente a 35), y regulación de la representación (104 actuaciones de P frente a 77 de N).
5. Observamos una notable diferencia de aportaciones a cada grupo de actuaciones típicas dependiendo de la sesión. Analizaremos esta afirmación a partir de las gráficas 7.10, 7.11, 7.12, 7.13 y 7.14. De manera complementaria, la gráfica

7.15 nos ofrece una visión de conjunto sobre las frecuencias de actuación, distribuidas por grupos de actuación típica, a lo largo de las seis sesiones de juego.

A continuación presentaremos un **análisis de las diferentes formas de actuación en el seno de sus respectivos grupos de actuación típica**, desde una perspectiva combinada de análisis cualitativo y cuantitativo. El objetivo de este análisis es descubrir cómo se articulan las respectivas aportaciones de los participantes y el resultado de dicha articulación para la configuración de la actividad conjunta.

En la tabla 7.14 se presenta el cálculo de las diferencias entre padre e hija (P y H), a partir del cálculo de la Razón Crítica (RC), en cuanto al grado de contribución a cada forma de actuación en este Segmento de Interactividad.

Tabla 7.14 *Cálculo de la diferencia entre P y H en cuanto a su grado de contribución – porcentaje relativo de actuación – a cada forma de actuación en el SI de JM.*

Forma de actuación	¿Se ha constatado diferencia significativa entre P y H?		
	NO	SI	
		p< 0.01	p< 0.05
JM a		P	
JM b		H	
JM c		H	
JM d	X		
JM e	X		
JM f	X		
JM g	X		
JM h			P
JM i	X		
JM j		P	
JM k		H	
JM l	X		
JM m			P
JM n		H	
JM o			H
JM p	X		
JM q	X		
JM r		P	
JM s	X		

En el caso de apreciarse diferencia estadísticamente significativa (columna correspondiente al SI), se anota la inicial del participante (P/H) que muestra una contribución significativamente mayor a esta forma de actuación.

1º) El primer grupo de actuaciones típicas – **recogida de información** - constituye el grupo que recoge la mayor frecuencia de actuaciones en este SI, tanto para el padre como para la hija, y ambos mantienen un grado simétrico de aportaciones a lo largo de todas las sesiones, tal y como puede apreciarse a través de la gráfica 7.10.

Este grupo de actuaciones se centra en intercambios verbales entre médico y paciente que sirven al médico para realizar una recogida de información sobre los síntomas de malestar o de enfermedad que presenta el paciente. Suelen acontecer al comienzo del segmento de interactividad, pero también reaparecen en el curso posterior de la relación médico paciente con el objeto de ajustar el diagnóstico o de revisarlo. A menudo estos intercambios exceden al contenido esperado y se convierten en largas conversaciones sobre la historia, las costumbres alimentarias o deportivas de la vida cotidiana del paciente.

Dentro de este grupo de actuaciones hemos incluido las siguientes categorías: JM a, JM b, JM c y JM d.

Las dos primeras formas esperamos que constituyan un patrón articulado de actuaciones en forma de pregunta-respuesta. Así mediante la categoría JM a –*Formula preguntas al otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico*- el participante que ejerce el rol de médico suele iniciar este segmento de interactividad, recabando información de su paciente sobre los síntomas que presenta. Curiosamente es una actuación utilizada casi en exclusiva por el padre en todos los SI de JM en los que ejerce como médico y apenas es utilizada por la niña (un total de 136 actuaciones de P frente a 17 de N). En algunas ocasiones en que el padre hace de paciente recuerda a su hija (en otras actuaciones que categorizaremos en el grupo de gestión de la representación) que es importante preguntar al paciente sobre su enfermedad antes de pasar a realizar un diagnóstico o una intervención y esta advertencia sirve a la niña para revisar su secuencia de actuación médica y dirigirla hacia una secuencia socialmente más ajustada.

La actuación JM b - *Responde a la petición de información del otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico* - permite al jugador que ejerce de paciente facilitar la información solicitada por el médico. Es una actuación complementaria de la anterior y ejercida básicamente por la niña (139 actuaciones de N frente a 18 de P). Encontramos un patrón totalmente interconectado JM a - JM b a lo largo de todas las sesiones, tal y como nos muestra la tabla 7.10.

Para ambas categorías hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a su grado de presencia en el repertorio de los participantes y en la dirección ya apuntada (v. tabla 7.14).

A través de la actuación JM c - *Formula espontáneamente comentarios sobre su malestar o manifiesta directamente los síntomas de su enfermedad* – quien hace de paciente emite información espontánea sobre sus síntomas. Es una modalidad utilizada preferentemente por la niña (24 actuaciones de N frente a 5 de P) y pone de manifiesto su grado de iniciativa para realizar aportaciones a la representación sin ser inducida por el padre.

La actuación JM d - *Formula comentarios tras las explicaciones espontáneas o manifestaciones aportadas por el compañero en torno a su malestar* - es utilizada por el padre, quien de manera casi sistemática recoge las aportaciones de N a través del anterior tipo de actuación y realiza nuevas aportaciones interconectadas (mediante la valoración de las aportaciones de N, la expresión de su grado de acuerdo etc.). Esta actuación aparece totalmente conectada con la anterior a lo largo de todas las sesiones de juego de manera que encontramos un patrón articulado de actuaciones de carácter estable JM c – JM d.

Los dos patrones articulados comentados hasta ahora (JM a – JM b y JM c – JM d), que evidencian un alto grado de estabilidad a lo largo de las sesiones, nos muestran estrategias del padre para progresar en la elaboración de significados compartidos que pasan a formar parte del discurso y las representaciones compartidas por los participantes. Es el padre quien promueve intercambios en torno a la recogida de información cuando ejerce el rol de médico, lo que evidencia un mayor control sobre la gestión en este grupo de actuaciones. La niña asume en menor medida este control mediante la iniciativa que muestra realizando aportaciones como paciente.

2º) El siguiente grupo de actuaciones típicas se centra en secuencias de **Exploración** y refleja una serie de actuaciones centradas en la exploración física del paciente a partir de los síntomas expresados en la recogida de información. Constituyen intercambios de comportamientos verbales y no verbales en los que el médico utilizará el material médico oportuno y técnicas exploratorias diversas. El padre muestra un mayor grado de participación que la hija en actuaciones de este tipo (77 actuaciones de P frente a 47 de N), si bien dichas actuaciones están también presentes en el repertorio de N, tal y como puede apreciarse en la gráfica 6711.

En este segundo grupo han sido categorizadas cuatro tipos de actuación que representan también modalidades diferenciadas de contribución a este grupo de actuaciones: JM e, JM f, JM g y JM h.

Así, la primera categoría de este grupo JM e – *Realiza una propuesta de exploración* – implica aportaciones espontáneas para el reconocimiento del paciente que suelen iniciar

la secuencia de exploración. Están especialmente presentes en las dos primeras sesiones y son utilizadas por ambos participantes.

A esta actuación puede seguir, aunque de manera más ocasional, algún comentario del otro participante mediante la categoría JM f –*Formula espontáneamente comentarios valorativos sobre la actuación del otro participante en el curso de la exploración*-. Es una actuación utilizada en seis ocasiones por el padre y en tres por la hija, y muestra un grado de interconexión con las actuaciones del compañero, reflejando una valoración, en general positiva, de la intervención del otro.

Con mayor frecuencia, la categoría JM e es seguida por la actuación JM g – *Formula algún comentario o actuación tras la propuesta de exploración realizada por el otro participante* – y a través de ella tanto el padre como la hija manifiestan su parecer sobre las propuestas de exploración aportando nuevos datos, ideas o sugerencias para la exploración, o incluso formulando quejas o demandas de información sobre la misma.

Casi todas las propuestas de exploración manifestadas por un participante mediante la categoría JM e han sido seguidas por comentarios del otro participante, bien valorativos (JM f) o bien aportando nuevas sugerencias (JM g), lo cual nos informa nuevamente sobre la interconexión de las actuaciones de ambos participantes, patrón que comparten tanto el padre como la hija.

Para este grupo de actuaciones, si bien se han registrado diferencias entre P y H en cuanto a su grado de contribución a cada forma de actuación, estas diferencias sólo han resultado estadísticamente significativas en el caso de la categoría JM h (v. tabla 7.14).

3º) En el siguiente grupo de actuaciones típicas – **comunicación y valoración de resultados** – médico y paciente abrirán una fase de intercambio de información para valorar los resultados de la exploración. Es un tipo de actuación exhibido por ambos participantes, si bien con una frecuencia mayor por el padre que por la hija (48 actuaciones de P frente a 35 de N), tal y como puede apreciarse en la gráfica 7.12.

En este grupo han sido categorizadas tres formas de actuación: JM i, JM j y JM k.

La primera de estas formas JM i – *Realiza algún comentario o valoración sobre el resultado de la exploración* – es utilizada por el participante que hace de médico para comunicar el diagnóstico a su paciente y los resultados de la exploración. Esta forma de actuación es exhibida por ambos participantes, si bien con una presencia mayor para el padre que para la hija (26 actuaciones de P frente a 15 de N) a lo largo de todas las sesiones. Es el padre quien tiene una conciencia clara de la importancia de esta secuencia como constitutiva del rol de médico; para la niña, en cambio, es algo más aleatorio y será el padre quien, de vez en cuando, le recuerde que antes de proceder al tratamiento y la intervención se ha de proceder a la clarificación del diagnóstico.

Mediante la segunda forma de actuación de este grupo JM j – *Demanda al otro participante que clarifique aspectos de los resultados* - el participante que hace de paciente pide al médico que explique, clarifique o amplíe algún resultado que acaba de comunicar en su diagnóstico. Constituye una actuación característica del padre y que apenas se presenta en la niña (21 actuaciones de P frente a 1 de N) y, mediante la cual, el adulto promueve que la niña explicita su conocimiento sobre el origen de la enfermedad y profundice progresivamente en la construcción de significados en torno a este contenido. Veamos una transcripción de la sesión segunda en la que aparecen la mayor parte de estas actuaciones:

(N hace de médico y P, que hace de paciente, se ha quejado de dolor de panca y de cabeza. N ha procedido a realizar un análisis de orina y ahora le comenta los resultados)

N: Lo tiene bien. Como siempre. Amarillo.

P: *¿Está bien?*

N: Sí. Amarillo. Un poquito marroncito, pero no pasa nada.

...

N: No pasa nada... Es una cosa ... Son unos ... A usted se le han metido cuatro bichos

P: *¿Se me han metido cuatro bichos?*

N: Sí ... a la panca

P: *¿Por donde?*

N: A la panca

P: *¿A la panca se me han metido? ¿y por donde se me han podido meter?*

N: Sí. ¿Usted ha ido al campo?

P: Sí. Antes de hacer el viaje he ido al campo

N: Pues en el campo

P: *¿Y por donde se meten esos bichos doctora?*

N: Suben hasta la panca y se meten en un agujerito que hay en el ombligo

P: *¿Por el agujerito del ombligo se me han metido entonces esos bichos?*

N: Es que son muy listos

P: *¿Son muy listos?*

N: Sí. Son muy listos muy listos. Porque ellos se meten por aquí y se meten por el ombligo.

¿Entonces por eso vomito y todas esas cosas?

...

(N pone el termómetro a P)

N: ¡Jolin Tiene fiebre, pero un montón! Mire

P: *¡Ah, sí! ¿Osea que esos bichos producen muchísima fiebre?*

N: Sí

P: *¿Qué son: Bacterias, virus ...?*

(Nota: las intervenciones marcadas con letra cursiva corresponden a la categoría mencionada como JM j)

Mediante la categoría JM k - *Realiza comentarios para clarificar los resultados a petición del otro participante* - el participante solicitado, que suele ser la niña, responderá a la demanda del compañero e irá formulando una teoría más amplia sobre el diagnóstico y los resultados. Como hemos apreciado mediante la transcripción del

párrafo anterior, el padre potencia esta elaboración y la niña irá verbalizando sus teorías implícitas sobre las causas de la enfermedad. Nos encontramos por tanto ante un patrón de actuaciones configurado JM j - JM k que presenta una correspondencia casi total como puede apreciarse en la tabla 7.10. Ambas modalidades ofrecen diferencia significativa en cuanto a su grado de manifestación por uno de los participantes (v. tabla 7.14).

4º) El siguiente grupo de actuaciones típicas **Intervención y tratamiento** constituye uno de los grupos que recoge mayor número de intervenciones y dedicación de manera equitativa para ambos participantes (162 actuaciones de P y 163 actuaciones de N), tal y como pone de manifiesto la gráfica 7.13. Es el grupo de actuaciones con presencia más constante a lo largo de todas las sesiones, tanto para el padre como para la hija, y para todas las formas de actuación identificadas. En este grupo hemos incluido cuatro formas de actuación que a su vez constituyen dos patrones interconectados: JM l - JM o y JM m - JM n.

El primero de estos patrones se inicia con la categoría JM l – *Anuncia o realiza espontáneamente alguna actuación relativa a la intervención o tratamiento* – mediante la cual el médico suele prescribir el tratamiento o remedio oportuno para la dolencia, bien para llevarse a cabo en la propia consulta (aplicar alcohol, mercromina, colocar un vendaje, etc.) o bien para ser cumplimentada en el hogar (estancias en la cama, medicinas para tomar, etc.). Tanto el padre como la hija muestran con frecuencia este tipo de actuación en todas las secuencias de un juego de médicos.

A veces, esta actuación es seguida por una nueva modalidad, JM o, en la que el compañero – *Formula comentarios, sugerencias o valoraciones sobre el tratamiento prescrito por el otro participante* -, bien con el objeto de mostrar acuerdo/desacuerdo con el tratamiento prescrito, para asegurarse de haber comprendido las consignas o bien para hacer alguna observación sobre dicho tratamiento. Nos informa sobre el grado de atención e interconexión con anteriores actuaciones del compañero de juego. En el caso de P suele ser utilizada para asegurarse del tratamiento prescrito o valorar positivamente los remedios propuestos por N. En el caso de N suele ser para mostrar acuerdo o desacuerdo, generalmente en forma de queja, y también para asegurarse sobre la administración del tratamiento prescrito (como y cuando tomarlo, dosis oportunas, etc.).

El segundo patrón interconectado se inicia con la actuación JM m – *Formula demandas al otro en relación a la intervención o tratamiento* – que, curiosamente, es la única actuación de este segmento que está presente en todas las sesiones y para los dos participantes, si bien es utilizado en el doble de ocasiones por el padre que por la hija (60 actuaciones de P frente a 30 de N, tal y como muestra la tabla 7.10). Además, esta actuación es ampliamente utilizada por el padre, tanto si hace de médico como si hace de paciente. Uno de los contextos característicos en que la utiliza es cuando él mismo hace de médico y pide a N “ayuda” para ir definiendo su propio rol de médico (“¿Tú que pondrías en la cabeza?”, “¿Cuántas vacunas te ponía?”, “¿hay medicamentos para

los virus?”...) lo cual supone una intencionalidad explícita del padre para que la niña participe en la construcción y definición de los roles a partir de su propia definición de la situación. Por su parte, la niña también realiza demandas a P cuando hace de médico y formula peticiones de ayuda para definir su rol (“¿Cómo tengo que envendar?”, “¿dónde se pone el alcohol?”); es un recurso que ella utiliza, de manera espontánea, para solicitar ayuda del adulto en la construcción de su propio rol. Además de los usos característicos mencionados, ambos participantes utilizan esta actuación para, en calidad de pacientes, pedir al médico que clarifique algunos aspectos del tratamiento: cómo se toma un medicamento, qué tiempo durará la intervención etc.

A través de la actuación JM n – *Tras el requerimiento del otro aporta información sobre algún aspecto de la intervención o tratamiento* – el participante demandado articulará una actuación como respuesta en la mayor parte de las ocasiones en que dicha demanda se produce.

En este grupo de actuación típica tres de las cuatro categorías consideradas, a excepción de JM l, se han mostrado más características del uso de uno de los participantes, con la correspondiente evidencia de diferencia significativa (v. tabla 7.14).

5º) El último grupo de actuaciones típicas descrito en este segmento de interactividad – **regulación de la representación** – se sitúa en una dimensión que podemos considerar de metarrepresentación, a través de la cual los participantes introducen alguna reflexión que sirve para mejorar el curso de la dramatización. Dicha reflexión puede referirse a aspectos organizativos o al sentido de las actuaciones que se producen en el curso del juego.

Hemos encontrado cuatro tipos de actuación en este grupo: JM p, JM q, JM s y JM r. Tres de estas actuaciones hacen referencia a los mencionados aspectos organizativos y la última a aspectos de sentido o de significado. La gráfica 7.14 muestra la distribución temporal de las aportaciones a este grupo para ambos participantes.

La primera forma de actuación JM p – *Realiza una demanda al otro participante para que clarifique algunos aspectos sobre la organización de la representación* – es utilizada por ambos participantes (en 33 ocasiones por P y en 23 ocasiones por N), bien para solicitar a su compañero una clarificación sobre los roles que están representando: el sexo, la edad, cómo han de actuar etc., o bien para que el compañero reflexione sobre su actuación y redefina su rol a partir del marco social de referencia. A través de la forma JM q – *Uno de los participantes responde a la demanda del otro clarificando algunos aspectos relativos a la organización de la representación* – el compañero procede a la clarificación, y esto ocurre en la mayor parte de las intervenciones produciéndose, por tanto, un patrón interconectado JM p - JM q, lo cual servirá a los participantes para continuar de manera más fluida su dramatización.

La tercera categoría que hace referencia a aspectos organizativos JM s – *Da por finalizada la secuencia de representación* – es emitida de manera similar por ambos participantes (13 actuaciones de P frente a 14 de N). Tanto el adulto como la niña la utilizan bien para proceder a un cambio de roles (médico/paciente) o bien para terminar el juego de los médicos. Esta iniciativa puede ser o no aceptada por el compañero. Así, en ocasiones este final no es aceptado por el padre por considerarlo precipitado y promoverá un final más organizado del juego.

La última categoría de este grupo JM r – *Argumenta o explica espontáneamente el sentido de una actuación* – constituye una actuación más típicamente paterna, si bien no está excluida del repertorio de la niña (38 actuaciones de P frente a 14 de N). Esta actuación está presente en todas las sesiones en el caso del padre y, a partir de la cuarta sesión, en el caso de la niña. Podemos hipotetizar que, a medida que avanza la secuencia de actividad conjunta y su experiencia sobre el juego de los médicos, la niña puede acceder a nuevas cotas de reflexión y profundización sobre este tema de juego. El padre, generalmente, utilizará el marco social de referencia para avanzar en el sentido y significado de algunas actuaciones que emergen durante el juego (relacionados con la ética del médico, cómo dar un buen servicio a los pacientes, los problemas de la seguridad social etc.) y, a partir de este marco social, aumentará la conciencia conjunta de los participantes sobre nuevos significados que se producen en el marco específico del juego.

Observamos una presencia cada vez más importante de este grupo de actuaciones típicas a lo largo de las sesiones. Considerando las sesiones con presencia importante del juego de médicos (1ª, 2ª y 6ª sesión), la frecuencia registrada para cada una de estas tres sesiones es de 16, 32 y 66 actuaciones respectivamente. También observamos este incremento progresivo para el segundo tipo de sesiones (3ª, 4ª y 5ª) (v. tabla 7.12 y gráfica 7.14) con una frecuencia registrada de 4, 20 y 43 actuaciones respectivamente. Y además, este incremento progresivo se produce, sin excepción, para los dos participantes, tomando los dos tipos de sesión de manera aislada. Así, el padre pasa de 11 a 17 y a 39 actuaciones y la niña pasa de 5, a 15 y a 27 actuaciones en el primer grupo. En el segundo grupo, el padre pasará de 3 a 13 y a 21 actuaciones y la niña pasará de 1 a 7 y a 22 actuaciones (v. tabla 7.12).

Podemos concluir que ambos participantes conceden una importancia progresiva al hecho de reflexionar sobre el propio juego y negociar sobre aspectos de organización y significado en el curso de la representación. De alguna manera, a medida que avanza la experiencia conjunta del juego, sus protagonistas progresan en aspectos relacionados con la metarrepresentación y la regulación del juego.

7.3.3 ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE CADA JUGADOR EN EL CURSO DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

En relación a la frecuencia y tipo de aportaciones realizadas por cada participante a los diferentes grupos de actuación típica podemos decir que:

1. Ambos participantes han mostrado niveles elevados de participación en la representación del juego de médicos, con una cierta superioridad de aportaciones del padre sobre la hija (571 aportaciones de P frente a 510 de N) según los datos ofrecidos en la tabla 7.10. Curiosamente es el segmento, de los tres considerados en el conjunto de la SAC, en el que se observa mayor diferencia de contribuciones entre los dos participantes. En un apartado anterior hemos atribuido esta cierta superioridad de aportaciones del padre sobre la hija al mayor grado de conocimiento social que el padre posee sobre este tema de juego y que utilizará con frecuencia como referente para ir configurando secuencias coherentes de la relación médico-paciente. El recurso al marco social de referencia, que no existe de manera tan clara para los otros segmentos identificados, puede constituir un recurso y motivo potente que lleve al padre a un mayor control sobre la gestión del juego. Esta ligera superioridad manifestada por el padre en el control de la actividad conjunta se mantiene estable a lo largo de la SAC, a excepción de la sesión tercera.
2. Los participantes, en su conjunto, han dedicado mayor tiempo y esfuerzo a unos contenidos de juego que a otros, y esta dedicación oscila desde un 7.68% de las contribuciones dedicadas a la comunicación y valoración de resultados hasta un 34.04% dedicado a la recogida de información.
3. Las aportaciones de los participantes no se distribuyen siempre de manera simétrica para ambos en los diferentes grupos de actuación típica, es decir, que el grado de aportaciones de cada uno variará en función del contenido de juego. Esto nos permite suponer que habrá contenidos de juego al que los participantes conceden una importancia similar – como hacerle preguntas al paciente para investigar su malestar y los síntomas de su enfermedad o realizar una intervención para curar al paciente – y otros contenidos que no poseen el mismo grado de importancia para el padre y la hija – como explorar al paciente después de haber escuchado sus síntomas, comunicarle nuestro diagnóstico o introducir reflexiones para gestionar mejor la representación -.

Este dato nos induce a pensar que coexisten representaciones próximas y compartidas respecto a unos contenidos de juego y otras representaciones más distanciadas (en este nivel de análisis no nos referimos a representaciones sobre el significado, sino a la importancia concedida a cada tipo de contenidos y el lugar que deben ocupar en el conjunto del juego). Así, el padre mostrará mayor grado de implicación que la niña en contenidos relacionados con la exploración, comunicación y valoración de resultados, y regulación de la representación. Las contribuciones de ambos son equiparables en los otros dos grupos de actuación típica: recogida de información e intervención y tratamiento, tal y como muestra la tabla 7.12 presentada en el anterior apartado.

4. La distribución por sesión de actuaciones, expuesta en la tabla 7.10, muestra que todas las formas de actuación incluidas en este segmento son en algún momento, exhibidas por ambos participantes, pero con diferente grado de presencia para cada uno y según la sesión examinada.

El cuadro 7.5 nos muestra cual de los dos participantes presenta una mayor frecuencia de aparición en cada forma de actuación y para cada sesión particular. Es lo que hemos llamado el **predominio de cada participante para cada actuación**. A través de los datos ofrecidos en dicho cuadro podemos apreciar que:

- Para un total de 13 actuaciones (sobre las 19 formas de actuación que constituyen el conjunto de este segmento de interactividad) los dos participantes muestran en alguna sesión un predominio sobre el otro en cuanto a la frecuencia de aparición de dicha actuación. Esto ocurre para las categorías: JM d, JM e, JM f, JM g, JM h, JM i, JM l, JM m, JM o, JM p, JM q, JM r y JM s.
- Para dos formas de actuación el padre muestra un predominio permanente a lo largo de todas las sesiones en que dicha categoría aparece. Esto ocurre en el caso de las categorías JM a y JM j.
- Para cuatro formas de actuación la niña muestra un predominio permanente a lo largo de todas las sesiones en que dicha categoría aparece. Esto es así para las categorías JM b, JM c, JM k y JM n.

Si lo comparamos con lo que ocurría en el segmento de interactividad de gestión de la representación (SI de GR), encontramos una diferencia importante en cuanto a este tipo de distribución en el siguiente sentido: en el segmento de gestión analizado en el capítulo anterior sólo un tercio de las diferentes formas de actuación aparecían con un predominio compartido; otro tercio correspondía a las actuaciones predominantes del padre y un tercero a las actuaciones

predominantes de la niña. En el segmento que ahora nos ocupa aparece un predominio mucho más compartido, de manera que para un 68 % de las formas de actuación los dos participantes predominan en alguna sesión sobre el otro.

Esto nos induce a pensar que el estilo de participación mostrado por los dos participantes en el segmento de juego de médicos es más común y compartido que el mostrado en el segmento de gestión de la representación. Para confirmar esta idea recordamos que en este segmento hemos encontrado, además, menos diferencias significativas, en cuanto a la frecuencia de aparición de las diferentes formas de actuación, entre los participantes.

Cuadro 7.5 *Predominio de cada participante (Padre/Hija) para cada forma de actuación en el SI de JM y a lo largo de la SAC*

Formas de Actuación	Sesión 1ª	Sesión 2ª	Sesión 3ª	Sesión 4ª	Sesión 5ª	Sesión 6ª	Total actuaciones de P	Total actuaciones de H
JM a	P	P	-	P	P	P	136	17
JM b	H	H	-	H	H	H	18	139
JM c	H	H	H	H	=	H	5	24
JM d	P	P	-	P	H	P	21	8
JM e	P	P	-	P	H	H	32	22
JM f	P	P	-	-	P	H	6	3
JM g	H	P	-	=	P	P	24	19
JM h	P	H	-	P	P	P	15	3
JM i	P	P	-	H	P	P	26	15
JM j	P	P	-	P	P	=	21	1
JM k	H	H	-	H	H	H	1	19
JM l	H	H	P	P	P	P	52	40
JM m	H	P	P	P	P	P	60	30
JM n	=	H	H	H	H	H	22	51
JM o	P	P	H	H	H	H	28	42
JM p	P	H	-	P	P	H	33	23
JM q	H	P	-	H	H	P	20	26
JM r	P	P	P	P	H	P	38	14
JM s	-	H	=	H	H	P	13	14

7.3.4 ANALISIS DE LAS ACTUACIONES A PARTIR DE LAS DIMENSIONES IMPLICADAS

En este apartado analizaremos las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas para cada forma de actuación y para cada uno de los participantes. En la tabla 7.15 se recogen las frecuencias para cada sesión del conjunto de actuaciones implicadas en una dimensión y para cada uno de los participantes.

Tabla 7.15 *Frecuencias de las formas de actuación de cada participante según la dimensión implicada en el SI de JM*

Sesión	1º		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		Total	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
Iniciativa	31		32		9		16		34		59		181	31.7%
		14		36		4		10		27		41		132
Part. Pot. (+)	40		58		8		24		34		86		250	43.8%
		5		16		5		2		9		34		71
Part. Pot. (-)	5		17		0		1		8		30		61	10.7%
		41		53		3		21		31		86		235
Inter conexión	13		25		0		4		11		26		79	13.9%
		11		12		7		6		13		23		72
Total actuaciones	89		132		17		45		87		201		571	
		71		117		19		39		80		184		510

De la lectura de estos datos anotamos las siguientes observaciones:

1. *Ambos participantes exhiben actuaciones que implican las tres dimensiones básicas consideradas en nuestro estudio: iniciativa, participación potenciada e interconexión (en su doble modalidad) en el seno de este segmento de interactividad y para el conjunto de la SAC. Estas tres categorías se encuentran,*

por tanto, ampliamente representadas en el conjunto de actuaciones de cada participante.

2. Tomados los datos en su totalidad, podemos decir que los participantes se encuentran muy próximos en cuanto a la frecuencia exhibida de categorías que implican una dimensión y muy distantes en cuanto a categorías que implican otra, por lo que hablaremos de *estilos, o formas características de participación, que incluyen aspectos compartidos y diferenciados* en cuanto al tipo de contribución. Así.
 - El padre tiende a exhibir actuaciones que implican iniciativa (un 31.7% del total de sus actuaciones) y participación potenciada en forma de requerimiento o demanda (un 43.8% del total de sus actuaciones).
 - La hija tiende a exhibir actuaciones que implican iniciativa (un 25.9% del total de sus actuaciones) y participación potenciada en forma de respuesta (un 46.1% del total de sus actuaciones).
 - Ambos participantes harán un uso menor de las dos modalidades restantes para cada uno: interconexión (un 13.9% del total de sus actuaciones) y participación potenciada en forma de respuesta (un 10.7%) para el padre, e interconexión (un 14.1% del total de sus actuaciones) y participación potenciada en forma de demanda (un 13.9%) para la hija.

El cálculo estadístico de la Razón Crítica ha puesto de manifiesto diferencias significativas entre los participante en cuanto al grado que manifiestan a través de sus actuaciones en dos de las dimensiones consideradas: iniciativa ($p < 0.05$) y participación potenciada en su doble modalidad ($p < 0.01$ en ambos casos). No han aparecido diferencias significativas en cuanto a la interconexión.

Podemos constatar, por tanto, que padre e hija muestran modalidades comunes y modalidades diferenciadas en cuanto a la manera de articular sus actuaciones en relación a su partenaire de juego.

Ambos participantes tienden a mostrar un elevado grado de aportaciones espontáneas en las que asumen el control y la gestión sobre el juego a través de su iniciativa. Por otro lado, el padre tiende a mostrar como actuación más característica de su intervención en este segmento de interactividad la de invitar a la niña o promover su participación a través de demandas explícitas para que aporte significados a la construcción conjunta del juego, y la hija tiende a mostrar como actuación más característica de su intervención en este segmento la versión complementaria: responder a las demandas explícitas del padre para introducir acciones y significados en la construcción conjunta del juego. En este sentido han sido descritos numerosos y estables patrones articulados de

actuación entre ambos participantes. Además, los dos participantes han mostrado una presencia importante de actuaciones interconectadas con las del compañero de juego, en grado similar para el padre (un 13.9% del total de sus actuaciones) y para la hija (un 14.1% del total de sus actuaciones). Estos datos nos inducen a pensar que:

a) En este SI el padre tiende a mostrar un elevado control sobre la gestión del juego a través de sus aportaciones espontáneas al mismo, en grado muy superior al mostrado en el SI de GR (31.7% en este SI de actuaciones que implican iniciativa frente a un 10% en el SI de GR).

De manera paralela, disminuyen notablemente, respecto al SI de GR, sus aportaciones que implican interconexión (de un 36.6% en el SI de GR bajan a un 13.9% en este SI). Igualmente, descienden las respuestas a demandas planteadas por la niña, de manera que la participación potenciada en forma de respuesta bajará de un 19.5% en el SI de GR a un 10.7% en este SI).

La modalidad de participación que utiliza el padre para ceder el control a la niña en estas secuencias es a través de demandas y requerimientos. Así, la participación potenciada en forma de demanda será la dimensión más presente en la actuación paterna en este segmento de interactividad (43% del total de su participación).

b) La niña, por su lado, tiende a asumir espontáneamente el control a través de su iniciativa (25.9% del conjunto de su participación), con un ligero descenso respecto a las secuencias del segmento anterior. Por otro lado, tiende a responder positivamente a las demandas que el padre le hace para que realice aportaciones a la construcción y definición del juego. Su manera más característica de asumir el control en este tipo de secuencias será a través de sus respuestas a las demandas parentales.

7.3.5 ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FACILITAN EL JUEGO CONJUNTO

Igual que hicimos en el capítulo anterior en relación al análisis del SI de GR, pasaremos a indagar en los recursos y estrategias que manifiestan ambos participantes para favorecer la gestión conjunta del juego a partir de los datos que hasta ahora hemos analizado: frecuencias de actuación, predominio de actuaciones y dimensiones implicadas. Presentaremos un análisis de las actuaciones más frecuentes de cada participante a través de las tablas 7.16 y 7.17, ordenando dichas actuaciones según su frecuencia de aparición en el juego y el correspondiente porcentaje en relación al total de actuaciones exhibidas por cada participante en este segmento de interactividad.

Tabla 7.16 Actuaciones estratégicas de P según su frecuencia de aparición en el SI de JM

<i>Formas de Actuación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% sobre el total de actuaciones</i>	<i>Dimensión implicada</i>	<i>Descripción</i>	<i>Modalidades de expresión (abrev.)</i>
JM a	136	23.8	Participación potenciada (i)	Formula preguntas al otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas a N al inicio de la consulta sobre su malestar • Solicita información adicional largo de la exploración posterior
JM m	60	10.5	Participación potenciada (i)	Formula demandas al otro en relación a la intervención o tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Como paciente solicita a N información sobre el tratamiento que le ha prescrito • Como médico pide a N que opine sobre el tratamiento que le ha prescrito
JM l	52	9.1	Iniciativa	Anuncia o realiza espontáneamente alguna actuación relativa a la intervención o tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Como médico anuncia a N alguna prescripción sobre el tratamiento • En calidad de paciente sugiere a N alguna propuesta para el tratamiento
JM r	38	6.6	Iniciativa	Argumenta o explica espontáneamente el sentido de una actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta el sentido de una intervención médica en un plano valorativo a nivel ético o social
JM p	33	5.8	Participación potenciada (i)	Realiza una demanda al otro participante para que clarifique algunos aspectos sobre la organización de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • Pide a N que clarifique algún aspecto de la organización, generalmente vinculado al rol de los personajes (edad, sexo...) • Pregunta a N sobre algún significado social de la representación para introducir mayor ajuste a la realidad
JM e	32	5.6	Iniciativa	Realiza una propuesta de exploración	<ul style="list-style-type: none"> • En calidad de médico propone a N alguna actuación para explorar los síntomas que presenta

Hemos considerado estas actuaciones como estratégicas porque son las más habituales en el repertorio de P en el curso de la interacción con H en el seno de este segmento de interactividad. Son los recursos que el padre actualiza para progresar en la gestión y

construcción conjunta del juego en relación a los contenidos propios del juego de médicos.

A partir de los datos presentados en la tabla 7.16 y los ya considerados en las tablas 7.10 y 7.15 podemos decir que:

1. La mayor parte de las actuaciones que el padre actualiza son para promover e implicar a la niña a que participe activamente en la gestión del juego. La participación potenciada en forma de demanda o requerimiento supone un total del 43.8% del total de su participación. En este segmento de interactividad han sido registradas un total de 250 actuaciones que implican esta dimensión en el caso del padre.

2. El padre en este segmento de interactividad ha mostrado índices de mayor actividad y control sobre la gestión del juego que en otros segmentos. Este control lo ha ejercido a través de las numerosas intervenciones espontáneas realizadas en el curso de la interacción. Hemos registrado para este segmento un total de 181 actuaciones del padre que implican iniciativa, lo cual supone un 31.7% del total de su participación. Este dato, ya comentado en momentos anteriores, puede obedecer a una dimensión instruccional que está más presente en este SI y que el padre va modelando con el objeto de reconstruir esta parcela del mundo social de manera canónica y “realista”.

3. Las intervenciones que suponen ajuste a las aportaciones introducidas por el compañero de juego y que podemos observar a través de dos modalidades: a) la participación potenciada en forma de respuesta a una demanda efectuada por el compañero y b) la interconexión de una actuación propia con la exhibida previamente por el otro, están también presentes en el discurso del padre, pero de manera significativamente menor que en el segmento anterior. No obstante, aparecen un total de 79 actuaciones en el repertorio del padre que implican interconexión, lo cual supone un 13.9% del total de su participación. Encontramos un grado importante de correspondencia entre las demandas que formula la niña (participación potenciada en forma de requerimiento) y las respuestas del padre a estas demandas (participación potenciada en forma de respuesta).

Pensamos que las actuaciones predominantes exhibidas por P tienen por objeto conseguir un equilibrio entre:

- Ceder el protagonismo a H para que participe y aporte sus propios significados a la construcción conjunta del juego, y
- Guiar esta construcción mediante un proceso de modelado hacia secuencias progresivamente más cercanas al mundo social que actúa como referente.

A través de la tabla 7.17 ofreceremos las actuaciones más frecuentes exhibidas por la niña en el curso de estos segmentos de interactividad.

Tabla 7.17 *Actuaciones estratégicas de H según su frecuencia de aparición en el SI de JM*

<i>Formas de Actuación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% sobre el total de actuaciones</i>	<i>Dimensión implicada</i>	<i>Descripción</i>	<i>Modalidades de expresión (abrev.)</i>
JM b	139	27.2	Participación potenciada (-)	Responde a la petición de información del otro participante durante el proceso de exploración y diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Como paciente, H responde a las preguntas de P sobre los síntomas de su malestar y el curso de la enfermedad
JM n	51	10	Participación potenciada (-)	Tras el requerimiento del otro aporta información sobre algún aspecto de la intervención o tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • H aporta información tras la demanda de P sobre como llevar a cabo el tratamiento prescrito
JM o	42	8.2	Interconexión	Formula comentarios, sugerencias o valoraciones sobre el tratamiento prescrito por el otro participante	<ul style="list-style-type: none"> • H expresa su grado de acuerdo/desacuerdo con el tratamiento prescrito por P • H describe alguna acción realizada por P durante la intervención o tratamiento
JM l	40	7.8	Iniciativa	Anuncia o realiza espontáneamente alguna actuación relativa a la intervención o tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • H en calidad de médico anuncia una nueva intervención para paliar la dolencia de su paciente • H en calidad de paciente sugiere a P algún tipo de intervención o tratamiento
JM m	30	5.9	Participación potenciada (?)	Formula demandas al otro en relación a la intervención o tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • En calidad de paciente solicita a P aclaraciones sobre el tratamiento que P le ha prescrito • En calidad de médico, solicita a P que opine sobre el tratamiento que le ha anunciado
JM q	26	5.1	Participación potenciada (-)	Responde a la demanda del otro clarificando algunos aspectos relativos a la organización de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a la petición de P para clarificar algunos aspectos del guión

A continuación comentaremos las aportaciones de H a partir de los datos expuestos en la tabla 7.17, y los considerados anteriormente en las tablas 7.10 y 7.15.

- 1 La mayoría de las actuaciones exhibidas por H, prácticamente la mitad de las mismas llegando al 46.1% del total de su participación, manifiestan respuestas a las demandas del adulto para elaborar algún tipo de información, ya sea en calidad de paciente o en calidad de médico, y a propósito de diversos contenidos de juego: la entrevista inicial, el tratamiento, etc. Un total de 235 actuaciones han estado vinculadas a esta dimensión (participación potenciada en forma de respuesta). Podemos decir que ha existido un alto grado de vinculación entre las demandas del padre y las respuestas de la niña, lo cual pone de manifiesto la competencia de la niña para ajustarse a las demandas del padre y colaborar, desde este ajuste, a la gestión conjunta del juego.
- 2 La segunda modalidad de participación manifestada por la niña con mayor frecuencia incluyen aquellas actuaciones que implican la iniciativa como dimensión. Un total de 132 actuaciones, que suponen un 25.9% del conjunto de su participación, han servido a H para tomar en diferentes situaciones y tanto desde el rol de enfermo como de médico, la iniciativa en el curso de la interacción.
- 3 Además, en el repertorio de participación de H han estado presentes las dos modalidades restantes, aunque con una frecuencia menor: un total de 71 y 72 actuaciones (lo cual supone un 14% de sus actuaciones para cada modalidad) ha dedicado a: a) emitir demandas a P sobre aspectos variados y en momentos diversos: recogida de información, diagnóstico y tratamiento (participación potenciada en forma de demanda); y b) mostrar actuaciones interconectadas con otras exhibidas previamente por P (Interconexión).

Pensamos que el conjunto de actuaciones exhibidas por H en este segmento de interactividad muestra un perfil propio y diferente al exhibido en otros segmentos. Observamos una mayor tendencia a ajustarse a las demandas de P, sin perder su capacidad y deseo por mostrar sus propias competencias. Seguramente, es consciente de que su padre posee un mayor conocimiento y grado de saber sobre el mundo de los médicos y opta por cederle con mayor frecuencia el control y la gestión del juego. Esto no le supone renunciar a su particular manera de concebir el juego médico y poder desplegarlo según dicha concepción ya que el padre le permite un amplio margen para que realice numerosas aportaciones personales y significados a la construcción del juego.

A modo de conclusión, consideramos que el éxito de haber conseguido secuencias progresivamente más prolongadas y ricas sobre este tema de juego reside, en buena parte, en la flexibilidad y gran espacio potencial que el padre ha cedido a su hija para ir

explicitando y elaborando su propio discurso y sus propias construcciones de sentido y significado en torno a las secuencias de este juego. Hemos apreciado un cierto deleite del padre en las construcciones originales y fantasiosas que su hija hacía sobre el mundo de los médicos, de suerte que las consideraba interesantes y potentes como base de la que partir para continuar construyendo sus propias teorías sobre temas diversos. No hemos observado en el padre precipitación alguna para conducir a la niña hacia los caminos “lógicos” de estas secuencias. Más bien, cada uno explicitaba sus propias teorías y se mostraba atento y respetuoso con las de su compañero. A menudo estas teorías eran contrastadas y posteriormente enriquecidas por los datos del compañero.

Creemos que el efecto de “asimilación” por parte de la niña del discurso más canónico del padre no ha dependido, por tanto, de una instrucción explícita, sino de la posibilidad de compartir con el padre un modelo diferente al suyo en el marco de la actuación y gestión conjunta. De hecho, las demandas más explícitas de ayuda, en este sentido, han sido formuladas por la niña, y éstas han constituido las ocasiones que el padre ha aprovechado para aproximarse hacia un discurso más “instruccional”. En otros momentos, el padre ha aprovechado aportaciones espontáneas de la niña para realizar alguna actuación interconectada con el marco social; estas ocasiones han podido constituir un segundo momento también de aproximación con un motivo más “instruccional”. No obstante, deseamos señalar que en ningún momento las secuencias de juego han perdido su carácter lúdico y placentero; este carácter ha dominado a lo largo de toda la secuencia de actividad conjunta y, en cualquier caso, los motivos instruccionales, que ocasionalmente podían aparecer, tenían un carácter más bien secundario.

En este apartado hemos caracterizado la evolución de las actuaciones de los participantes en el segmento de interactividad del juego de los médicos a lo largo de la secuencia de actividad conjunta. Hemos constatado que ambos participantes se han implicado en el control y la gestión del juego, utilizando para ello estilos y estrategias a veces comunes y a veces diferenciadas y complementarias en el curso de la actividad conjunta. Hemos apreciado que en este tipo de secuencias el padre ha ejercido su influencia educativa con mayor frecuencia y con mayor control sobre la gestión del juego que en el segmento analizado en el apartado anterior. Lo hemos justificado a partir de mayor conocimiento del padre sobre esta parcela del mundo social, que utilizará como recurso al marco social de referencia para guiar la construcción conjunta del juego. Hemos caracterizado los respectivos estilos de participación de cada jugador en este tipo de secuencias a partir del análisis de sus actuaciones y la presencia de numerosos patrones de actuación interconectados, lo cual nos permite suponer una gran capacidad en el repertorio de ambos jugadores para implicarse en un juego verdaderamente conjunto y compartido, que promueve un alto grado de satisfacción y competencia en sus protagonistas.

7.4 CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGOS ALTERNATIVOS

7.4.1 CATEGORIZACIÓN ELABORADA PARA EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGOS ALTERNATIVOS

En el Cuadro 7.3 quedan reflejadas las actuaciones típicas, las formas de estas actuaciones, los patrones de la actividad conjunta y las dimensiones implicadas en cada forma de actuación.

Cuadro 7.3 Actuaciones típicas, formas de actuación, dimensiones y patrones configurados del Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos

Actuaciones Típicas	Formas de actuación	Dimensiones	Patrones Configurados
Negociación y Representación de Juegos Alternativos	JA a JA b JA c JA d JA e JA f JA g JA h JA i JA j	Iniciativa Interconexión Participación potenciada Participación potenciada Iniciativa Interconexión Participación potenciada Participación potenciada Participación potenciada Participación potenciada	(JA a – JA b) (JA c – JA d) (JA e – JA f) (JA g – JA h) (JA i – JA j)
Valoración y Regulación del Juego	JA k JA l JA m	Iniciativa Iniciativa Interconexión	(JA l – JA m)

En el Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos hemos identificado un total de trece formas de actuación. A continuación presentamos la relación de las trece categorías identificadas.

- (JA a) Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación
- (JA b) Colabora espontáneamente con la propuesta de representación iniciada por el otro
- (JA c) Requiere al otro participante para que formule o participe en alguna propuesta de representación
- (JA d) Tras el requerimiento del otro formula algún comentario o colabora en la propuesta de representación
- (JA e) Se niega a colaborar o pone objeciones a una propuesta de representación formulada por el otro
- (JA f) Formula comentarios ante la negativa del compañero a colaborar con su propuesta de representación
- (JA g) Formula una propuesta de representación y pide al otro que opine sobre dicha propuesta
- (JA h) Tras la petición del otro formula una opinión sobre su propuesta de representación
- (JA i) Pide al otro participante que clarifique algunos aspectos de su propuesta de representación
- (JA j) Tras la petición del otro participante clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación
- (JA k) Realiza espontáneamente comentarios o valoraciones sobre algún aspecto de la representación
- (JA l) Aporta comentarios o explicaciones referidos al marco social para regular la gestión de la representación
- (JA m) Formula una respuesta a los comentarios de su compañero para regular la gestión de la representación

A continuación procederemos a presentar, a modo ilustrativo, la descripción de la primera categoría elaborada para este segmento de interactividad. Tal y como se ha expresado al inicio de este capítulo, para cada categoría se explicitará su núcleo categorial, el grado de apertura o modalidades de expresión y su ejemplificación.

En el anexo 7.3 se presenta el sistema completo de categorías elaborado para este segmento de interactividad.

(JA a) Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación

El núcleo categorial de esta actuación viene caracterizado por:

- El contenido de esta actuación, que se centra en la **negociación de juegos alternativos** diferentes al juego de médicos.

- Nos informa sobre la **iniciativa** mostrada por uno de los participantes en la interacción.

A través de esta actuación uno de los participantes toma espontáneamente la iniciativa y propone una nueva secuencia de representación. Hemos encontrado diversas formas de manifestación de esta propuesta de representación.

a) Se trata de una actuación de carácter verbal en la que el participante anuncia su propuesta.

P: Me la voy a llevar a hospital ahora que está dormida
(3ª sesión)

N: Me voy a tirar una vez por mi tobogán y ahora vengo
(3ª sesión)

b) Se trata de una actuación no verbal en la que el participante pasa directamente a escenificar la acción de su personaje.

N: (N se esconde para escaparse del médico)
(3ª sesión)

c) Se trata de una actuación directa no verbal acompañada de verbalizaciones explicativas.

N: Estaba muy cansada, y cogí un aro mío y me fui a jugar
(N se pone el aro en la cintura)
(3ª sesión)

Esta actuación nos informa sobre la iniciativa de uno de los participantes para aportar nuevas secuencias a la elaboración de la representación, las cuales pueden ser posteriormente aceptadas o rechazadas por el otro participante.

7.4.2 EVOLUCIÓN DE LAS ACTUACIONES DE ESTE SEGMENTO A LO LARGO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDAD CONJUNTA

En este apartado presentaremos como han evolucionado las actuaciones de los participantes en el segmento de interactividad de juegos alternativos (SI de JA) a lo largo de las seis sesiones de juego. Para proceder al análisis partiremos de las diferentes formas de actuación que hemos categorizado y su referencia al grupo de actuaciones típicas al que pertenecen. Recordamos que en este segmento de interactividad han sido identificados dos grupos de actuaciones típicas:

- Negociación y representación de juegos alternativos
- Valoración y regulación del juego

Iniciaremos el análisis de las diferentes formas de actuación a partir de los datos presentados en la tabla 7.18, que recoge las frecuencias registradas en las diferentes formas de actuación incluidas en este segmento para ambos participantes y a lo largo de las seis sesiones de juego.

Tabla 7.18 Frecuencias de las formas de actuación registradas en el SI de JA para ambos participantes en el conjunto de la SAC

Formas de actuación	1ª sesión		2ª sesión		3ª sesión		4ª sesión		5ª sesión		6ª sesión		Total	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
JA a	-	-	-	-	9	14	3	5	3	8	-	-	15	27
JA b	-	-	-	-	5	-	2	2	5	2	-	-	12	4
JA c	-	-	-	-	14	8	3	6	-	17	-	-	17	31
JA d	-	-	-	-	5	14	9	4	13	-	-	-	27	18
JA e	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	15
JA f	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	8	-
JA g	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	2	2
JA h	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2	2
JA i	-	-	-	-	-	-	2	2	13	-	-	-	15	2
JA j	-	-	-	-	-	-	2	3	-	10	-	-	2	13
JA k	-	-	-	-	10	2	-	-	3	1	-	-	13	3
JA l	-	-	-	-	3	-	4	-	-	-	-	-	7	-
JA m	-	-	-	-	-	2	-	3	-	2	-	-	-	7
Total actuaciones	-	-	-	-	56	57	27	27	37	40	-	-	120	124

A partir de la lectura de estos datos señalaremos algunas observaciones.

En cuanto a la **frecuencia de aportaciones realizadas por los participantes**:

1. *Sólo aparecen actuaciones pertenecientes al SI de JA en tres sesiones de juego: la tercera, cuarta y quinta sesión.* Recordamos que, tal y como vimos en el capítulo dedicado al análisis de los segmentos, caracterizamos dos tipos de sesión en función de la presencia o no de juegos alternativos. En estas sesiones se producía, además, el mayor tiempo dedicado al segmento de gestión de la representación.
2. En las sesiones en que dichas actuaciones aparecen, ambos participantes presentan un *grado simétrico en cuanto a su nivel de contribución al juego*, tal y como puede apreciarse en la gráfica 7.16. El conjunto de las sesiones refleja un grado similar de participación (un total de 120 actuaciones en el caso de P y 124 en el caso de H). Este dato se mantiene tomadas las tres sesiones de manera aislada. Suponemos, por tanto, que ambos jugadores ejercen un control compartido sobre la actividad en estas secuencias de juegos alternativos.

3. El análisis de la frecuencia de participación de cada jugador para cada forma de actuación nos muestra que, *para la mayor parte de las actuaciones categorizadas, padre e hija muestran un grado de contribución asimétrico*. En este sentido, los datos apuntan más bien hacia estilos diferenciados de participación. Este dato será analizado en un apartado posterior del presente capítulo.

El **análisis cualitativo** de estas secuencias nos muestra que es siempre la niña quien inicia un SI de JA, no previsto por el padre, y al que éste suele acceder después de algunos intentos para reconducir el juego hacia secuencias de juego médico. No obstante, en momentos posteriores el padre evidenciará estrategias de negociación para volver al tema inicialmente propuesto y, cada vez con más éxito, logrará su objetivo de ir aproximando a la niña hacia la representación esperada (juego de los médicos). Recordamos que en la sesión 3ª un 41.7% del tiempo total de la sesión se dedica a estos juegos, en la sesión 4ª este porcentaje desciende al 28.7% y en la 5ª decae hasta un 16.3%. En esta misma proporción, pero en sentido inverso, se va recuperando el tiempo dedicado a segmentos del juego médico (9.7%, 31% y 36.7% para la 3ª, 4ª y 5ª sesión, respectivamente). Recordamos que estos datos fueron expuestos con detalle en el capítulo sexto, dedicado a la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta.

Otros datos que queremos recordar, y que fueron ya expuestos en el mencionado capítulo, son los siguientes:

- En las sesiones con presencia de juegos alternativos se produce una mayor segmentación de la actividad de los participantes, por tanto, la continuidad de la actividad conjunta puede resultar más comprometida.
- El tiempo dedicado a la organización y gestión de la representación (SI de GR) es significativamente mayor que en las sesiones centradas en el juego médico (1ª, 2ª y 6ª), llegando incluso a suponer la mitad del tiempo total de cada sesión (48.6% en la primera sesión, 40.3% en la segunda y 47% en la sexta). Por tanto, cuando los jugadores parten de proyectos iniciales divergentes, el tiempo de negociación previo a la dramatización se amplía, hasta llegar a acordar un proyecto inicial mínimamente compartido que permita dar paso a nuevas secuencias de juego.
- Fruto de estas negociaciones para llegar a acuerdos compartidos que permitan dar paso a la dramatización surgen, a partir de las aportaciones de ambos jugadores, secuencias originales y novedosas que incluyen elementos que emergen de los juegos alternativos (personajes de animales o personajes de ficción) y elementos del juego médico. Por tanto, los jugadores aportan, como estrategia de negociación, la capacidad de crear secuencias novedosas

a partir de los proyectos iniciales de cada jugador y su incorporación a la actividad conjunta.

Para continuar nuestro análisis sobre la evolución de las actuaciones presentamos la tabla 7.19, en la que se muestran las frecuencias totales de actuación y los porcentajes correspondientes para cada grupo de actuaciones típicas en este segmento de interactividad.

Tabla 7.19 Frecuencias de las formas de actuación en cada grupo de actuación típica del SI de JA

Actuaciones Típicas	1ª Sesión			2ª Sesión			3ª Sesión			4ª Sesión			5ª Sesión			6ª Sesión			Total		
	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T
Negociación y representación de juegos alternativos (a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	-	-	-	-	-	-	43	53	96	23	24	47	34	37	71	-	-	-	100	114	214
%	-	-	-	-	-	-	44.8	55.2		48.9	51.1		47.9	52.1					46.7	53.3	
Valoración y regulación del juego (k,l,m)	-	-	-	-	-	-	13	4	17	4	3	7	3	3	6	-	-	-	20	10	30
%	-	-	-	-	-	-	76.5	23.5		57.1	42.9		50	50					66.7	33.3	
Total por sesión							56	57	113	27	27	54	37	40	77				120	124	244
% Total	-	-	-	-	-	-	49.6	50.4		50	50		48	52					49.2	50.8	

Sobre las **aportaciones realizadas por los jugadores a cada grupo de actuación típica** queremos señalar que:

1. Ambos participantes han centrado la mayor parte de sus actuaciones en el grupo de negociación y representación de juegos alternativos. Se han registrado un total de 214 actuaciones correspondientes a este grupo de un total de 244, lo cual representa un 87.7% del total de contribuciones a este segmento de interactividad.
2. En este primer grupo de actuaciones típicas ambos jugadores han mostrado un grado de participación similar a lo largo de las tres sesiones de juego en que aparece este tipo de actuación: 43 actuaciones para P y 53 para H en la sesión tercera, 23 actuaciones para P y 24 para H en la sesión cuarta y 34 actuaciones para P y 37 para H en la sesión quinta. En el conjunto de las sesiones el padre ha aportado un total de 100 actuaciones, lo que representa una aportación 46.7% de contribución a este grupo, y la hija ha aportado un total de 114 actuaciones, lo que representa un total de 53.3% de contribuciones a este grupo. Anotamos que es la hija quien, en este caso, muestra una ligera superioridad sobre el padre en cuando a

su grado de participación al juego, tomando el conjunto de las sesiones como referencia.

3. Al segundo grupo de actuaciones típicas los jugadores han dedicado un total de 30 actuaciones, lo que representa un 12 % de las actuaciones en este segmento de interactividad.
4. En este segundo grupo de actuaciones típicas los jugadores se han implicado con diferente grado de participación. Así, el padre ha realizado un total de 20 actuaciones, lo que representa un 66.7% de contribución a este grupo de actuaciones y, por su parte, la hija ha mostrado un total de 10 actuaciones, lo que representa un 33.3% de contribución a este grupo. La mayor frecuencia se encuentra registrada en la sesión tercera (primera en la aparición de este segmento) y es el padre quien exhibe, en su mayor parte, estas actuaciones. En las sesiones posteriores la aparición de estas actuaciones tiene un carácter más ocasional y con una distribución similar para el padre y para la hija (en cuatro ocasiones para P y tres para H en la sesión cuarta y en tres ocasiones para ambos jugadores en la sesión quinta).

En la gráfica 7.17 podemos apreciar las frecuencias de actuación de ambos participantes en este segmento de interactividad distribuidas según los diferentes grupos de actuación típica.

A continuación presentaremos un **análisis de las diferentes formas de actuación en el seno de sus respectivos grupos de actuación típica**, desde una perspectiva combinada de análisis cualitativo y cuantitativo. Nos interesa descubrir cómo se articulan las respectivas aportaciones de los participantes y el resultado de dicha articulación para la configuración de la actividad conjunta.

En la tabla 7.20 se presenta el cálculo de las diferencias entre padre e hija (P y H), a partir del cálculo de la Razón Crítica (RC), en cuanto al grado de contribución a cada forma de actuación en este Segmento de Interactividad. En el caso de apreciarse diferencia estadísticamente significativa (columna correspondiente al SI), se anota la inicial del participante (P/H) que muestra una contribución significativamente mayor a esta forma de actuación.

Tabla 7.20 Cálculo de la diferencia entre P y H en cuanto a su grado de contribución – porcentaje relativo de actuación – en el SI de JA

Forma de actuación	¿Se ha constatado diferencia significativa entre P y H?		
	NO	SI	
		p < 0.01	p < 0.05
JA a			H
JA b			P
JA c			H
JA d	X		
JA e		H	
JA f		P	
JA g	X		
JA h	X		
JA i		P	
JA j		H	
JA k		P	
JA l		P	
JAm		H	

1º) El primer grupo de actuaciones típicas – **Negociación y representación de juegos alternativos** – incluye un total de diez formas de actuación (JA a, JA b, JA c, JA d, JA e, JA f, JA g, JA h, JA i, JA j) relacionadas con la negociación y puesta en escena de juegos alternativos al inicialmente propuesto, principalmente el juego de las princesas y el juego de los perritos.

La gráfica 7.18 refleja la participación de padre e hija para este grupo de actuaciones a lo largo de la SAC.

La primera forma de actuación JA a – *Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación* – es una categoría usada por ambos participantes, pero con mayor frecuencia por la niña (27 actuaciones de H frente a 15 de P), quien toma la iniciativa para proponer juegos originales y, por tanto, nos informa sobre la capacidad de la niña para asumir el control de la actividad y dirigir el juego hacia los temas por ella seleccionados. La categoría JA b - *Colabora espontáneamente con la propuesta de representación iniciada por el otro* - es utilizada básicamente por el padre (12 actuaciones de P frente a 4 de N) para mostrar su acuerdo y apoyar con su actuación la propuesta de juego realizada por la niña mediante la actuación anterior. Encontramos, por tanto, un patrón interconectado de actuaciones JA a - JA b en el que, a la propuesta de una participante, generalmente H, sigue la colaboración del otro, generalmente P, para apoyar dicha propuesta. Para ambas categorías hemos encontrado diferencia

estadísticamente significativa entre el grado de aportaciones de P y H en la dirección comentada (v. tabla 7.20).

En numerosas ocasiones, las propuestas realizadas por P, mediante la forma de actuación ya comentada JA a, con el objeto de reconducir el juego hacia temas de médicos, es seguida de una negativa de H, que se niega a colaborar con el tema de juego propuesto por P o pone objeciones al mismo, mediante la categoría JA e - *Se niega a colaborar o pone objeciones a una propuesta de representación formulada por el otro*-. Esto ocurre en quince ocasiones en el caso de H y, curiosamente, en ninguna ocasión en el caso de P (diferencia estadísticamente significativa según muestra tabla 7.20). Analizados los datos, hemos comprobado que la hija tiende a rechazar de manera sistemática todos los intentos de P para reconducir el juego hacia el tema de los médicos y, en cambio, el padre tiende a aceptar, con mayor frecuencia, las alternativas de juego propuestas por la niña.

Tras esta negativa sistemática por parte de la niña de colaboración con sus propuestas, el padre recurre en ocasiones (aproximadamente la mitad) a la forma de actuación JA f - *Formula comentarios ante la negativa del compañero a colaborar con su propuesta de representación* – con el objeto de inducir o convencer a la niña ante su negativa. Hemos encontrado, por tanto, un patrón interconectado de actuaciones JA e - JA f que nos muestra los intentos del padre por negociar con la niña la reconducción del juego hacia el tema inicialmente propuesto. Esta actuación es exclusiva del padre y aparece sólo en la sesión tercera; parece que el padre renuncia en las sesiones posteriores a este intento de negociación y recurre a otras estrategias para reconducir el juego.

La categoría JA c – *Requiere al otro participante para que formule o participe en alguna propuesta de representación* - es utilizada por ambos participantes, aunque con mayor frecuencia en el caso de la niña (17 actuaciones de P frente a 31 de H, dato que alcanza diferencia estadísticamente significativa según muestra la tabla 7.20), para inducir al compañero a colaborar con el juego sugerido por el primero. Curiosamente, esta categoría es mostrada con mayor frecuencia, en el caso del padre, al inicio de los juegos alternativos (sesión tercera) y con mayor frecuencia, en el caso de la hija, en la última sesión de los juegos alternativos. El análisis cualitativo de estas formas de actuación nos informa que el padre desiste progresivamente de requerir a la niña para que participe en un juego que no desea y la niña descubre la estrategia de implicar al padre en su juego a través de demandas explícitas de participación.

Curiosamente, la niña ha ido pasando de realizar propuestas espontáneas de representación a través de la categoría JA a, que dominaban al inicio de los juegos alternativos (sesión 3ª) a incrementar sus propuestas mediante la categoría JA c, modalidad en la que implica al otro participante en sus propuestas en posteriores sesiones con presencia de juegos alternativos. En este sentido, se produce un desplazamiento de la iniciativa hacia la participación potenciada en forma de requerimiento por parte de la niña, lo cual pone de manifiesto su creciente interés no

sólo por dar salida a sus proyectos de juego, sino, además, por implicar al otro en dichos proyectos. Nos habla, en definitiva del carácter dinámico de los motivos filiales en el decurso de la interacción, aspecto planteado en el sexto objetivo de nuestro estudio.

A través de la categoría JA d - *Tras el requerimiento del otro, formula algún comentario o colabora en la propuesta de representación* – el compañero solicitado acepta implícitamente la propuesta de juego del otro y colabora con ella. Es una forma de actuación exhibida por ambos participantes (27 actuaciones de P frente a 18 de N), si bien con mayor frecuencia por el padre, quien habitualmente accede a las propuestas de la niña y colabora con las mismas. Observamos, en el caso del padre, una aceptación creciente para colaborar con las propuestas de su hija: pasa de 5 actuaciones en la 3ª sesión, a 9 en la 4ª y a 13 en la 5ª.

La categoría JA g - *Formula una propuesta de representación y pide al otro que opine sobre dicha propuesta* – es utilizada de manera ocasional y simétrica por ambos participantes: en dos ocasiones por el padre y en otras dos por la hija. En el mismo número de ocasiones está seguida por la categoría JA h - *Tras la petición del otro formula una opinión sobre su propuesta de representación* - y, a través de ella, el participante solicitado emite su opinión sobre la propuesta del primero. Conforman un patrón interconectado de respuestas en las cuatro ocasiones en que aparecen en el curso de la 3ª y 4ª sesión.

El último patrón de respuestas interconectado de este grupo es iniciado por la forma de actuación JA i - *Pide al otro participante que clarifique algunos aspectos de su propuesta de representación* - mediante la cual el padre suele demandar a su hija que matice y haga explícitos los aspectos menos claros de sus propuestas de representación para poder construir una dramatización más clara y coherente. Esta actuación aparece en la 4ª sesión actuada por el padre en dos ocasiones y otras dos por la hija, y en la 5ª sesión actuada en 13 ocasiones por el padre. Hemos visto que el padre va aceptando progresivamente las propuestas alternativas de la niña y ahora, más que procurar su cambio, procura su clarificación. Casi de manera sistemática (en trece de las quince ocasiones demandadas) la niña suele proceder a la clarificación que solicita el padre mediante la categoría JA j - *Tras la petición del otro participante, clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación* -. El ajuste de las respectivas actuaciones de los participantes, apreciado mediante este patrón de actuaciones, nos informa sobre la capacidad del padre para ayudar a la niña a construir un discurso más elaborado y coherente a partir de sus propias iniciativas y de la capacidad de la niña para ajustarse y crear respuestas a partir de las demandas de su padre. Ambas categorías evidencian diferencia estadísticamente significativa entre ambos participantes (v. tabla 7.20).

2º) El segundo grupo de actuaciones típicas considerado en este segmento de interactividad se centra en la **valoración y regulación del juego** e incluye tres formas de actuación: JA k, JA l, JA m. En este tipo de secuencias los participantes introducen

mecanismos de regulación del juego relacionados con la bondad de la representación y la referencia de los contenidos de juego al marco social para facilitar una gestión más coherente y ajustada al referente de la realidad.

La gráfica 7.19 ofrece las frecuencias exhibidas por P y H en el uso de estas categorías a lo largo de la SAC.

La primera de estas formas JA k – *Realiza espontáneamente comentarios o valoraciones sobre algún aspecto de la representación* – constituye una actuación típicamente paterna (trece actuaciones de P frente a tres de H) mediante la cual el padre suele realizar comentarios – a modo de reflexión “moral”- (la dureza de un amo con su perro, la poca adecuación de una princesa tan consentida etc.) sobre el papel que representan los personajes. La mayor parte de estas actuaciones se concentran en la sesión 3ª, en que aparecen por primera vez los juegos alternativos: el padre aporta elementos de reflexión a la representación para promover cambios e influir en la gestión que la niña realiza del juego. Cuando esta modalidad es utilizada por la niña tiene por objeto realizar una valoración del juego desde la perspectiva de la calidad de la representación, de la bondad de la dramatización. En este sentido podríamos decir que las actuaciones del padre dirigidas a mejorar la gestión interna del juego se relacionan con aspectos más morales y las de la niña con aspectos más técnicos o procedimentales.

Mediante la modalidad JA l – *Aporta comentarios o explicaciones, referidos al marco social, para regular la gestión de la representación* – presente en la sesión tercera y cuarta, en un total de siete ocasiones, el padre promueve que la niña profundice en el argumento de la representación. Estas intervenciones, que son exclusivamente paternas, trascienden el marco de juego y se trasladan al marco social externo. El padre pretende que la niña reflexione sobre la coherencia y limitaciones de los personajes que representa para aproximarlos a significados más sociales, por ejemplo haciéndola consciente de la omnipotencia de sus personajes y la no viabilidad de dichas actitudes en la realidad social. Supone una reflexión explícita y amplia al marco social que trasciende la forma JA k representada por la forma anterior. Para ambas categorías – JA k y JA l – se evidencia, por parte del padre, un grado significativamente mayor de uso (v. tabla 7.20).

La última modalidad de este grupo de actuaciones típicas es la forma JA m – *Formula una respuesta a los comentarios de su compañero para regular la gestión de la representación* – es exhibida exclusivamente por la niña y suele aparecer articulada con la anterior. La niña responde a las reflexiones introducidas por su padre a través de la categoría JA l y, mediante argumentos que se sitúan en el contexto interno del juego, tiende a rehusar los argumentos presentados por el padre situados en el marco social. También para esta categoría hemos encontrado diferencia estadísticamente significativa en favor de H, según muestra la tabla 7.20.

7.4.3 ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE CADA JUGADOR EN EL CURSO DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

En relación a las **aportaciones realizadas por cada participante a los dos grupos considerados de actuación típica** cabe señalar que:

1. Ambos jugadores han mostrado *niveles similares de participación* en las secuencias de representación de juegos alternativos: un total de 120 aportaciones de P y 124 aportaciones de H (v. gráfica 7.16). Este grado de simetría en cuanto al nivel o grado de participación se mantiene en las tres sesiones con presencia de juegos alternativos: un total de 56 y 57 actuaciones para el padre y la hija respectivamente en la tercera sesión, un total de 27 actuaciones para ambos participantes en la cuarta sesión y un total de 37 y 40 actuaciones respectivamente para el padre y la hija en la quinta sesión (v. tabla 7.18).
2. Ambos participantes han dedicado un número sensiblemente mayor de contribuciones al primer grupo de actuaciones típicas de los dos considerados: 214 actuaciones a la negociación y representación de juegos y 30 a la valoración y regulación del juego.
3. Según el grupo de actuaciones típicas considerado, la hija ha realizado mayor número de aportaciones al grupo de negociación y representación de juegos alternativos (114 actuaciones de H frente a 100 de P) y el padre ha realizado mayor número de aportaciones al grupo de valoración y regulación del juego (20 actuaciones de P frente a 10 de H). Parece por tanto que, *en función del contenido de juego, varía ligeramente el grado de implicación de cada jugador*. En este caso, la diferencia más notable se aprecia en torno a contenidos de regulación del juego.
4. Los datos ofrecidos en la tabla 7.18 sobre el total de formas de actuación exhibidas por cada participante muestra que, *para la mayoría de las diferentes formas de actuación, se observan notables diferencias en la contribución de cada participante*. Parece que los participantes tienden más bien a exhibir formas diferenciadas de participación. En este sentido resaltamos algunos datos:
 - Un total de cuatro formas de actuación – JA e, JA f, JA l, JA m – son exhibidas en exclusiva por uno de los participantes.
 - Cuatro formas de actuación son exhibidas por uno de los participantes al menos en el triple de ocasiones que por el compañero. Esto es así para las formas JA b, JA i, JA k, que en su mayoría constituyen manifestaciones paternas y para la forma JA j que casi siempre constituye una manifestación de la hija.

- Sólo en dos ocasiones nos encontramos con frecuencias simétricas de participación y ambas constituyen formas con baja presencia de aparición : JA g y JA h.

En el cuadro 7.6 se presenta, para cada sesión y para cada forma de actuación, cual de los dos participantes (P o H) muestra mayor contribución a esta categoría de actuación. Recordamos que es lo que hemos llamado el predominio de un participante sobre el otro en cuanto a la frecuencia de contribución a una categoría o forma de actuación.

Cuadro 7.6 *Predominio de cada participante (Padre/Hija) para cada actuación en el SI de JA a lo largo de la SAC*

Formas de Actuación	Sesión 1 ^a	Sesión 2 ^a	Sesión 3 ^a	Sesión 4 ^a	Sesión 5 ^a	Sesión 6 ^a	Total actuaciones de P	Total actuaciones de H
JA a	-	-	H	H	H	-	15	27
JA b	-	-	P	=	P	-	12	4
JA c	-	-	P	H	H	-	17	31
JA d	-	-	H	P	P	-	27	18
JA e	-	-	H	-	-	-	-	15
JA f	-	-	P	-	-	-	8	-
JA g	-	-	H	P	-	-	2	2
JA h	-	-	P	H	-	-	2	2
JA i	-	-	-	=	P	-	15	2
JA j	-	-	-	H	H	-	2	13
JA k	-	-	P	-	P	-	13	3
JA l	-	-	P	P	-	-	7	-
JA m	-	-	H	H	H	-	-	7

Observando la tabla 7.6 deducimos que:

- Para un total de cuatro formas de actuación: JA a, JA e, JA j , JA m, la hija presenta un predominio (mayor frecuencia de aparición) sobre el padre en todas las sesiones en que dicha forma aparece. Recordamos la descripción de dichas formas según han sido consideradas en nuestro proceso de categorización:

JA a: Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación.

JA e: Se niega a colaborar o pone objeciones a una propuesta de representación formulada por el otro.

JA j: Tras la petición del otro participante clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación.

JA m: Formula una respuesta a los comentarios de su compañero para regular la gestión de la representación.

- Para un total de tres formas de actuación: JA f, JA k, JA l, el padre presenta un predominio sobre la hija en todas las sesiones en que dicha forma aparece. Recordamos la descripción de dichas formas según han sido consideradas en nuestro proceso de categorización:

JA f: Formula comentarios ante la negativa del compañero a colaborar con su propuesta de representación

JA k: Realiza espontáneamente comentarios o valoraciones sobre algún aspecto de la representación

JA l: Aporta comentarios o explicaciones referidos al marco social para regular la gestión de la representación

- Por tanto, para un total de siete formas de actuación, del conjunto de las trece que configuran este segmento de interactividad, aparece el predominio de uno de los participante sobre el otro en cuanto a la frecuencia de manifestación de una forma de actuación.
- La observación de la distribución de frecuencias del total de actuaciones de P y H para cada forma de actuación apunta, en general, una clara diferencia en cuanto a la distribución e implicación de cada participante en cada forma de actuación. En este sentido los datos parecen apuntar hacia formas o estilos diferenciados de participación entre ambos jugadores.

Para completar el análisis de estos datos pasaremos a ocuparnos de las dimensiones puestas en juego en cada forma de actuación, aspecto que nos informará sobre la manera en que los participantes han ido articulando respecto al otro sus respectivas actuaciones a lo largo de las sesiones.

7.4.4 ANÁLISIS DE LAS ACTUACIONES A PARTIR DE LAS DIMENSIONES IMPLICADAS

En este apartado analizaremos las actuaciones exhibidas por los participantes a partir de las dimensiones implicadas en cada forma de actuación. En la tabla 7.21 se recogen las frecuencias para cada sesión del conjunto de actuaciones implicadas en una dimensión y para cada uno de los participantes en la interacción.

Tabla 7.21 Frecuencias de actuación según la dimensión implicada en el SI de JA

Sesión	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		Total	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
Iniciativa	0	0	0	0	22	31	7	5	6	9	0	0	35	29.2%
													45	36.3%
Part. Pot. (i)	0	0	0	0	14	10	7	8	13	17	0	0	34	28.3%
													35	28.2%
Part. Pot. (-)	0	0	0	0	7	14	11	9	13	10	0	0	31	25.8%
													33	26.6%
Inter Conexión	0	0	0	0	13	2	2	5	5	4	0	0	20	16.7
													11	8.9%
Total actuaciones	0	0	0	0	56	57	27	27	37	40	0	0	120	100%
													124	100%

A partir de estos datos anotamos las siguientes observaciones:

1. Tanto el padre como la hija exhiben actuaciones que implican las tres dimensiones estudiadas, a saber: iniciativa, interconexión y participación potenciada en su doble modalidad: requerimiento y respuesta, en este segmento de interactividad. Estas tres dimensiones se encuentran presentes, en alguna medida y para cada uno de los participantes, en las tres sesiones de juego en que aparecen segmentos de juegos alternativos.
2. Podemos afirmar que en este segmento de interactividad se produce, curiosamente, por primera vez en el análisis de nuestros segmentos, una *coincidencia “de orden” en cuanto a las dimensiones implicadas en el conjunto de su participación*, en el siguiente sentido:

- La modalidad de participación exhibida por ambos participantes con mayor frecuencia se refiere a actuaciones que implican iniciativa: un total del 29.2 % del total de actuaciones del padre y un 36.3 % del total de actuaciones de la hija.
 - La segunda modalidad en cuanto a frecuencia que exhiben los participantes se refiere a actuaciones que implican participación potenciada en forma de requerimiento: un total del 28.% de actuaciones tanto en el caso del padre como de la hija.
 - La tercera modalidad en cuanto a frecuencia de aparición exhibida por ambos participantes implica actuaciones basadas en la participación potenciada en forma de respuesta a una demanda o requerimiento: un total del 25.8 % para el padre y del 26.6 % para la hija.
 - La modalidad menos frecuente en el repertorio de ambos participantes implica la interconexión: un 16.7% del total de actuaciones del padre y un 8.9% del total de actuaciones de la hija.
3. Conviene matizar que, si bien se produce para ambos participantes el mismo orden en cuanto a la frecuencia de aparición de las dimensiones implicadas a través de sus actuaciones, la hija tiende a mostrar con mayor frecuencia que el padre actuaciones que implican iniciativa (45 actuaciones de H frente a 35 de P) y el padre tiende a mostrar con mayor frecuencia que la hija actuaciones que implican interconexión (20 actuaciones de P frente a 11 de H). La participación potenciada en su doble modalidad tiende a mantener la misma frecuencia de aparición para ambos participantes.

Para ninguna de las dimensiones consideradas se ha encontrado diferencia estadísticamente significativa, a partir del cálculo RC, entre ambos participantes en cuanto a su grado de contribución a dicha dimensión.

Podemos concluir, por tanto, que en el segmento de interactividad de juegos alternativos el padre y la hija tienden a mostrar estilos de participación simétricos en cuanto a la manera de articular sus actuaciones respecto al compañero de juego. Conviene matizar que se mantiene cierta distancia entre los participantes en cuanto al uso de la iniciativa y la interconexión, siendo la primera más habitual en el caso de la niña y la segunda en el caso del padre.

Parece que cuando los participantes presentan mayor divergencia en sus representaciones iniciales sobre las metas y contenidos del juego (caso del segmento que nos ocupa) tienden a equipararse en cuanto a la forma de articular sus actuaciones respecto al compañero (aspecto que analizamos a través de las dimensiones).

7.4.5 ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FACILITAN EL JUEGO CONJUNTO

Con el mismo criterio que hemos seguido en el análisis de anteriores segmentos, pasaremos a realizar un análisis de carácter más cualitativo de las actuaciones para profundizar en las estrategias aportadas por los participantes a la gestión conjunta del juego. Para ello tomaremos en cuenta las formas de actuación exhibidas con más frecuencia por cada participante, el predominio de un participante sobre el otro en el uso de una actuación y las dimensiones que acompañan dicha actuación.

Presentaremos en análisis de las actuaciones más frecuentes de cada participante a través de las tablas 7.22 y 7.23, en que dichas actuaciones han sido ordenadas según su frecuencia de aparición y el porcentaje correspondiente en relación al total de actuaciones exhibidas por el participante en estas secuencias de juego.

Señalamos nuevamente que hablamos de actuaciones estratégicas en referencia a las modalidades de actuación más características y utilizadas con más frecuencia por un participante para realizar aportaciones a la gestión y construcción conjunta del juego.

En el caso del padre recordamos que la aparición de propuestas por parte de su hija de juegos alternativos no responde a su proyecto inicial de juego, por lo que deberá realizar un esfuerzo de aproximación y negociación con el fin de acordar temas y contenidos de juego que, finalmente, sean compartidos por ambos. En este contexto el padre manifestará modalidades o formas de actuación diferenciadas de las de su hija y estilos de participación complementarios que permitan la progresión del juego. Pasamos a describir su estilo y las características de su participación en este segmento particular.

1. En este segmento de interactividad la mayor parte de las actuaciones del padre son de dos tipos. Por un lado, aporta numerosas iniciativas (un 29.2% del total de su participación) y en segundo lugar promueve la participación de la niña para que realice aportaciones a la gestión del juego (la participación potenciada en forma de demandas supone un 28.3% del total de su participación) (v. tabla 7.21).
2. Las iniciativas aportadas por el padre a través de diferentes formas de actuación persiguen, en un primer momento, intentar reconducir el juego hacia secuencias médicas, pero estas iniciativas encuentran, inicialmente, rechazo por parte de la niña y el padre opta por reconducir esta iniciativa hacia la aportación de nuevos elementos, comentarios y valoraciones sobre el juego iniciado por la niña. De alguna manera, pospone sus proyectos iniciales en favor de los planes de su hija.

Tabla 7.22 Actuaciones estratégicas de P según su frecuencia de aparición en el SI de JA

Formas de Actuación	Frecuencia	% sobre total de actuaciones	Dimensión implicada	Descripción	Modalidades de expresión (abrev.)
JA d	27	22.5	Participación potenciada (-)	Tras el requerimiento del otro formula algún comentario o colabora en la propuesta de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra alguna actuación como respuesta a la demanda de H, mediante comentarios verbales o mediante un paso directo a la representación
JA c	17	14.2	Participación potenciada (i)	Requiere al otro participante para que formule o participe en alguna propuesta de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Pide a H que colabore en una propuesta de representación que él ha sugerido
JA a	15	11.7	Iniciativa	Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación	<ul style="list-style-type: none"> • P anuncia una propuesta de representación • Escenifica directamente la acción de su personaje sin verbalizaciones • Escenifica una acción acompañada de verbalizaciones explicativas
JA i	15	11.5	Participación potenciada (i)	Pide al otro participante que clarifique algunos aspectos de su propuesta de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas a H para que explique o matice algún aspecto de la representación que está realizando
JA k	13	10.9	Iniciativa	Realiza espontáneamente comentarios o valoraciones sobre algún aspecto de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • Emite espontáneamente un comentario sobre la calidad de la representación realizada por H • Emite una valoración moral sobre las actuaciones del personaje representado por H
JA b	12	10	Interconexión	Colabora espontáneamente con la propuesta de representación iniciada por el otro	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una actuación no verbal conectada con la propuesta de juego realizada por H • Emite una actuación verbal conectada con la propuesta de representación realizada por H

3. Dada la evidencia de otros proyectos en los planes de juego de su hija, el padre opta por colaborar activamente en las propuestas de H en torno a juegos novedosos y promueve que la niña construya un juego cada vez más elaborado y coherente en torno a estos contenidos.
4. Además, muestra un alto grado de colaboración con las demandas que la niña le dirige explícitamente para que participe en sus juegos (la participación potenciada en forma de respuesta representa un total del 26.6% del total de su participación)(v. tabla 7.21).
5. Encontramos encontrado en el repertorio del padre una estrategia o recurso, que utiliza en determinadas ocasiones para incidir en la regulación del juego, y constituye un aspecto diferenciador respecto a la participación de H. Para inducir a la niña a reflexionar sobre el curso de su participación utiliza señalamientos y alusiones al marco social de referencia, con el objeto de promover la reflexión sobre la coherencia de sus personajes.

Nos centraremos ahora en analizar el curso de las actuaciones de H en este segmento de interactividad y a lo largo de la secuencia de actividad conjunta para ir explicitando las estrategias o recursos que la niña utiliza y que aporta como contribución a la construcción de la interactividad.

Recordamos que en el proyecto de juego de la niña existen otros contenidos hacia los que desea dirigir el juego compartido alejándose así del juego médico. Para materializar sus proyectos utilizará diferentes formas de actuación que, temporalmente, irán transformándose a medida que avanzan las sesiones:

1. Inicialmente, en el curso de la sesión tercera, la niña recurrirá básicamente a formular espontáneamente propuestas de juego alternativo, tomando así el control sobre la gestión del juego con el objeto de dirigir la actividad hacia los temas que ella selecciona. Y, además, de manera simultánea en el tiempo – en el curso de la sesión tercera- se niega rotundamente a participar con el padre en cualquier propuesta que éste realiza en el sentido de intentar reconducir el juego hacia el tema médico.
2. En sesiones posteriores la niña continúa ejerciendo este control sobre la gestión del juego, pero solicitando la colaboración del padre. La iniciativa se ha ido transformando en demandas de colaboración hacia su compañero de juego. Recordamos que, tal y como muestra la tabla 7.23, la forma de actuación JA c, que implica un requerimiento o demanda de colaboración al otro, es la que aparece con mayor frecuencia en el repertorio de H.

Tabla 7.23 Actuaciones estratégicas de H según su frecuencia de aparición en el SI de JA

Formas de Actuación	Frecuencia	% sobre total de actuaciones	Dimensión implicada	Descripción	Modalidades de expresión (abrev.)
JA c	31	25	Participación potenciada (i)	Requiere al otro participante para que formule o participe en alguna propuesta de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Pide a P que colabore en una secuencia de representación que ella ha imaginado
JA a	27	21.8	Iniciativa	Formula o inicia espontáneamente propuestas de representación	<ul style="list-style-type: none"> • H anuncia una propuesta de representación • Escenifica directamente la acción de su personaje sin verbalizaciones • Escenifica una acción acompañada de verbalizaciones explicativas
JA d	18	14.5	Participación potenciada (-)	Tras el requerimiento del otro formula algún comentario o colabora en la propuesta de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra alguna actuación como respuesta a una demanda de P, bien mediante comentarios verbales o bien mediante un paso directo a la representación
JA e	15	10.5	Iniciativa	Se niega a colaborar o pone objeciones a una propuesta de representación formulada por el otro	<ul style="list-style-type: none"> • H se niega de manera rotunda a colaborar en una secuencia de representación propuesta por P • H acepta colaborar en una propuesta de representación realizada por P, pero con algunas condiciones o limitaciones
JA j	13	10.5	Participación potenciada (-)	Tras la petición del otro participante clarifica algunos aspectos sobre su propuesta de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a P para explicarle algunos aspectos que éste ha percibido poco claros relativos a su propuesta de representación
JA m	7	5.6	Interconexión	Formula una propuesta a los comentarios de su compañero para regular la gestión de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • H responde a los comentarios de P dirigidos a introducir límites en la gestión simbólica del juego apelando al marco social de referencia

3. Por otro lado, la niña se muestra dispuesta, de manera casi sistemática, a colaborar con las peticiones y demandas que el padre le hace para clarificar sus propuestas de juego. Entiende que, si pide la colaboración de su compañero y éste acepta colaborar, el padre tiene derecho a realizar demandas de clarificación y ella la obligación de responder a sus demandas para que el juego continúe. Curiosamente, este tipo de actuación aparece, sobre todo, en la sesión quinta y lo interpretamos como un indicador de que la niña ha progresado en su capacidad de negociación con el padre y de tolerancia para aceptar sus intervenciones, en definitiva, supone una actitud de descentración y reciprocidad. En este sentido, aparece la participación potenciada en forma de respuesta con una presencia para la niña del 26.6% del total de sus actuaciones en este segmento de interactividad.
4. Las actuaciones incluidas en el grupo de valoración y regulación del juego encuentran menos representación en el repertorio de H, y cuando aparecen es más bien a instancias del padre. Suelen aparecer como respuesta a las demandas realizadas por el adulto y adquieren un matiz de justificación de sus actuaciones en el marco interno del juego. Entendemos que la niña no muestra gran interés por encontrar elementos de regulación fuera del propio juego y, en este sentido, a las reflexiones del padre no suelen seguir argumentos de la niña en la misma dirección. Parece, por tanto, que en este segmento la gestión y control sobre aspectos de regulación pertenecen al dominio paterno.

En este capítulo hemos presentado los principales resultados sobre la construcción de la actividad conjunta a partir del análisis de las actuaciones de los participantes en el seno de cada segmento de interactividad identificado y a lo largo de la secuencia de actividad conjunta. En este sentido, hemos podido dar respuesta a los objetivos específicos tercero y cuarto de nuestra investigación:

- *Describir la actividad conjunta a partir de las aportaciones de los participantes y su vinculación.*
- *Caracterizar empíricamente la participación de los protagonistas y su articulación en cada secuencia de juego.*

Este análisis nos ha permitido encontrar modalidades y estrategias compartidas y diferenciadas para cada protagonista del juego, en el sentido apuntado por nuestro sexto objetivo específico, así como un alto grado de vinculación y complementariedad entre las actuaciones de los participantes. Además, la evolución de la actividad conjunta y la estructura de interactividad que se ha ido configurando ha sido propia y específica para cada segmento de interactividad. Podemos decir que el estilo de actuación y de participación en el juego se modifica en función de los proyectos iniciales y metas personales que presiden el inicio de cada secuencia de juego. La actividad conjunta se irá transformando en el seno de cada segmento a partir de las aportaciones de cada

participante y de la emergencia de espacios progresivamente más compartidos en cuanto a metas, significados y experiencia de participación.

CAPÍTULO 8. RESULTADOS GLOBALES SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA Y EL TRASPASO DE CONTROL

En este capítulo presentaremos los resultados que hemos elaborado, a partir de una revisión integrada de los diferentes niveles de análisis, sobre el traspaso de control y la construcción de la actividad conjunta. En el primer apartado ofreceremos un análisis de la funcionalidad de los segmentos de interactividad y su configuración en el conjunto de las sesiones. En el segundo apartado analizaremos como han evolucionado los procesos de participación en el conjunto de los segmentos, a partir de las dimensiones consideradas relevantes para el análisis de la interactividad y a lo largo de las sesiones de juego. Se trata de retomar nuevamente la secuencia temporal de los acontecimientos, sesión por sesión, en relación a los objetivos iniciales de nuestro trabajo y considerando los análisis ya realizados sobre la construcción de la interacción. Finalmente ofreceremos los resultados en relación a nuestro último objetivo de trabajo: una visión integrada de las metas y objetivos parentales y filiales en el curso de la actividad conjunta, su emergencia, evolución y transformación.

8.1 ESTRUCTURA DE LA INTERACTIVIDAD

Para caracterizar el proceso de construcción de la actividad conjunta y la estructura que se ha ido configurando en este proceso partiremos de dos unides básicas que hemos utilizado en nuestro análisis: los segmentos de interactividad y las actuaciones de los participantes, y situaremos éstas en el conjunto de las sesiones y, por tanto, de la secuencia de actividad conjunta.

Tal y como vimos en el capítulo sexto, correspondiente al análisis de los segmentos, la actividad lúdica de los participantes se ha organizado en torno a tres tipos de secuencias o segmentos de interactividad: segmento de gestión de la representación, segmento del juego médico y segmento de juegos alternativos.

El segmento de gestión de la representación (SI de GR) cumple la **función** de crear una definición inicial de la situación compartida por ambos participantes que permita organizar y planificar la futura representación. Esta organización afecta especialmente a dos aspectos: la distribución de roles y la creación de un escenario físico y simbólico en el que se desarrolle la futura dramatización. En el segmento de interactividad del juego de médicos (SI de JM) los participantes asumen la función de representar escenas relacionadas con una parcela del mundo social - el mundo de los médicos -, de acuerdo con la demanda inicial realizada a los participantes al inicio de las sesiones de juego. El segmento de interactividad de juegos alternativos (SI de JA) cumple al finalidad de reconciliar y aproximar los proyectos de la niña y del padre, y recuperar así la actividad

compartida a partir de los proyectos y elementos aportados por ambos jugadores en el curso de la actividad conjunta.

Por tanto, ha sido posible cumplir en parte nuestro primer objetivo general de investigación y, más concretamente, nuestros **dos primeros objetivos específicos**:

1. Hemos encontrado indicadores empíricos de organización de la interacción como formas reconocibles y estables que nos permiten describir los procesos de participación: los tres segmentos de interactividad identificados.
2. Para cada segmento de interactividad hemos identificado una función al servicio de la actividad conjunta.

A continuación recordaremos algunas observaciones sobre la estructura de la interacción, descubierta a través del análisis de los segmentos, que nos servirán para profundizar y matizar nuestros dos primeros objetivos de trabajo.

Dos tipos de segmentos están presentes en todas las sesiones de juego: el SI de Gestión de la representación y el SI de Juego de médicos. El tercer tipo - el SI de Juegos alternativos - aparece sólo en tres de las seis sesiones de juego. Atendiendo a la presencia o no de este segmento, hemos encontrado dos tipos de sesión con estructuras bien diferenciadas: el primer tipo (sesión 1ª, 2ª y 6ª), en el que no aparecen segmentos de juegos alternativos, y el segundo tipo (sesión 3ª, 4ª y 5ª) con presencia del SI de JA.

En las sesiones con presencia de segmentos de juegos alternativos (sesión segunda, tercera y quinta), el tiempo dedicado a la organización y planificación de la representación (SI de GR) es significativamente mayor que cuando dicho segmento no está presente. Será, por tanto, el acuerdo inicial sobre los temas a representar o la falta de acuerdo entre los jugadores lo que condicione el tiempo y esfuerzo que los participantes dedicarán a organizar la representación. Cuando hay acuerdo, y esto ocurre en la primera, segunda y sexta sesión en que comparten el proyecto inicial de jugar a los médicos, el tiempo necesario para construir este escenario común (SI de GR) ocupa en torno a un 10 –15 % del total de su tiempo de juego. Cuando el acuerdo inicial no se produce, el tiempo llegará a ampliarse hasta un 50% del tiempo total del juego.

Hemos confirmado que en todas las sesiones el primer SI de GR que aparece es, con diferencia, el segmento más amplio de este tipo en cada sesión. Interpretamos que ambos jugadores comparten la necesidad de reservar un tiempo inicial amplio para negociar y aproximar las mutuas representaciones y proyectos sobre el juego. Es el tiempo reservado a establecer una definición inicial intersubjetiva sobre la futura representación. Este tiempo inicial es también más amplio cuando precede a un segmento de juegos alternativos que cuando precede a un segmento de juego médico. Se confirma que el tiempo inicial de negociación en cada sesión también aumenta cuando

las representaciones iniciales están más distanciadas, como es el caso de las sesiones con presencia de juegos alternativos.

El tiempo que los jugadores necesitan para organizar y planificar su juego no guarda una relación directa con la progresión de las sesiones, en el sentido de que cada sesión que pasa este tiempo debería disminuir gracias a la experiencia previa. En cambio, este tiempo sí que disminuye si consideramos cada sesión en particular: en el curso de una misma sesión, cada vez que los jugadores necesitan tomarse un tiempo para organizar su juego, este tiempo es progresivamente menor. Concluimos, por tanto, que la experiencia previa sobre la organización y gestión del juego no parece servir a los participantes en el curso de una sesión a otra, pero sí en el curso de la misma sesión, mostrando una ganancia en cuanto a su eficacia para reorganizar el juego a medida que avanza la sesión. Este dato nos ha permitido profundizar en el segundo objetivo específico de nuestro trabajo sobre la funcionalidad de cada segmento.

En las secuencias dedicadas al juego de los médicos (SI de JM) hemos descubierto una estructura que se mantiene a lo largo de las sesiones: las secuencias en las que el padre hace de médico preceden siempre a las secuencias en que la niña desempeña este rol, y esto es así por iniciativa de la niña. Es decir, se produce por parte de la niña una delegación inicial en el padre sobre la gestión y control del juego, que luego recuperará tras esta primera fase de juego compartido. La niña ejerce su influencia en la elección de secuencias, el inicio y final de las mismas. El final está determinado por un cambio de roles, que se produce cuando ella se siente con recursos personales suficientes para pasar a interpretar un papel de más responsabilidad como el simbolizado por el médico, y tras la secuencia de modelado ejercida por el padre, a quien ha cedido en un primer momento la responsabilidad de este rol.

Conviene recordar que, a medida que avanzan las sesiones, se produce una mayor segmentación de la actividad conjunta. En el caso de las sesiones 1ª, 2ª y 6ª en que los participantes centran su juego en el tema médico esta segmentación aumenta de una sesión a otra. En dichas sesiones se producen dos grandes secuencias de JM en las que se intercambian los roles de médico y paciente y, si bien en la primera sesión no aparece interrupción alguna en el curso de estas secuencias, a lo largo de la sesión 2ª y 6ª el padre interrumpirá estas secuencias para introducir breves segmentos de gestión de la representación, con el objeto de caracterizar mejor los personajes que cada uno representa. Estas interrupciones están al servicio de profundizar y optimizar el curso de la representación.

Hemos constatado que los segmentos dedicados a la dramatización, SI de juego de médicos y SI de juegos alternativos, guardan entre sí una relación inversamente proporcional en cuanto al esfuerzo y tiempo dedicado por los participantes a su configuración, en aquellas sesiones en que ambos están presentes. De manera que se produce a lo largo de la 3ª, 4ª y 5ª sesión un aumento progresivo del tiempo proporcional dedicado al juego de médicos y una disminución correlativa del tiempo

proporcional dedicado a los juegos alternativos. Hemos interpretado este hecho como una transformación de la actividad conjunta de los participantes en la siguiente dirección: a partir de la sesión tercera se produce una ruptura entre los planes iniciales de cada participante sobre sus proyectos de juego. Así, el padre mantiene al inicio de cada sesión el proyecto de jugar a los médicos y la niña aporta nuevos proyectos de juegos distanciados de esta demanda inicial. El padre aceptará la incorporación al juego de los elementos novedosos aportados por la niña y no previstos inicialmente por él. Progresivamente ejercerá su influencia sobre la niña para ir transformando estos juegos alternativos en representaciones cada vez más próximas al juego médico. Pero este proceso de transformación no opera como una alternancia o sustitución de juegos, sino como una evolución de temas, guiones y personajes que, partiendo del guión propuesto por la niña, va incorporando, a propuesta del padre, elementos relacionados con el mundo médico, de manera que personajes y actuaciones se van modelando hacia construcciones realmente conjuntas gracias a los procesos de negociación, creación e innovación de los participantes.

8.2 EVOLUCIÓN DE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y TRASPASO DE CONTROL

La estructura de la actividad conjunta, que hemos caracterizado a partir de tres grandes secuencias o episodios interactivos, toma forma y se construye a partir de las **actuaciones** concretas de los participantes y el grado de **articulación** entre sus respectivas aportaciones. En este momento nos centraremos en el análisis de cómo han evolucionado estas actuaciones y el grado de articulación de las mismas a partir de las tres **dimensiones** incluidas en nuestro estudio: iniciativa, participación potenciada e interconexión. Realizaremos este análisis desde una perspectiva temporal, desde la sucesión de las seis **sesiones** de juego a lo largo de la secuencia de actividad conjunta.

Este análisis nos permitirá profundizar en los siguientes objetivos de nuestro trabajo, en torno a la identificación, evolución y función de las actuaciones de los participantes (objetivo específico tercero y cuarto) y su influencia en el proceso de cesión y traspaso del control (objetivo específico quinto).

En la tabla 8.1 se muestran las frecuencias de las formas de actuación a lo largo de las seis sesiones de juego, según la dimensión considerada, para cada sesión y participante, y para cada segmento de interactividad.

Para facilitar y complementar el análisis cuantitativo de los datos ofrecidos en esta tabla, hemos elaborado una serie de gráficas de manera que podamos proceder al análisis visual de los datos para justificar nuestras afirmaciones. Los datos ofrecidos en las gráficas se expresan en porcentajes de actuación sobre el total de actuaciones exhibidas por los participantes en el curso de una sesión. Estas gráficas se han elaborado atendiendo a los siguientes criterios de análisis:

Tabla 8.1 Frecuencias de formas de actuación en cada tipo de segmento (SI de GR –SI de JM – SI de JA) según las dimensiones implicadas y a lo largo de la SAC

Dimensión	SI	1ª sesión		2ª sesión		3ª sesión		4ª sesión		5ª sesión		6ª sesión		Total	
		P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
Iniciativa	GR	1	8	1	7	8	10	7	20	8	33	4	10	29	88
	JM	31	14	32	36	9	4	16	10	34	27	59	41	181	132
	JA	0	0	0	0	22	31	7	5	6	9	0	0	35	45
	Total	32	22	33	43	39	45	30	35	48	69	63	51	245	265
Part.pot. (i)	GR	5	3	8	3	11	10	14	11	42	26	17	2	97	55
	JM	40	5	58	16	8	5	24	2	34	9	86	34	250	71
	JA	0	0	0	0	14	10	7	8	13	17	0	0	34	35
	Total	45	8	66	19	33	25	45	21	89	52	103	36	381	161
Part. pot (-)	GR	6	8	3	9	9	10	9	12	26	36	3	16	56	91
	JM	5	41	17	53	0	3	1	21	8	31	30	86	61	235
	JA	0	0	0	0	7	14	11	9	13	10	0	0	31	33
	Total	11	49	20	62	16	27	21	42	47	77	33	102	148	359
Interconexión	GR	13	2	9	2	13	9	25	9	34	18	11	4	105	44
	JM	13	11	25	12	0	7	4	6	11	13	26	23	79	72
	JA	0	0	0	0	13	2	2	5	5	4	0	0	20	11
	Total	26	13	34	14	26	18	31	20	50	35	37	27	204	127
Total	1890	114	92	153	138	114	115	127	118	234	233	236	216	978	912

- Evolución del estilo de participación de cada jugador a lo largo de la SAC a partir de las dimensiones exhibidas a través de sus actuaciones (ver gráficas 8.1 y 8.2).
- Evolución del estilo de participación de cada jugador a lo largo de la SAC a partir de las dimensiones exhibidas a través de sus actuaciones en cada segmento de interactividad (ver gráficas 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7 y 8.8).

- c) Evolución del estilo de participación de cada jugador a lo largo de la SAC a partir del análisis simultáneo de una dimensión en los tres segmentos de interactividad (ver gráficas 8.9, 8.10, 8.11, 8.12, 8.13, 8.14, 8.15 y 8.16).
- d) Comparación de los estilos de participación exhibidos por ambos jugadores a lo largo de la SAC a partir de las dimensiones implicadas en sus actuaciones (ver gráficas 8.17, 8.18, 8.19 y 8.20).
- e) Valoración del grado de ajuste entre los participantes a lo largo de la SAC a partir de la evolución de la dimensión participación potenciada en sus dos modalidades complementarias (ver gráficas 8.21 y 8.22).

8.2.1 EVOLUCIÓN DE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE LAS SESIONES

De acuerdo con el plan de trabajo para este apartado, pasamos a analizar la evolución de los procesos de participación en una secuencia temporal, esto es, a lo largo de las sesiones:

En el curso de la **primera sesión** los participantes han centrado sus intervenciones iniciales en establecer una serie de acuerdos y criterios comunes en torno a la identificación y exploración del material de juego, la elección de personajes y del tema o guión que será objeto de la representación. Estas actuaciones centradas en la gestión de la representación, que ocupan un 15% del tiempo total de la sesión, sirven para crear un marco simbólico en el que poder iniciar las primeras secuencias del juego médico. Los participantes representarán dos grandes secuencias de juego médico. En la primera el padre hará de médico y después se invertirán los roles. En la representación del padre aparece una organización de las actuaciones del médico respetuosas con las secuencias que cabe esperar: entrevista, exploración del paciente, diagnóstico y tratamiento. En la representación de la niña esta secuencia es más arbitraria y el padre, en ocasiones, retoma el control de la actividad para guiar a la niña hacia la construcción de secuencias más “canónicas”. A este juego dedicarán los participantes la mayor parte del tiempo de la sesión (un 84%).

Podríamos decir que esta primera sesión sirve para establecer un terreno inicial compartido en cuanto al material simbólico del juego y en cuanto a las secuencias esperadas en el juego de médicos, pero además también sirve para establecer un primer grado de acuerdo o intersubjetividad inicial en cuanto a la distribución y secuenciación de roles y las modalidades de participación en la construcción conjunta del juego. Así observamos, a través de los datos expuestos en la tabla 8.1 y, de manera más clara, a través de las gráficas 8.4 y 8.5, que padre e hija asumen el control del juego según el tipo de secuencia implicada. La niña tomará la iniciativa en relación a secuencias de organización espacial y exploración del material (SI de GR), tal y como se aprecia en la

gráfica 8.4, y el padre tomará la iniciativa en la representación del juego de médicos (SI de JM), tal y como se aprecia en la gráfica 8.5. No obstante, la modalidad más característica de intervención del padre en esta primera sesión será la de inducir a su hija para que participe y asuma la gestión del juego a través de la participación potenciada en forma de requerimiento (v. gráfica 8.1) y, efectivamente, la hija tiende a asumir el control del juego cuando es solicitada por su padre (v. en gráfica 8.2 nivel de participación potenciada de H en forma de respuesta a un requerimiento). Además, y ya desde esta primera sesión, ambos protagonistas muestran competencias para elicitar actuaciones a partir de las emitidas previamente por su compañero de juego (v. presencia de interconexión para ambos jugadores en gráficas 8.1 y 8.2). Podríamos concluir que, ya desde el comienzo de la secuencia de actividad conjunta, los dos participantes dan muestras de un alto nivel de interconexión entre sus actuaciones a juzgar por la alta presencia de patrones de interconexión y participación potenciada.

Durante la **segunda sesión** los participantes mantienen tiempos similares a la sesión precedente dedicados a la organización del juego y a la representación del juego médico, si bien el tiempo dedicado a la organización disminuye un poco (un 10% del total de la sesión). En relación a la organización del juego (SI de GR), los participantes ya no se centran en explorar el material, como en la primera sesión, sino que sus actuaciones giran en torno a otras cuestiones, como son: la organización y disposición espacial para elaborar los escenarios en que posteriormente discurrirá el juego médico y la elaboración de los guiones, a la vez que comienzan a emerger actuaciones relativas a la regulación. Estos datos apuntan en el sentido de que la experiencia de participación genera una actividad progresivamente más organizada, fruto de un mayor grado de articulación entre las aportaciones de los participantes, y de un proceso de transformación que afecta a los participantes y a su relación.

En esta sesión los participantes elaboran dos grandes secuencias de juego médico. En la primera será el padre quien desempeñe el rol de médico y en la segunda este papel será desempeñado por la niña. A iniciativa de la niña, estas secuencias discurren a bordo de un barco que disponía de hospital en su interior. En esta segunda sesión la secuencia en que la niña se emplea como médico es superior en tiempo absoluto y relativo a la sesión primera (pasa de 7 a 16 minutos) y, además, aprovecha su papel para elaborar teorías curiosas e interesantes sobre los males que padece su paciente, alimentadas, eso sí, por las preguntas y demandas del padre. Nuevamente encontramos indicadores que nos informan sobre una organización progresiva de la actividad: actividades que se prolongan en el tiempo – indicador cuantitativo - y construcción de significados en relación a dicha actividad – indicador cualitativo.

Podemos decir, además, en relación al **quinto objetivo específico** de nuestro trabajo que, en esta segunda sesión, *la niña mantiene e incluso incrementa, respecto a la sesión anterior, su control y responsabilidad sobre la gestión del juego*. Observando la tabla 8.1 comprobamos que N sigue llevando la iniciativa en el SI de GR y que, además,

incrementa notablemente el grado de iniciativa exhibido en los segmentos de juego médico, lo cual hará que en conjunto duplique prácticamente su nivel de aportaciones espontáneas a la gestión del juego, que pasará de 22 a 43 en frecuencias absolutas y de un 23.9% a un 31.2% sobre el total de su participación, expresado en frecuencia relativa sobre el total de la sesión, tal y como nos muestra la línea ascendente de la gráfica 8.17.

Por su parte, el padre mantiene índices similares de iniciativa a la sesión primera en el SI de GR y tiende a disminuir, en proporción, en el SI de JM (v. gráfica 8.9), tendencia que parece coherente con el aumento manifestado por N en cuanto a la iniciativa en este segmento. Por otro lado, en esta segunda sesión el padre incrementa notablemente el número de ocasiones en las que promociona la participación de la niña en secuencias relativas a la gestión (SI de GR) (v. gráfica 8.3) y mantiene proporcionalmente el alto grado de la sesión anterior en secuencias relativas al juego médico (de 45 intervenciones pasa a 66) (v. tabla 8.1). También el padre incrementará, en el conjunto de los segmentos, el número de ocasiones en que muestra actuaciones interconectadas con las de su hija (pasará de 26 a 34). La hija, por su lado, disminuirá sensiblemente el índice de actuaciones que implican interconexión, e incrementará el número de actuaciones en que invita a su padre a la participación (v. gráfica 8.2).

Por tanto, en esta segunda sesión se ha producido:

- a) *Un aumento notable de las intervenciones por parte de ambos jugadores que implican algún tipo de interconexión entre sus respectivas actuaciones (tanto de participación potenciada como de interconexión) y este dato arroja información para elaborar el **tercer objetivo específico** de nuestro trabajo: describir la actividad conjunta como un proceso que toma forma y se construye en el curso de la interacción social a partir de las aportaciones de los participantes y de un cierto grado de vinculación entre las mismas. La existencia de actuaciones articuladas nos permite fundamentar el carácter co-constructivo de la interacción.*
- b) *Un aumento en la transferencia de gestión del padre hacia la niña. De forma simultánea, la niña asume espontáneamente mayores cotas de control sobre el juego simbólico. Este dato aporta nuevas evidencias al **quinto objetivo** de nuestro trabajo: Describir y explicar como opera el proceso de cesión y traspaso de control del adulto hacia el niño. Constatamos un progreso en el proceso de cesión a medida que aumenta la experiencia de juego.*

A partir de la **tercera sesión** se producen cambios significativos en el curso de la actividad conjunta, promovidos por la distancia que aparece entre los proyectos iniciales de juego de ambos participantes. La niña propone un juego con nuevas actividades y personajes y el padre intentará volver sobre secuencias de juego médico. La

confrontación entre las respectivas representaciones hará que se abra un espacio de negociación y acuerdos para que el juego continúe.

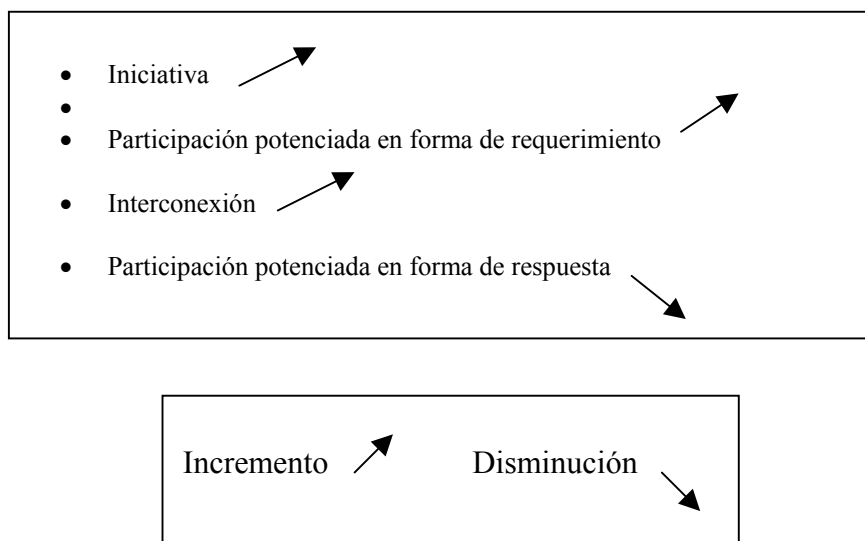
Dadas las divergencias entre los proyectos iniciales y la consiguiente necesidad de negociar acuerdos que permitan la futura representación, el tiempo necesario para la planificación y organización del juego se ampliará notablemente, y ésta será la sesión con mayor proporción de tiempo invertido en el segmento de gestión (SI de GR), hasta un 48% del tiempo total del juego. Las actuaciones sobre la gestión en esta tercera sesión se centrarán en la elaboración de nuevos guiones y la organización espacial del escenario. Curiosamente el padre estará más centrado en las primeras y la niña en las segundas.

Aparece un nuevo tipo de secuencias – SI de JA – relacionadas con juegos más motrices, como esconderse o pillar, en las que la niña asumirá la iniciativa sobre el juego. La niña representará, por propia iniciativa, el papel de la princesa que se escapa de su papá para no ir al médico y se sucederán secuencias de pillar intercaladas con secuencias de negociación para acudir al pediatra, en las cuales el padre intentará convencer a la princesa para que acceda a una revisión médica. La sesión concluye con una secuencia relativamente breve (2 minutos 35 segundos) de juego médico en la que el padre retoma el control sobre los contenidos del juego. Es en el curso de este tipo de secuencias donde hemos encontrado más evidencias sobre el *carácter discontinuo del proceso de cesión y traspaso del control*, tal y como suponíamos al formular el **quinto objetivo específico** de nuestro estudio.

Para *ambos jugadores* se produce en esta sesión *el índice más alto* de actuaciones que implican *iniciativa* del conjunto de la SAC. No obstante, y a pesar de tener metas diferenciadas de juego, ambos muestran actuaciones que implican participación potenciada e interconexión (v gráficas 8.1 y 8.2). En esta sesión observamos como cambios de tendencia más notables:

- En el caso del padre, apreciamos un descenso (v. gráfica 8.1) en el porcentaje de actuaciones que implican participación potenciada en forma de requerimiento (que pasa de 43.1% de su intervención en la sesión segunda a un 28.4% en esta sesión), así como un aumento de la iniciativa (que pasa de un 21.6% a un 34.2%). Es la sesión del conjunto de la SAC en la que el padre muestra el mayor índice de actuaciones que implican iniciativa, llegando a constituirse como la dimensión más característica que el padre evidencia en esta sesión.
- En el caso de la hija se produce un incremento de las actuaciones en las que procura implicar al compañero en su juego y de aquellas que enganchan con las actuaciones previas de su compañero - participación potenciada en forma de demanda e interconexión – (v. gráfica 8.2). Así, la participación potenciada en forma de requerimiento pasará de un 8.7% en la sesión 2ª a un

13.8% en la sesión tercera y, en el caso de la interconexión, pasará de un 10.1% a un 15.6%. Este dato ha llamado poderosamente nuestra atención porque observamos una evolución de tendencias en el estilo de participación de N de la segunda a la tercera sesión, en el siguiente sentido:



Esta evolución apunta hacia una *transferencia en el estilo de participación del padre hacia la hija*, transferencia que afecta especialmente al modo de articular sus actuaciones respecto al compañero de juego. Podríamos decir que N se ha “apropiado”, en cierta manera, del estilo de participación de P, a partir de su decisión de tomar el control y la iniciativa sobre la gestión del juego. Y, en este punto, encontramos datos sobre nuestro **sexto objetivo** específico, por el que esperábamos poder encontrar modalidades diferenciadas de participación entre los jugadores al servicio de metas y motivos personales; además, suponíamos que estas modalidades tendrían un carácter dinámico y evolucionarían a medida que avanzaba la experiencia de interacción.

En relación a nuestro **quinto objetivo** específico de trabajo, sobre cómo opera el proceso de cesión y traspaso de control, parece que, al menos en este caso, se asemeja más a un *proceso de apropiación* que de cesión: es la niña quien, por propia iniciativa, toma posiciones más simétricas en la relación respecto al adulto y se apropia de las estrategias más típicamente paternas para ejercer el control sobre la gestión del juego e implicar al otro en la interacción.

Durante **la cuarta sesión** el juego de esconderse y pillar de la sesión anterior se va transformando progresivamente. Aparecen nuevos personajes y el juego se hace más rico y complejo. El padre reivindica nuevamente el juego de médicos y se irán

combinando escenas de juegos alternativos (pillar, esconderse, etc.) con escenas de juego médico. La niña asume la iniciativa y el control del juego en las primeras y el padre en las segundas, de manera que se produce una *alternancia en la gestión y control* del juego. Este dato nos permitirá matizar el **quinto objetivo** al que hacíamos referencia, en relación a cómo opera el proceso de cesión y traspaso de control: la tendencia sobre el ejercicio del control parece apuntar más bien a que ambos jugadores tienen a ejercer un *control compartido sobre el juego* y este *control se modula*, se traspasa y se recupera, en *función del tipo de secuencias*, juegos o contenidos implicados en estas secuencias. Además aparece “*alternancia de control*” en el curso de estas secuencias en función, nuevamente, de los contenidos de juego.

En el curso de esta sesión el padre realizará numerosas demandas a su hija de clarificación del juego, a las que ésta normalmente accederá y dará respuesta (v. gráfica 8.21 sobre grado de ajuste entre las dos modalidades de participación potenciada exhibidas por H y por P). Por su parte, la niña continuará incrementando el número de intervenciones que suponen una conexión con las actuaciones paternas. Padre e hija reducirán su iniciativa respecto a la sesión anterior y optarán por actuaciones que suponen algún tipo de interconexión (v. gráficas 8.1 y 8.2).

Los datos expuestos apuntan en la dirección de que la experiencia de participación genera una actividad progresivamente más organizada, fruto de un mayor grado de articulación entre las aportaciones de los participantes y de un proceso de transformación que afecta a los participantes y a su relación. En este caso, la interactividad tiende a organizarse hacia una transformación del juego que integra contenidos y propuestas de ambos participantes, generando proyectos novedosos y compartidos. Efectivamente, este proceso de transformación afecta simultáneamente al estilo de participación en la misma dirección, de modo que los participantes descubren los beneficios de progresar en la cogestión: los proyectos del compañero ya no son vividos como amenaza para la propia participación, sino que devienen en una oportunidad para la creatividad conjunta.

En la **quinta sesión** se reduce notablemente el tiempo proporcional dedicado a los juegos alternativos e incrementa el tiempo de juego médico. Al inicio de la sesión la niña realiza una propuesta de juego médico, en la que toma la iniciativa sobre el contenido de juego y la distribución de roles. Se trata de una larga escena de organización (SI de GR) en la que realiza una propuesta original y creativa próxima al tema médico, pero con elementos de juego motor: se trata de un pediatra que cura un perrito que se había hecho daño saltando. Se produce una transformación del contenido del juego a partir de elementos “deseados” por ambos participantes.

También en esta sesión opera una transformación en cuanto al segmento de gestión. Al comienzo de la sesión, y por iniciativa de la niña, ambos participantes se implican en una larga escena (ocupa el 44% del tiempo total de la sesión) de organización centrada en actuaciones de organización y disposición espacial para la creación de un escenario

físico y simbólico que permita el juego simultáneo en diversos escenarios: la casa del perrito, la de amo, el hospital, y un camino que conecte estos escenarios. Además, cada escenario será mucho más elaborado que en anteriores ocasiones (casas con ventanas, puertas, tejados, camas, etc.). La colaboración del padre a partir de las propuestas de la niña será imprescindible para que sus proyectos puedan tomar forma física y perdurable. Las actuaciones de este segmento dedicadas a secuencias de negociación en las dos últimas sesiones se transforman en esta sesión en secuencias de construcción conjunta en sentido literal. Juntos han creado un escenario que permite la coexistencia de proyectos de juego diversos con “caminos” y conexiones entre estos juegos. El proceso de transformación de la actividad conjunta hacia una actividad progresivamente más organizada afecta no sólo a la evolución de los segmentos de juego (SI de JM y SI de JA), sino también a las secuencias de gestión y organización del juego (SI de GR). Esta organización puede ser retomada (en relación a otras sesiones) y constituir una larga secuencia interactiva en el sentido descrito al inicio de la sesión. Por tanto, todos los segmentos pueden ser retomados para su profundización y así ser más ricos y diversos en su función.

Las actuaciones de la hija se caracterizan sobre todo por la iniciativa (un 29.6% de su colaboración) y el ajuste a las demandas de colaboración y participación del padre (un 33% de su participación) (ver gráfica 8.2), y las actuaciones del padre se caracterizan por la realización de demandas a su hija para profundizar, organizar, revisar y colaborar en la construcción conjunta del juego (un 43.6% de su participación) y por la interconexión (un 21.4 % de su participación) y la colaboración con las iniciativas de su hija (ver gráfica 8.1). No obstante, en esta sesión aparecen actuaciones que implican una amplia presencia de las tres dimensiones estudiadas para ambos participantes.

En la **sexta sesión** cambia de nuevo la estructura de la sesión y las actuaciones de los participantes se centran en torno a dos tipos de secuencias: la organización del juego (SI de GR) que ocupa un 11.3% del tiempo de la sesión y el juego de los médicos (SI de JM) que ocupa el 88.7% del tiempo.

Los participantes interactúan en torno a dos grandes secuencias de juego médico. En la primera será el padre quien actúe de médico, a petición de la niña, y en la segunda será ella quien asuma el rol de médico. La primera escena es planeada por la niña, quien simula un ciclista de montaña que sufre un accidente. En torno a ella tiene lugar la escena de mayor duración de juego médico (23 minutos), con prolongados intercambios verbales entre los participantes. En la segunda escena la niña asume el rol de médico dando muestras de un alto grado de iniciativa en el despliegue de este rol, así como de numerosas actuaciones interconectadas con las de su compañero.

Las actuaciones del padre en el curso de esta sesión se caracterizan por potenciar la participación de la niña a través de preguntas y demandas de colaboración, pero también por un alto grado de iniciativa (especialmente en la larga secuencia que protagoniza como médico) y de interconexión con las aportaciones realizadas por su hija. El padre

tiende a ejercer su influencia, como ya es habitual en sesiones de este tipo, modelando con preguntas y demandas la dirección de las nuevas aportaciones que la niña va realizando al juego.

Por su lado, la niña asume también el control y la gestión sobre el juego a través de numerosas iniciativas espontáneas y a través de las numerosas oportunidades que su padre le brinda para que sea ella quien defina la circunstancias y secuencias por las que discurre el juego, incluso cuando él ocupa el papel de médico. Además, la niña tiende a responder sistemáticamente a estas demandas que el padre le hace, no desaprovechando así ocasiones para asumir el control sobre la gestión del juego.

Podríamos decir que se produce un alto grado de interconexión entre las actuaciones de los participantes, especialmente a través de la modalidad de requerimiento-respuesta. Este ajuste puede apreciarse a través de las gráficas 8.21 y 8.22 (un total de 103-102 y 33-36 actuaciones, respectivamente). Es la sesión en que el padre presenta la frecuencia más alta de actuaciones que implican participación potenciada en forma de demanda (un total de 103 actuaciones, que supone 43.6% del total de su participación) y que la hija presenta la frecuencia más alta de actuaciones que implican participación potenciada en forma de respuesta (un total de 102 actuaciones, que representa un 47.2 % del total de su participación). Estas modalidades suponen para cada participante casi la mitad de actuaciones del conjunto total de la sesión.

8.2.2 EVOLUCIÓN DE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN EN EL CONJUNTO DE LOS SEGMENTOS

Para concluir este apartado ofrecemos una visión sobre cómo han evolucionado los procesos de participación en el conjunto de los tres segmentos de interactividad identificados.

En la tabla 8. 2 se muestran las frecuencias y los porcentajes relativos de actuación para cada SI según la dimensión implicada en dichas actuaciones, lo cual nos permite tener una visión de conjunto sobre las modalidades utilizadas por cada participante para articular sus actuaciones en relación a su compañero de juego, según el tipo de secuencia o segmento considerado. La valoración de estos datos puede completarse con el análisis de las gráficas 8.9, 8.10, 8.11, 8.12, 8.13, 8.14, 8.15 y 8.16.

Tabla 8.2. Frecuencias y porcentajes de actuación de cada participante según la dimensión implicada y el SI de referencia

Dimensión	SI de GR		SI de JM		SI de JA	
	P	H	P	H	P	H
Iniciativa	29	88	181	132	35	45
	10.1%	31.6%	31.7%	25.9%	29.2%	36.3%
Part. Pot. (¿)	97	55	250	71	34	35
	33.8%	19.8%	43.8%	13.9%	28.3%	28.2%
Part. Pot. (-)	56	91	61	235	31	33
	19.5%	32.7%	10.7%	46.1%	25.8%	26.6%
Interconexión	105	44	79	72	20	11
	36.6%	15.8%	13.9%	14.1%	16.7%	8.9%
Total	287	278	571	510	120	124
	100%	100%	188%	100%	100%	100%

A partir de la lectura de estos datos extraemos las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a la **iniciativa**, ambos participantes muestran desde el principio aportaciones espontáneas a la construcción del juego, pero en diferente grado según el tipo de secuencias implicado. Así, en el segmento de gestión de la representación (SI de GR) es la niña quien, de manera significativa, asume desde el principio mayor grado de control sobre la organización y planificación del juego. En cambio, en las escenas de juego médico el padre retoma el control sobre la gestión del juego y presenta mayor número de actuaciones que la hija en este sentido. Como cabía esperar, es la hija quien presenta mayor grado de iniciativa sobre el control y la gestión del juego en las escenas de juegos alternativos. No obstante, en estos dos últimos segmentos las diferencias entre los participantes en cuanto a su grado de asunción espontánea del control son notablemente inferiores que en el segmento de organización del juego (SI de GR).
2. En cuanto a la **participación potenciada**, hemos identificado un alto grado de patrones interconectados entre las modalidades de requerimiento y respuesta entre los participantes. El grado de utilización de estas modalidades por los participantes ha estado en función del tipo de secuencias consideradas. Así, en el SI de GR es el padre quien efectúa más requerimientos y la niña quien responde a estos requerimientos (en un 93% de las ocasiones). Igualmente, pero de manera mucho más acusada, ocurre en el SI de JM: el padre utiliza casi la mitad de sus intervenciones para realizar demandas a su hija de participación y la niña responde a estas demandas en un 94% de las ocasiones. En cambio, en el SI de JA ambos

participantes se igualan prácticamente en cuanto a la frecuencia con que invitan al otro a la participación y responden a las invitaciones del compañero. El elevado grado de ajuste entre las dos modalidades de participación potenciada, exhibidas de manera complementaria por cada jugador, puede valorarse a través de las gráficas 8.21 y 8.22.

3. Finalmente, la **interconexión**, o el grado en que los participantes articulan sus actuaciones con las mostradas previamente por el compañero, es exhibida en mayor proporción por el padre en el segmento de organización y de juegos alternativos y, de manera similar, por ambos participantes en el segmento de juego médico.

A través de las gráficas gráficas 8.1 y 8.2, que nos muestran los porcentajes totales sobre **el tipo de participación exhibido por el padre y la hija en el conjunto de la SAC** a través de sus actuaciones y la dimensión implicada en las mismas, podemos concluir que:

1. La mayor parte de las intervenciones de ambos participantes se han dedicado a actuaciones que implican patrones complementarios e interconectados a través de la participación potenciada: en forma de demandas para el padre y en forma de respuesta para la hija.
2. En segundo lugar, ambos participantes han dedicado sus intervenciones a realizar contribuciones y aportaciones espontáneas a la gestión del juego a través de sus iniciativas.
3. En tercer lugar, el padre ha mostrado intervenciones que suponían interconexión con las exhibidas previamente por su hija. La niña por su parte, ha explicitado demandas a su padre a través de la participación potenciada.
4. En cuarto lugar, el padre ha mostrado respuestas a las demandas de su hija y la niña ha manifestado actuaciones interconectadas con otras previamente exhibidas por su padre.
5. Por tanto, ambos participantes han realizado un número considerable de contribuciones a cada forma o modalidad de articular sus actuaciones con las del compañero de juego.
6. La distribución del tipo de contribución no es homogénea a lo largo de la secuencia de actividad conjunta, sino que se distribuye según avanzan las sesiones y el tipo de segmento o secuencias implicadas en el juego.

8.3 OBJETIVOS Y METAS DE LOS PARTICIPANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

El **tercer objetivo general** de nuestra investigación pretende describir las metas y objetivos de los participantes que modelan el curso de la interacción. Constituye el tercer núcleo temático de nuestra investigación y al que dedicamos este apartado.

Suponemos que cada participante construirá un estilo o modalidad propio y personal de participación a partir de:

- sus recursos y estrategias para intervenir en cada situación,
- sus motivos y metas personales en relación al momento del juego, y
- su percepción contextualizada del curso de la interacción.

Es decir, que cada participante realizará aportaciones características a partir de su definición personal de la situación. Así, en un momento dado del juego, nos encontraremos con dos espacios perceptivos o interpretaciones personales de la situación, a partir de los cuales emergerá un espacio compartido. El éxito y la eficacia para poder crear un espacio compartido y común dependerá del ajuste entre las modalidades de participación exhibidas por los actores en el juego.

Pero, además de la definición personal que cada participante va realizando sobre la situación de juego, existe un segundo elemento que ayudará a configurar el espacio compartido: el espacio potencial que cada participante cede a su compañero para que realice aportaciones a la construcción del juego desde su propia definición personal. La existencia de este espacio potencial que cada participante abre al otro es la condición para que emerja la acción y la representación conjunta.

La emergencia de este espacio potencial que cada participante cede a su compañero dependerá, supuestamente, de factores y motivos relacionados con la definición personal de la situación que tiene en cuenta al otro como participante en esta situación, a saber:

- Las expectativas y la confianza depositada en el compañero como actor eficiente del juego.
- La toma de conciencia de las propias posibilidades y limitaciones personales para resolver por sí solo todas las situaciones a las que se enfrenta.
- El deseo de construir un juego compartido a partir de las aportaciones de ambos jugadores.

Cabe esperar que estos motivos no ocupen el mismo lugar de importancia para el padre y para la hija, y aquí nos encontramos con una definición personal asimétrica que caracteriza la contribución de cada participante a la situación de juego. Pensamos que los tres motivos pueden regir la actuación de ambos participantes, pero seguramente con diferente peso para cada participante y para cada momento del juego.

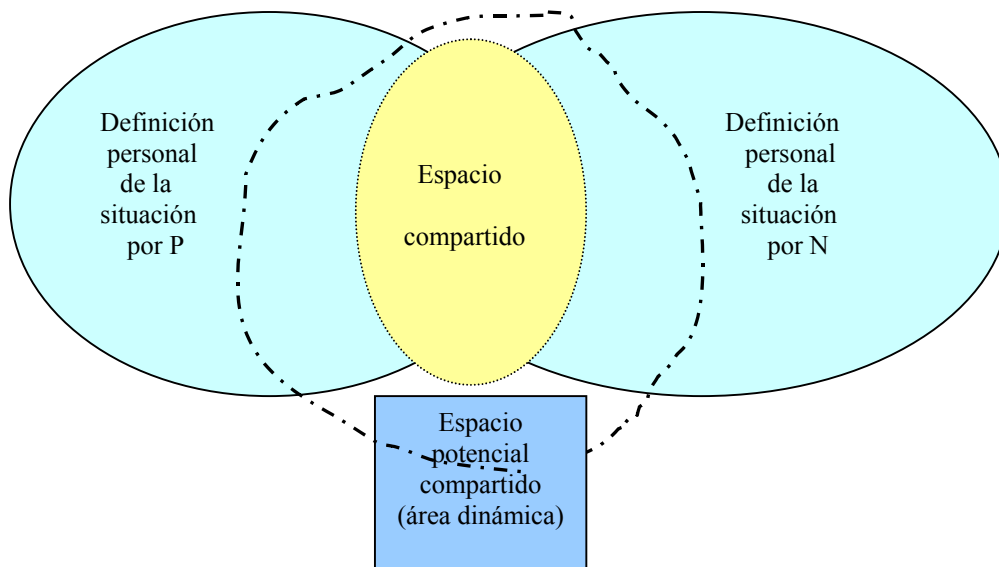


Figura 8.1. Emergencia de espacios compartidos desde la experiencia de interacción

La caracterización de los motivos personales de cada participante se va modelando de manera contextualizada, como un espacio dinámico e interactivo que se construye en el curso de la interacción. Por ejemplo, en un momento dado puede ocurrir que el padre se sorprenda de las competencias de su hija para resolver una situación y esto modifique sus expectativas sobre su hija como actriz eficiente en el juego. Esta dinámica afectará a su percepción y definición personal sobre el juego. En este sentido, creemos que la percepción que cada participante construye sobre sí mismo en el juego está afectada por ese espacio potencial que emerge en el curso de la interacción y por las mutuas representaciones que intercambian los participantes.

Consideramos, por tanto, que la construcción de la actividad conjunta está presidida por un conjunto de metas y motivos que, de manera más o menos consciente e intencional, guían las actuaciones de los participantes en una cierta dirección. Estas metas no tienen

un carácter individual y estático, sino que son dinámicas, se modelan y reconstruyen en el curso de la actividad conjunta, y pueden tener un carácter más individual o compartido.

Cabe suponer que estas metas poseen un carácter más consciente e intencional en el caso del padre y más inconsciente y no intencional en el caso de la hija. Pero hemos apreciado que esta diferencia puede disminuir a medida que avanza la experiencia de la actividad conjunta y cada uno de los participantes se va apropiando de las estrategias y modalidades de participación del otro. Esta influencia opera en un sentido bidireccional y así la niña se apropia, por ejemplo, a lo largo del juego de una meta que inicialmente era más típicamente paterna, como conseguir el acuerdo del otro con las propias iniciativas para facilitar la continuidad de la actividad conjunta. En cambio, el padre, que inicialmente se mostraba remiso a actualizar juegos distanciados de la consigna inicial, valora cada vez más las posibilidades creativas de los juegos originales que propone su hija y tiende a ser más colaborativo con ellos.

Consideramos importante señalar que en el cuestionario inicial sobre el juego realizado por el padre (anexo 4.1) ya presentado en el capítulo cuarto, en el que recogíamos información relativa a las concepciones del padre sobre el juego y la experiencia de juego conjunto con su hija, apreciamos en torno a sus motivos y actitudes que:

- Comparte con su hija numerosos momentos de juego.
- Su experiencia conjunta de juego se produce en torno a temas muy variados.
- Valora, como primer aspecto a destacar entre los beneficios del juego, el bienestar que estas situaciones produce en ambos.
- Es consciente de la importancia del juego en la promoción de capacidades variadas, tanto de carácter emocional como cognitivo.

Se trata de un padre que valora el juego como un aspecto fundamental de la vida del niño y, además, dedica tiempo de manera regular a esta vivencia conjunta con su hija.

Los cuestionarios post-sesión (v. anexo 4.3) confirman en la práctica estas concepciones parentales. En todas las valoraciones post-sesión, el padre ha asignado la máxima puntuación al valorar el tiempo de juego, ha advertido aspectos novedosos en el juego de su hija, ha priorizado aspectos de diversión, disfrute, comunicación e implicación en el juego. Considera que cada sesión ha aportado algún aprendizaje espontáneo a su hija: relacionado con el mundo de los médicos, pero también con actitudes de diálogo, ajuste y comunicación. Refleja, por otro lado, un padre consciente de sus propios recursos para promover y facilitar la evolución del juego: (“intentar que fuese ella la artífice, adecuarme a su juego, introducir elementos de mi propia cosecha...”). Somos conscientes de que este hecho ha condicionado y modelado el proceso de construcción y participación conjunta y, si bien no será motivo de un análisis detallado por nuestra parte, si deseamos dejar constancia del mismo.

Siguiendo con nuestro **tercer objetivo general** de investigación, procedemos a la presentación de las metas y motivos de los participantes que pensamos guían el curso de su interacción:

Sin duda la **meta común y compartida** por ambos participantes y que presidirá el conjunto de todas las sesiones de juego será la **meta lúdica**: jugar y pasarlo bien, disfrutar del juego como un espacio compartido de creación y de distensión, como un momento excepcional de placer compartido. Este es, sin duda, el motivo más claro que dirige el juego y al que se supeditarán los participantes el resto de motivos. Un segundo motivo que consideramos de carácter compartido, presente en el conjunto de las sesiones y que inferimos a partir del alto índice de interconexión entre las actuaciones de los participantes, es la importancia dada por los jugadores a la construcción conjunta, la **meta cooperativa**: hacer del juego un verdadero espacio común y compartido a partir de las contribuciones de ambos jugadores. Ambas metas tienen un carácter interdependiente. Parece que exista en la conciencia de ambos la siguiente idea: en la medida en que se hace del juego un espacio de construcción conjunta, el placer de jugar aumenta. Suponemos que esta disposición previa tendrá su razón de ser en la historia de juego que padre e hija han compartido antes de la situación de investigación que nos ocupa.

Además, hemos descubierto otros **motivos más característicos de la actuación paterna**, como son:

- Un motivo o **meta instruccional**, como ya esperábamos al comienzo de esta investigación, y que hemos constatado. El padre es, en alguna medida, consciente de que el juego es un lugar y contexto para aprender y promover el desarrollo infantil. Encontramos en este motivo un elemento de influencia educativa intencional por parte del padre. Conviene matizar que los momentos en que el padre introduce esta influencia de carácter más instruccional conectan siempre: o bien con demandas explícitas de la niña (p.e. como se llama o utiliza determinado instrumental médico) o bien con alguna valoración que el padre realiza vinculando una actuación del marco específico del juego con una referencia al marco social (p.e. ajuste de las secuencias del juego médico a las secuencias esperadas en el marco social). Estas conexiones desde el marco específico del juego hacia el marco social de referencia surgen siempre vinculadas a alguna actuación de los participantes, con el objeto de dar sentido a la misma o influir para cambiar su dirección. Otro tipo de actuaciones características del padre y con tinte instruccional aparecen cuando le pide a la niña hacer explícitos sus conocimientos sobre alguna parcela del mundo social cuyo tema aparece en el curso del juego (p.e. sobre el origen de las enfermedades, las técnicas para curar, el rol de médico ...). Además, hemos observado que cuando emerge esta meta, se produce un cambio en el estilo de participación del padre, en el sentido de un aumento de actuaciones que implican recuperación del control sobre la gestión del juego.

- **Motivos pragmáticos de ampliación o profundización.** Constituye un motivo típicamente paterno, con carácter consciente e intencional. El padre cede, como ya hemos visto, un amplio margen a su hija para que tome decisiones y aporte elementos a la construcción del juego, pero, a su vez, guía los elementos y proceso de esta construcción. Así, el padre estará de acuerdo básicamente con las propuestas e iniciativas de la niña, pero le pedirá que clarifique las situaciones y guiones que propone, que caracterice sus personajes, o que de coherencia a las secuencias de una historia. En definitiva, le ofrecerá guía y mediación para transformar sus proyectos en acción.

Por otro lado, hemos descubierto también otros **motivos más característicos de las actuaciones de la niña** como son:

- **Motivos pragmáticos de control.** Al igual que los motivos pragmáticos del padre, tienen por objeto acabar rápido o hacerlo lo mejor posible, es decir, optimizar el tiempo invertido y la calidad del juego. Pero, en el caso de la niña, estos motivos de carácter pragmático los actualiza a través de instrucciones al padre, emitiendo órdenes explícitas para que éste las lleve a cabo. En numerosas ocasiones, el padre tendrá que introducir nuevos elementos para que dichas instrucciones, que suelen tener un tinte de autoritarismo, sean más reflexionadas y compartidas.
- **Motivos de dominio.** La niña tiende a realizar numerosas aportaciones espontáneas a la construcción del juego y cuenta con numerosos recursos para ir escribiendo el guión de los acontecimientos que discurren a lo largo del juego, en el que ella se suele situar como principal protagonista. Con frecuencia, encontramos en las aportaciones y actitudes de la niña, en su relación con el partenaire de juego, un deseo, más o menos consciente, de dominar y establecer una relación de poder en la que ella se sitúa como portadora de dicho dominio. Esto ocurre en el plano de lo real: es ella quien decide los temas, los personajes, el guión en la mayor parte de las ocasiones; pero también en el plano de lo simbólico: algunos de estos personajes, una vez que se juegan, son personajes “poderosos” y omnipotentes que imperan en la relación con el compañero simbólico de juego. Estas secuencias nos recuerdan el discurso walloniano sobre la emergencia del sujeto en los procesos de participación, y su constitución en un proceso entre la identificación y la oposición. A veces estos motivos, a partir de las intervenciones del padre, que favorecen una toma de conciencia de los mismos por parte de la niña, se irán transformando hacia motivos de cooperación. La niña tomará conciencia de la importancia de ambos jugadores en la construcción de la actividad conjunta, y así las actitudes de omnipotencia irán dando paso a actitudes de negociación y colaboración.

Las metas de la actividad conjunta, que hemos caracterizado como un espacio dinámico, se configuran también a partir de determinantes temporales, contextuales y de

contenido. Así, las metas y motivos que guían la actividad de los jugadores varían según los segmentos de interactividad y el momento de estas secuencias en el curso de la actividad conjunta. En este sentido, podemos hablar de **metas o motivos específicos en cada segmento de interactividad** que guían la participación de los jugadores:

- En el **segmento de gestión de la representación (SI de GR)** la participación de ambos jugadores está presidida por la meta de crear un espacio físico y simbólico que permita dar paso a futuras escenas de representación, y sus actuaciones se someten, en último término, a este objetivo: negociaciones y aproximaciones sucesivas a partir de los elementos aportados por cada jugador para alcanzar un nivel mínimo de intersubjetividad inicial que permita dar comienzo a nuevas secuencias de representación. El padre cede el control a la niña, pero lo retoma cuando la definición del escenario es poco clara, confusa o insuficiente, para facilitar la continuidad de secuencias organizativas más eficaces. Por su lado, la niña tiende a asumir el control que el padre le suele ceder en la configuración de este escenario, pero traspasa temporalmente este control al padre haciendo demandas explícitas para ello, cuando lo considera necesario. En este segmento prevalecen *metas pragmáticas y cooperativas*, que permiten a los jugadores avanzar en el sentido mencionado.
- En el **segmento de interactividad de juego médico (SI de JM)** los jugadores tienen que ajustarse a unos roles socialmente mediados y sobre los cuales el padre posee una mayor conciencia, facilitada por su conocimiento sobre el marco social de referencia. El padre tiende a ejercer su influencia educativa guiando a la niña hacia secuencias progresivamente más coherentes, canónicas y elaboradas en el desempeño de estos roles. Para ello no utiliza una instrucción explícita, sino que se trata de una influencia ejercida más a través del modelado y aprovechando las demandas realizadas por la niña cuando encuentra limitaciones en el desempeño de su rol. Ambos participan de largas y placenteras escenas en torno al juego de estos temas. Podríamos decir que en este segmento prevalecen *metas y motivos más lúdicos* y, en cierta medida, también *instruccionales*.
- En el **segmento de interactividad de juegos alternativos (SI de JA)** los participantes tienen que implicarse en juegos propuestos por la niña y que, en principio, no formaban parte de las metas de juego parentales. El padre accede a participar activamente en estos juegos siguiendo los planes de la niña, pero abriendo espacios hacia el juego de médicos, fruto de lo cual emergen tramas y personajes novedosos y originales. La actividad conjunta en estas secuencias deviene progresivamente más rica y elaborada y constituye una muestra de las auténticas capacidades para la negociación de los participantes. Las *metas* que presiden la actividad conjunta en estas escenas son de carácter *lúdico*, pero además la niña irá transformando metas inicialmente más relacionadas con el *dominio* hacia metas de *cooperación*, estas últimas más presentes entre los motivos paternos desde el inicio del juego.

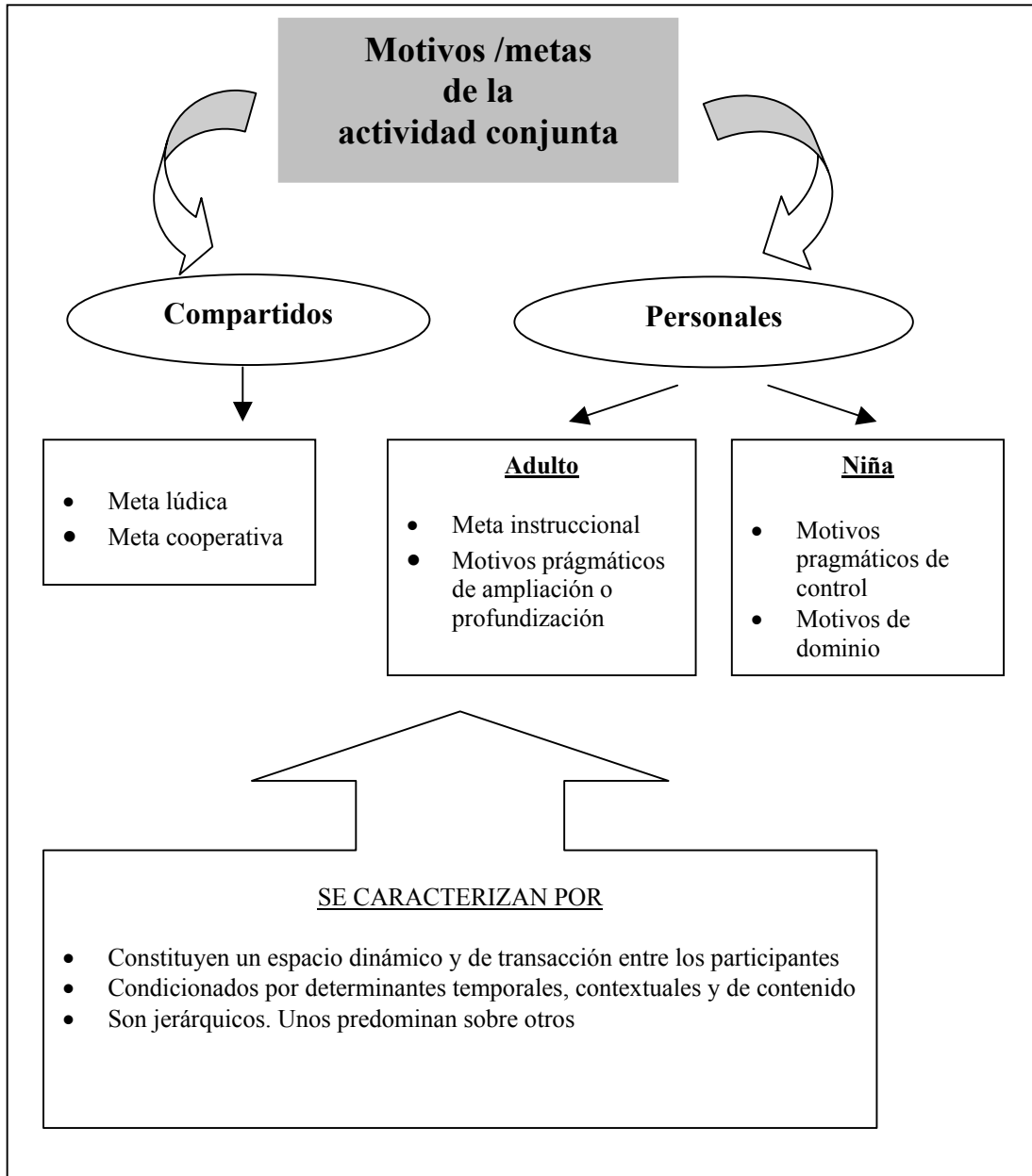


Figura 8.2 Metas y motivos de la actividad conjunta

Insistimos en señalar que los motivos instruccionales, que en ocasiones guían la actuación paterna, tienen un carácter secundario en el transcurso del juego y están supeditados a los motivos lúdicos y cooperativos, que constituyen el auténtico motor de las interacciones. Pensamos, además, que esta subordinación tiene efectos positivos porque permite que el juego no pierda su auténtico carácter de actividad placentera y devenga en una actividad instruccional; pensamos que, con cierta frecuencia, la actividad de jugar, mediada por los adultos con motivos más instruccionales que lúdicos, promueven la pérdida del interés hacia el juego por parte del niño.

A lo largo de la secuencia de actividad conjunta los participantes han ido transformado sus motivos al servicio de la continuidad del juego y también a partir de la apropiación que cada jugador ha ido realizando de las metas de su compañero, de manera que podemos decir que ambos jugadores han ido construyendo progresivamente un espacio cada vez más compartido en cuanto a las metas y motivos que han guiado la actividad conjunta. La experiencia de juego ha permitido progresar en el conocimiento del otro como partenaire, en el ajuste progresivo y en la ampliación de la conciencia compartida sobre los elementos reguladores del juego. Esta experiencia ha promovido el progreso en la conciencia conjunta y autorregulada sobre el juego.

En este capítulo hemos ofrecido los resultados globales sobre el proceso de organización de la actividad conjunta y el traspaso de control. Hemos caracterizado la actividad conjunta desde las unidades de análisis que han guiado nuestro estudio: secuencia de actividad conjunta, sesiones, segmentos de interactividad y actuaciones. En primer lugar hemos caracterizado el proceso de construcción de la interactividad a partir de la evolución y función de los segmentos de interactividad a lo largo de la SAC. Posteriormente hemos analizado desde una perspectiva temporal, a partir de las dimensiones y a lo largo de las seis sesiones de juego, como han evolucionado los procesos de participación en función de las actuaciones concretas de los participantes y del grado de articulación entre las mismas. Hemos ofrecido también una visión de esta evolución en el conjunto de los tres segmentos de interactividad. Finalmente, hemos descubierto motivos y metas, más o menos conscientes y compartidos por los participantes, que guían sus actuaciones y que actúan como motor en la construcción de la interactividad, tema que centraba nuestro tercer objetivo general de investigación.

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.

*Para Luis, Claudia y Marina,
que tan pacientemente me han acompañado
durante estos años de trabajo*

GLOSARIO DE TÉRMINOS Y ABREVIATURAS

Este glosario ha sido elaborado con el fin de facilitar la consulta al lector de términos o conceptos y abreviaturas que aparecen a lo largo del texto en diversas ocasiones. Todos ellos han sido formulados y definidos oportunamente en el apartado correspondiente o introductorio a su tratamiento y en el mismo se encuentran referenciadas las fuentes de las que han sido extraídos con las citas y autores correspondientes.

Actuación. Comportamiento exhibido por un participante durante el juego y que presenta las siguientes características: a) se vincula a algún contenido del juego y como tal será portador de mensajes específicos en relación a dicho contenido, b) implica algún grado de participación en el juego y de contribución específica al mismo, c) responde a una meta o proyecto del participante según su definición de la situación y d) implica un nivel determinado de interconexión con las conductas exhibidas por su compañero de juego.

Categorización. Modalidad particular de la codificación, caracterizada por un conjunto de símbolos –categorías-, que forman un sistema cerrado que se ajusta a las condiciones de exhaustividad en el ámbito considerado y mútua exclusividad. Este sistema implica la presencia de núcleo conceptual, perteneciente a uno o más niveles de respuesta, que pueden corresponder a distintas manifestaciones del comportamiento (grado de apertura de la categoría).

Codificación. Proceso de elaboración conceptual, mediante un mecanismo representacional, de los comportamientos específicos percibidos. Supone una transformación del registro narativo propio de las primeras fases de la observación a un sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación previamente definido.

Estructura de participación. Configuración del conjunto de roles desplegado por los compañeros de juego en la secuencia interactiva. Regula, en una situación de actividad conjunta, los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quien puede decir o hacer qué cosa, cuando y a quien.

Iniciativa. Dimensión que nos informa sobre el grado en que un participante en la interacción introduce, organiza o sugiere de manera espontánea una propuesta que puede ser luego incorporada a la actividad conjunta.

Interactividad. Organización de la actividad conjunta. Articulación que adulto y niño hacen de sus actuaciones en torno a una tarea o contenido. Implica un proceso de carácter constructivo que se modela en el curso de las respectivas aportaciones de los participantes.

Interconexión. Dimensión que nos informa sobre el grado de vinculación con que se conectan las actuaciones de los participantes. Muestra en qué medida un participante está atento, considera y tiene en cuenta las actuaciones del otro para ejecutar su propia actuación.

Mapa de interactividad. Recurso gráfico que ofrece una descripción visual de las distintas formas de organización de la actividad conjunta o segmentos de interactividad que aparecen en la Secuencia de Actividad conjunta (SAC), de su distribución temporal y de su evolución en el transcurso de las sucesivas sesiones que las conforman. Permite detectar las tendencias generales en la evolución de los Segmentos de Interactividad (SI) y las rupturas de estas tendencias.

Núcleo categorial. Contenido básico o fundamental que da razón de ser a una categoría y que la diferencia de otras. Esencia que caracteriza a cada categoría independientemente de cual sea la manifestación externa del comportamiento o escena estudiado.

Nivel de plasticidad o grado de apertura de una categoría. Diferentes manifestaciones perceptibles, y por tanto externas, de la conducta que conforma el núcleo categorial.

Participación. Grado de implicación en la tarea que uno de los participantes pone de manifiesto con sus actuaciones, tomando parte así en la construcción de la actividad conjunta.

Participación potenciada. Dimensión que nos informa sobre el grado de interrelación de las actuaciones exhibidas por los participantes. Constituye una modalidad matizada de interconexión y puede adoptar dos variantes: en forma de requerimiento o de respuesta a un requerimiento.

Part. Pot. (¿). Participación potenciada en forma de requerimiento o pregunta.

Part. Pot. (-). Participación potenciada en forma de respuesta a un requerimiento o pregunta.

Registro. 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.

Secuencia de actividad conjunta (SAC). Unidad más amplia de análisis, inducida por el diseño de la investigación y que corresponde al conjunto o tiempo total de las sesiones de juego.

Segmento de interactividad (SI). Grandes secuencias o episodios de la interacción identificados a posterior de la observación a partir de a) la unidad temática o de contenido y b) el patrón dominante de comportamientos, y que reflejan la estructura de participación. Han sido descritos tres segmentos de interactividad:

SI de GR. Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación.

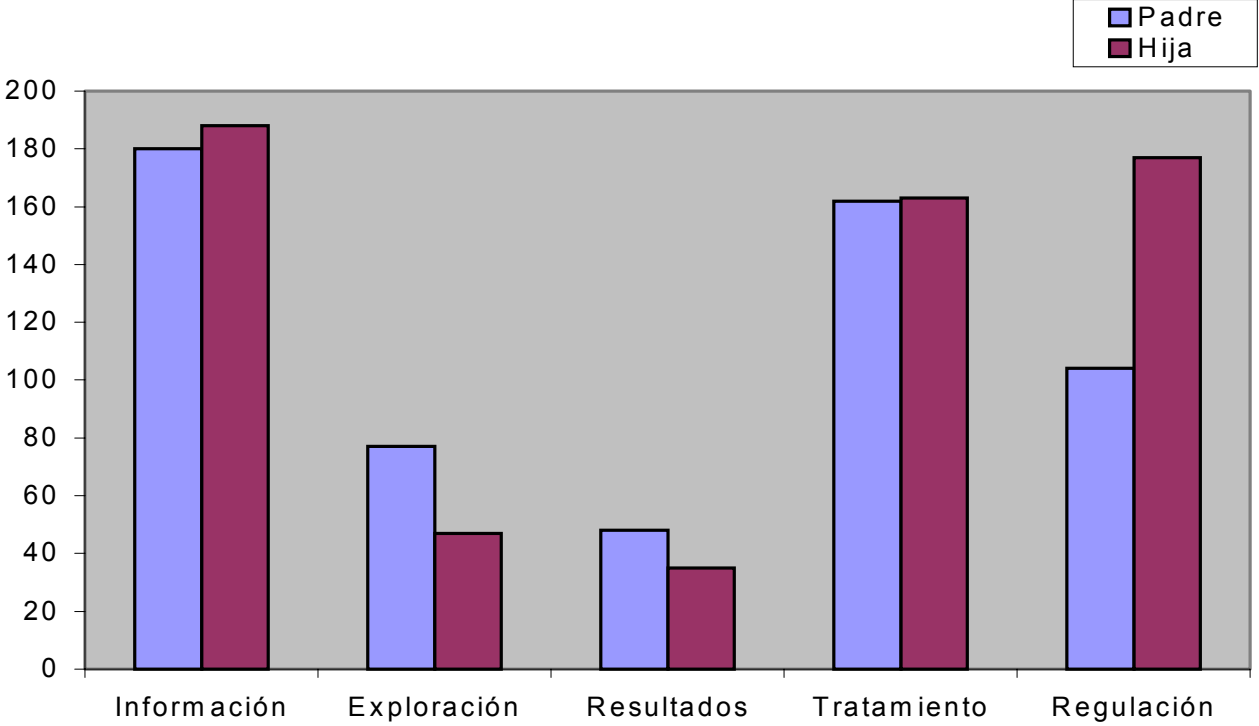
SI de JM. Segmento de Interactividad del Juego Médico.

SI de JA. Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos.

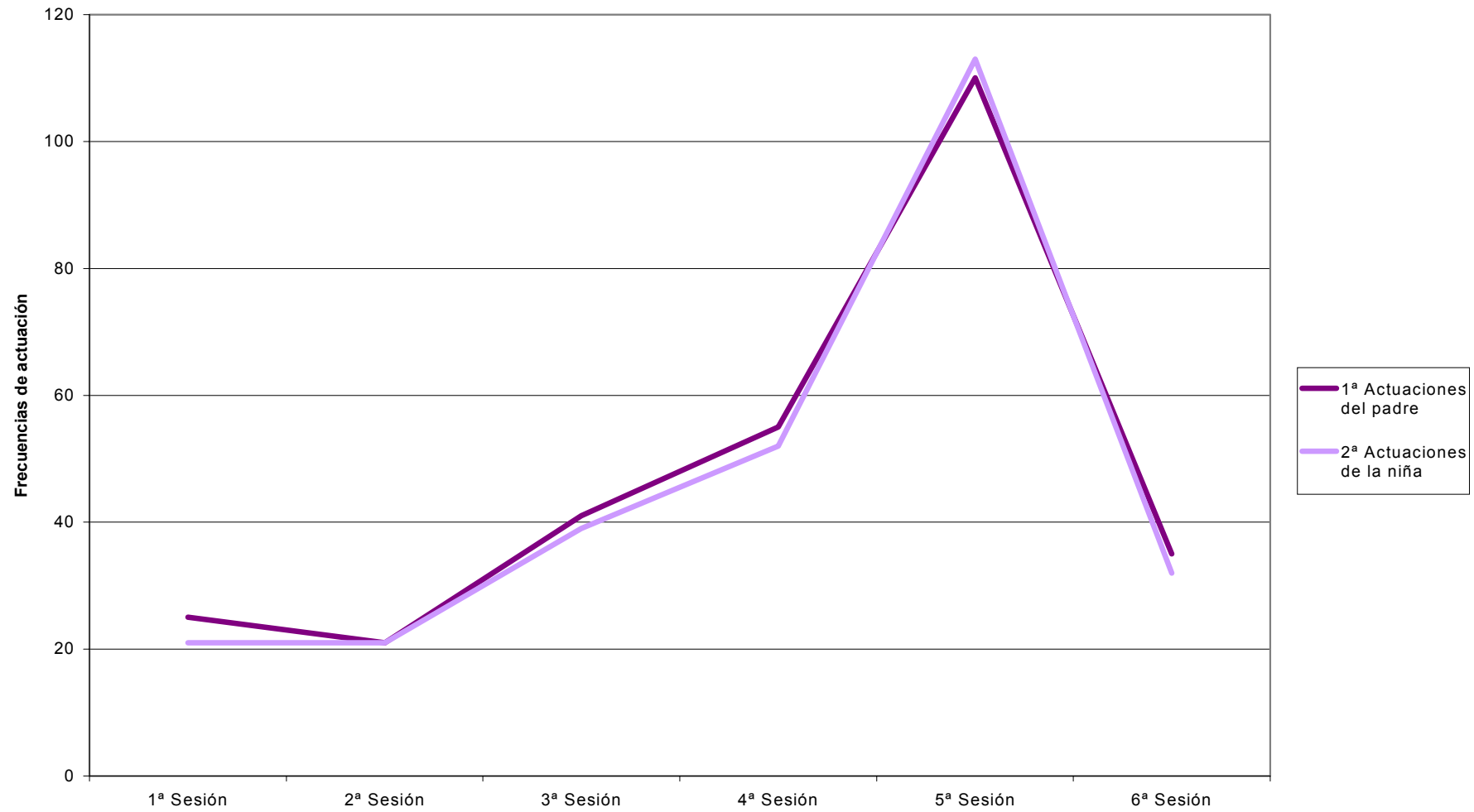
Sistema de categorías. Instrumento básico de medida en la investigación observacional. Resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan a establecer clases entre las cuales existen relaciones de complementariedad, establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma.

Sistema narrativo. Registro descriptivos mediante el empleo de lenguaje oral o escrito en que el observador escribe una descripción narrativa del acontecimiento que se produce. Su objetivo es conformar un panorama amplio de los fenómenos en consideración, que permita comprender lo que está ocurriendo e identificar factores que inciden en la aparición de las conductas.

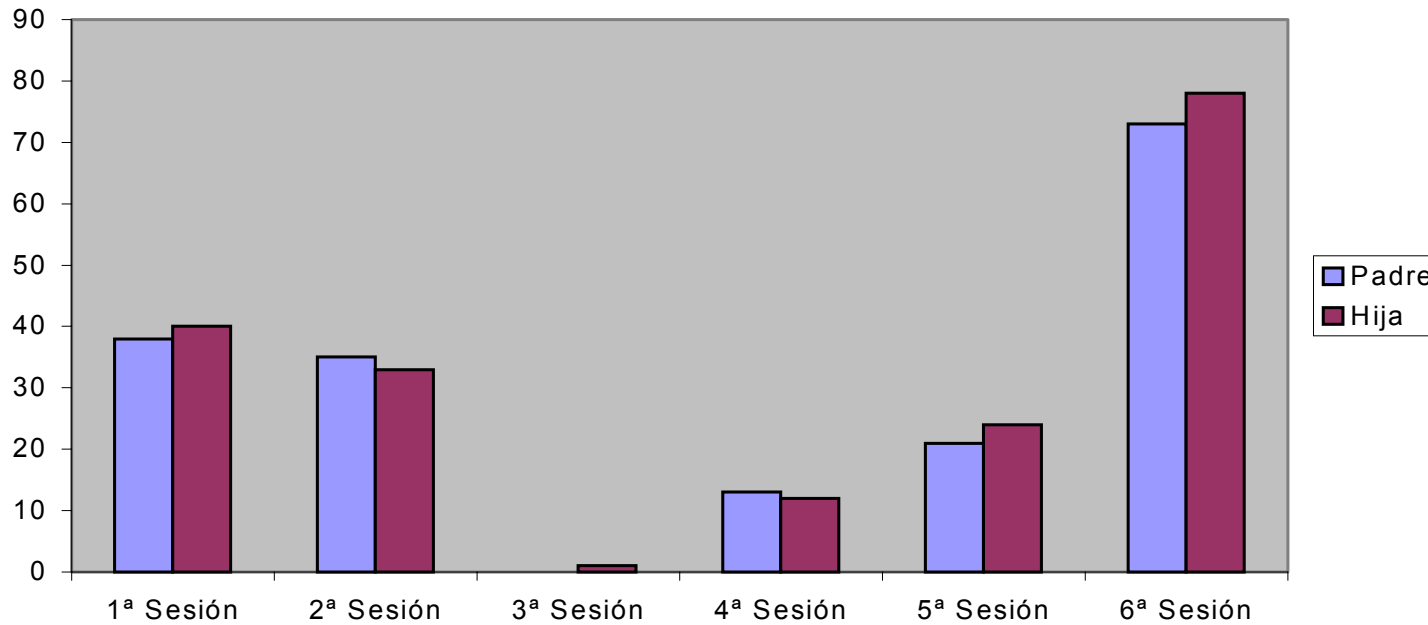
Gráfica D. Frecuencias de actuación en el SI de JM distribuidos por grupos de actuación típica



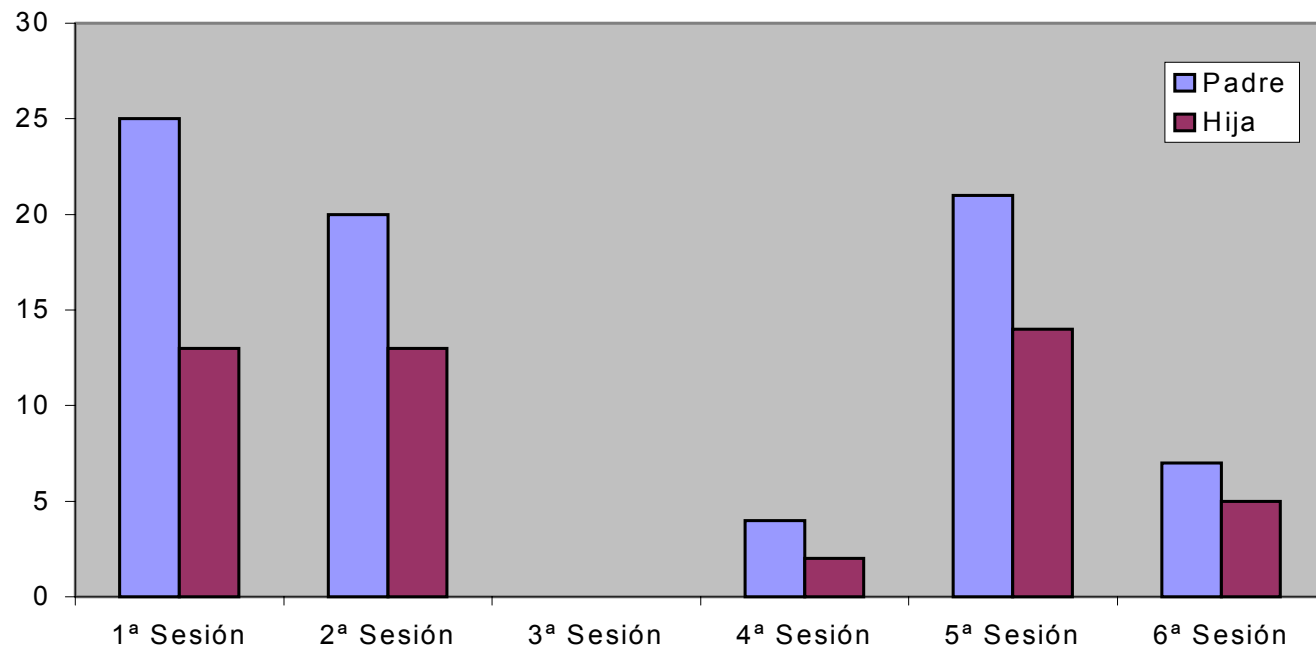
Gráfica 5.1. Frecuencias de actuación para ambos participantes en el SI de GR a lo largo de las sesiones de juego



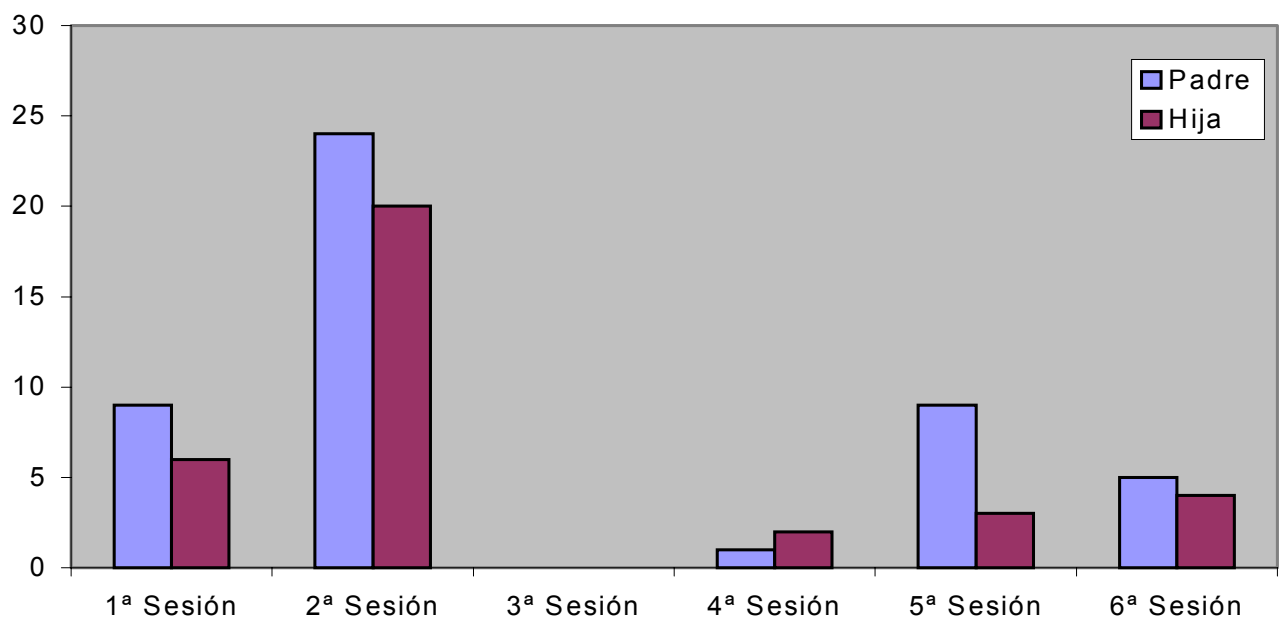
Gráfica G. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de recogida de información.



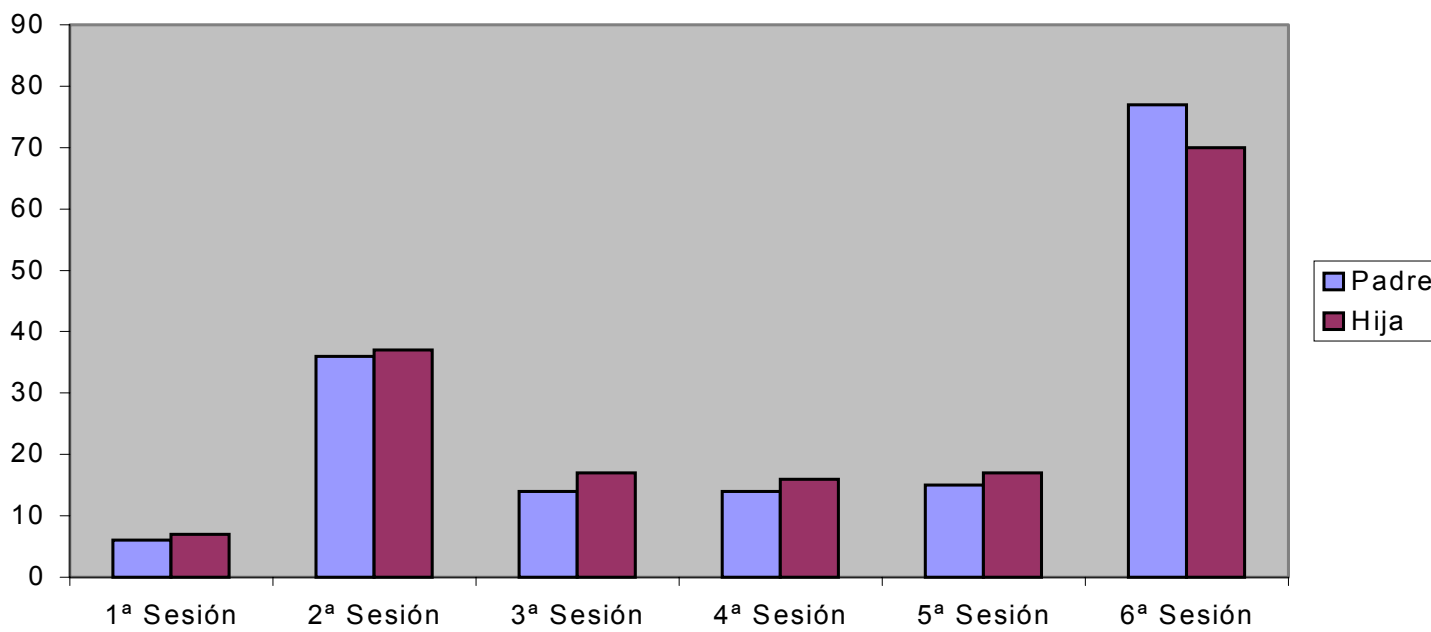
Gráfica H. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de exploración.



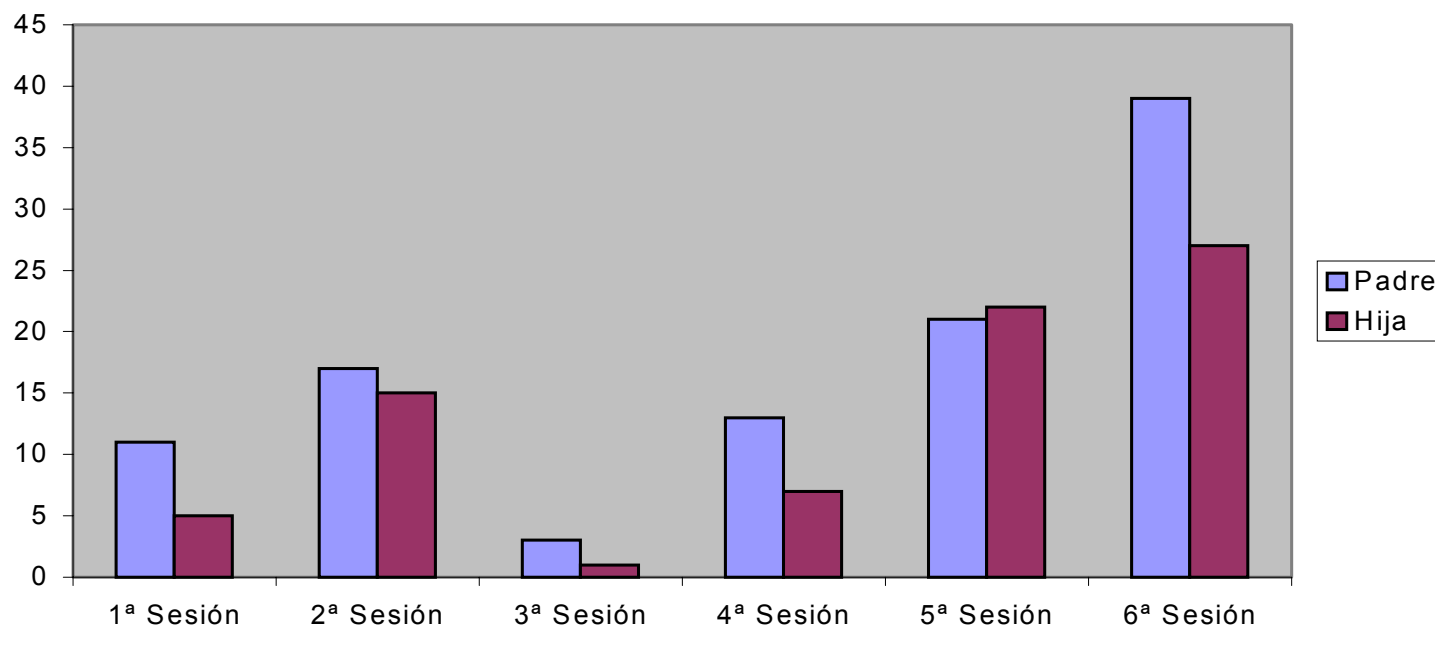
Gráfica I. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de comunicación y valoración de resultados.



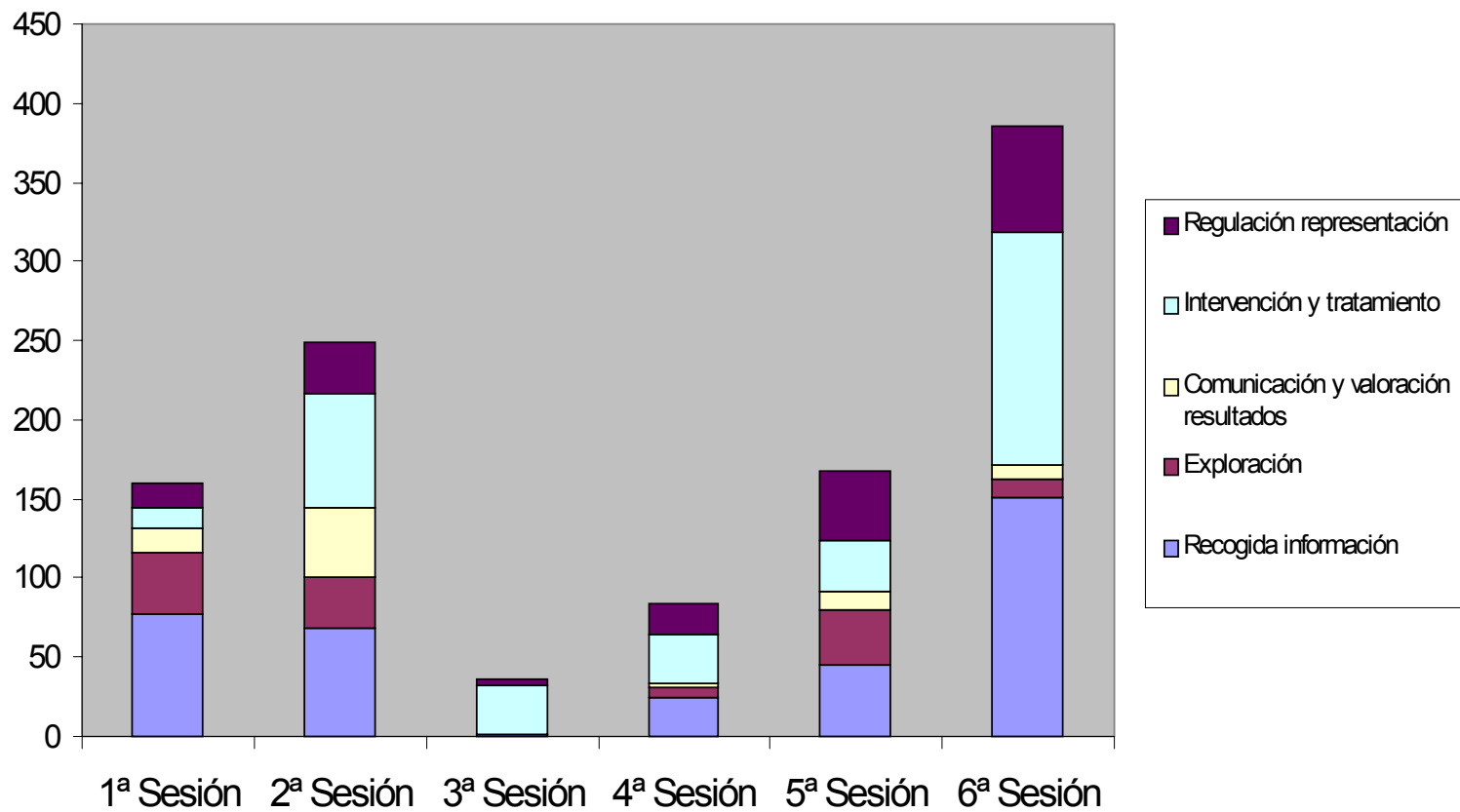
Gráfica J. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de intervención y tratamiento.

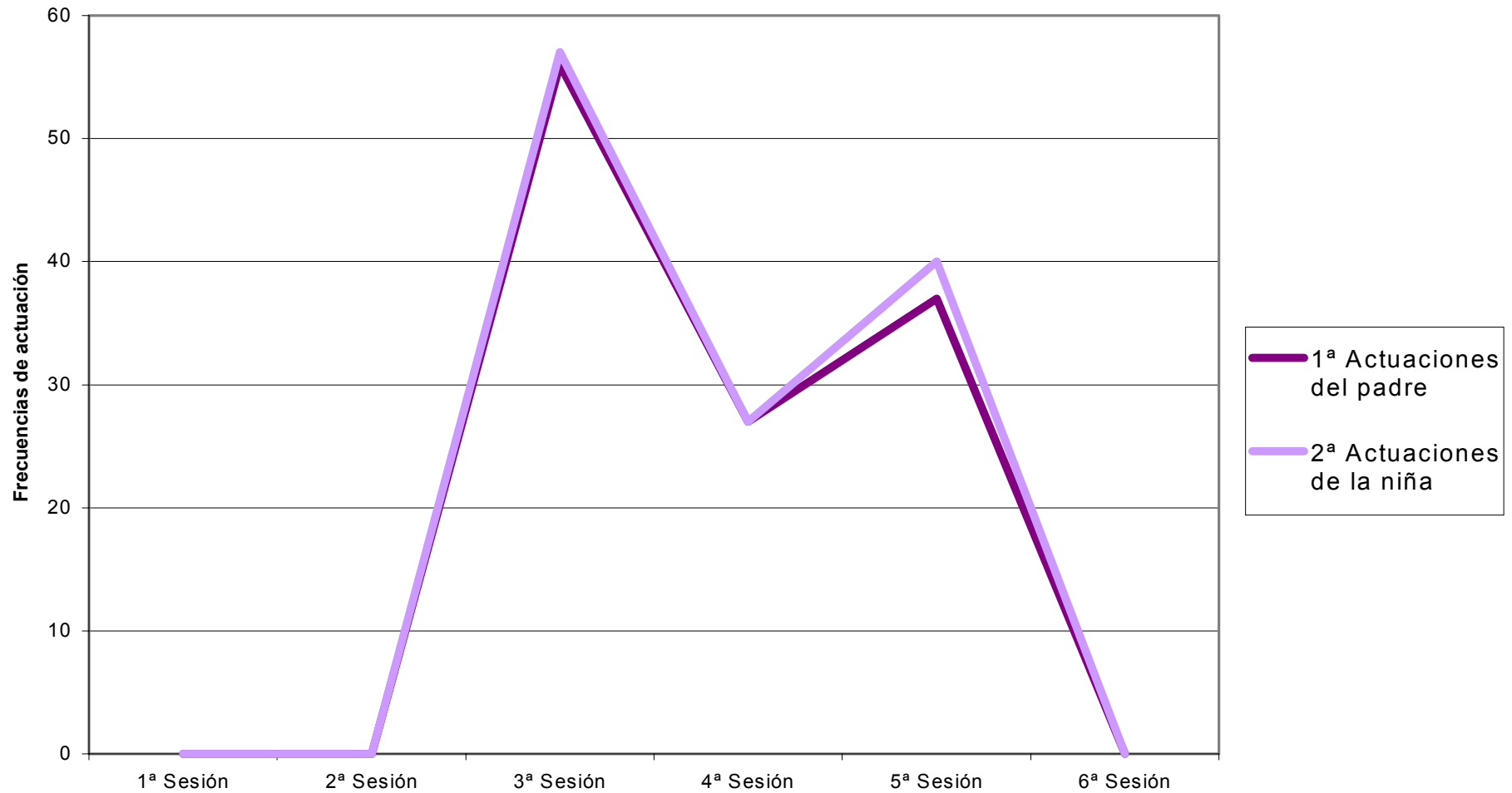


Gráfica K. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de regulación de la representación.



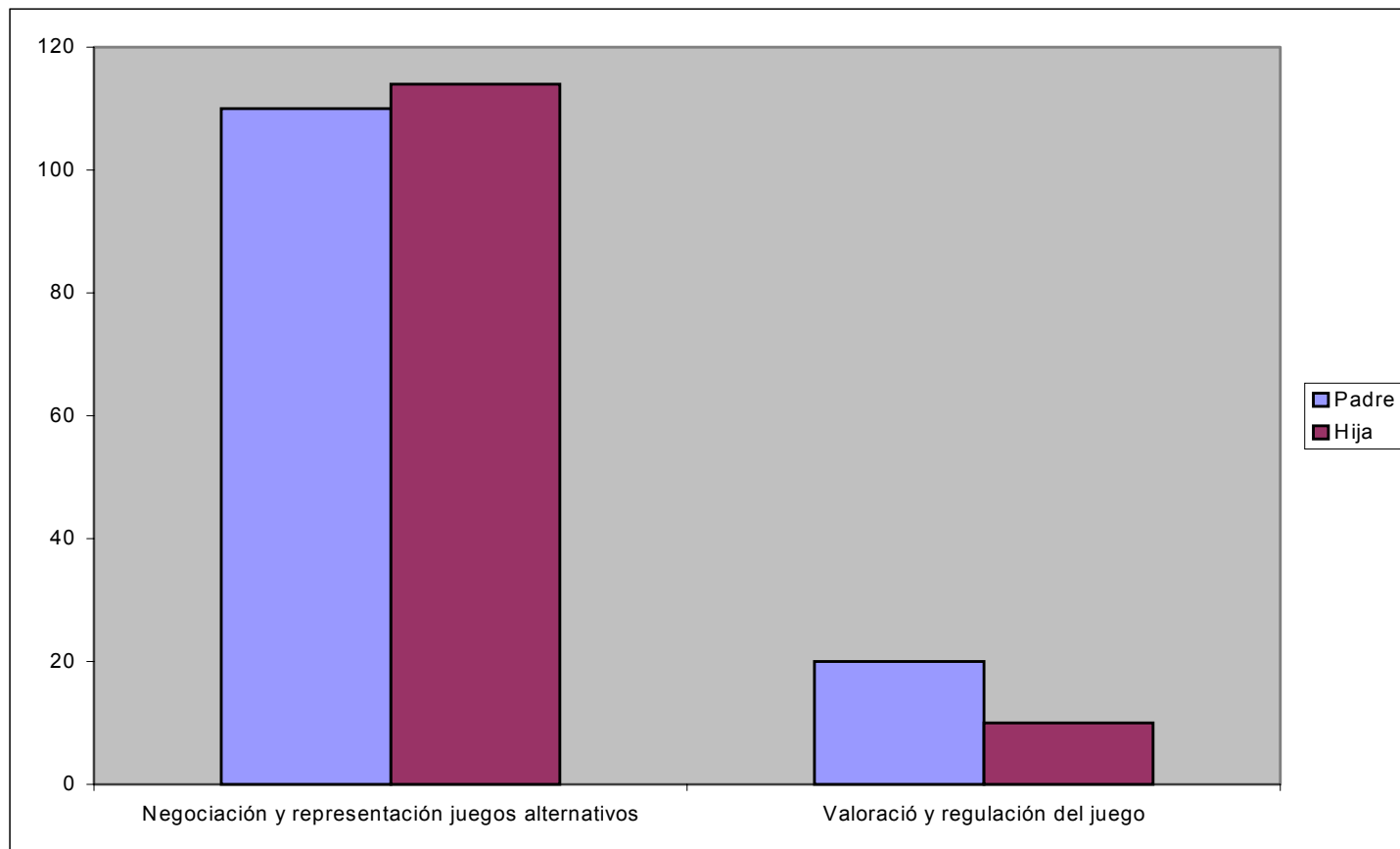
Gráfica 5.15. Frecuencias de actuación en el SI de JM distribuidas por grupos de actuación típica a lo largo de las seis sesiones de juego



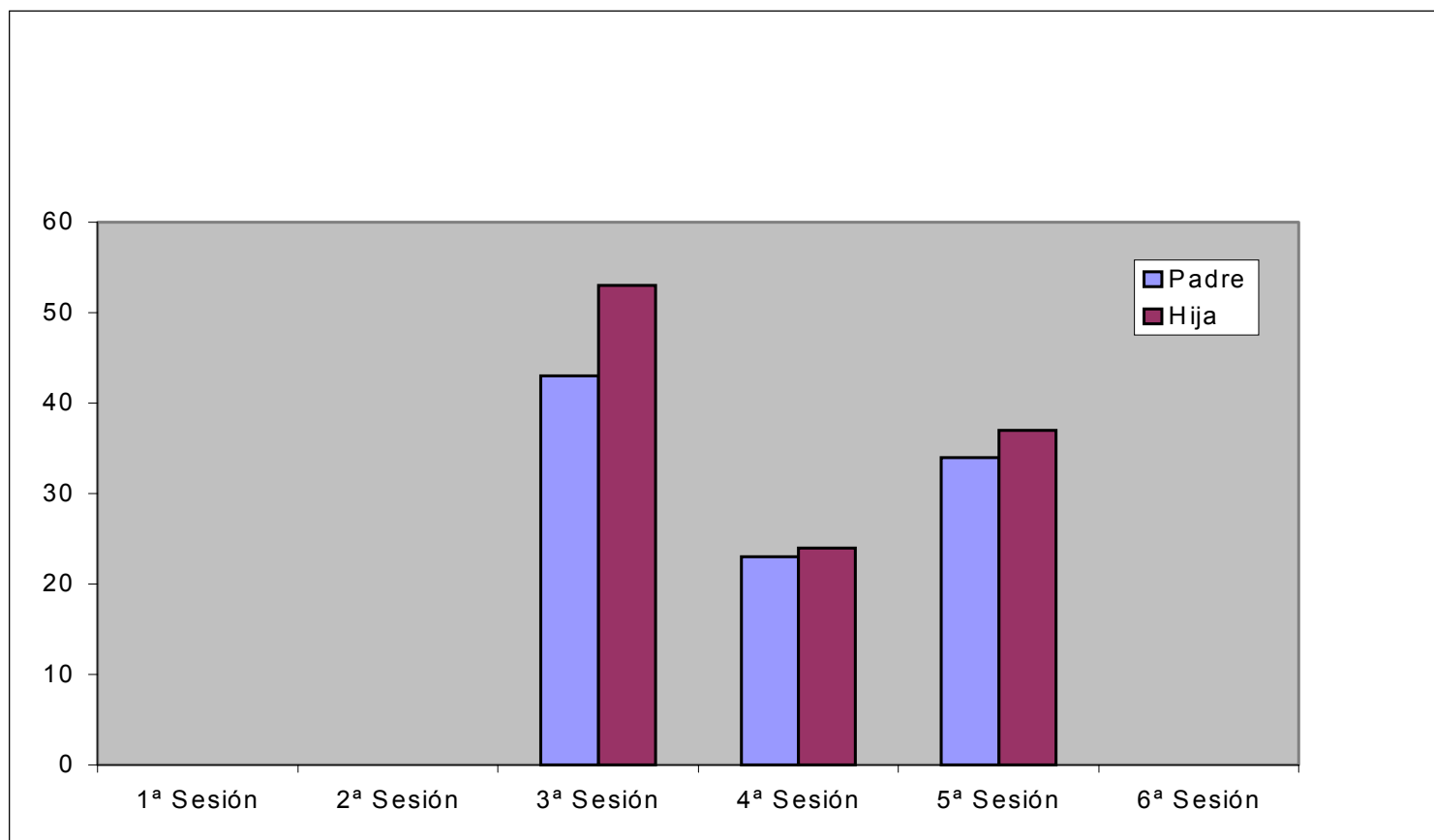


Gráfica 7.16 Frecuencias de actuación para ambos participantes en el SI de JA a lo largo de las sesiones de juego

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos

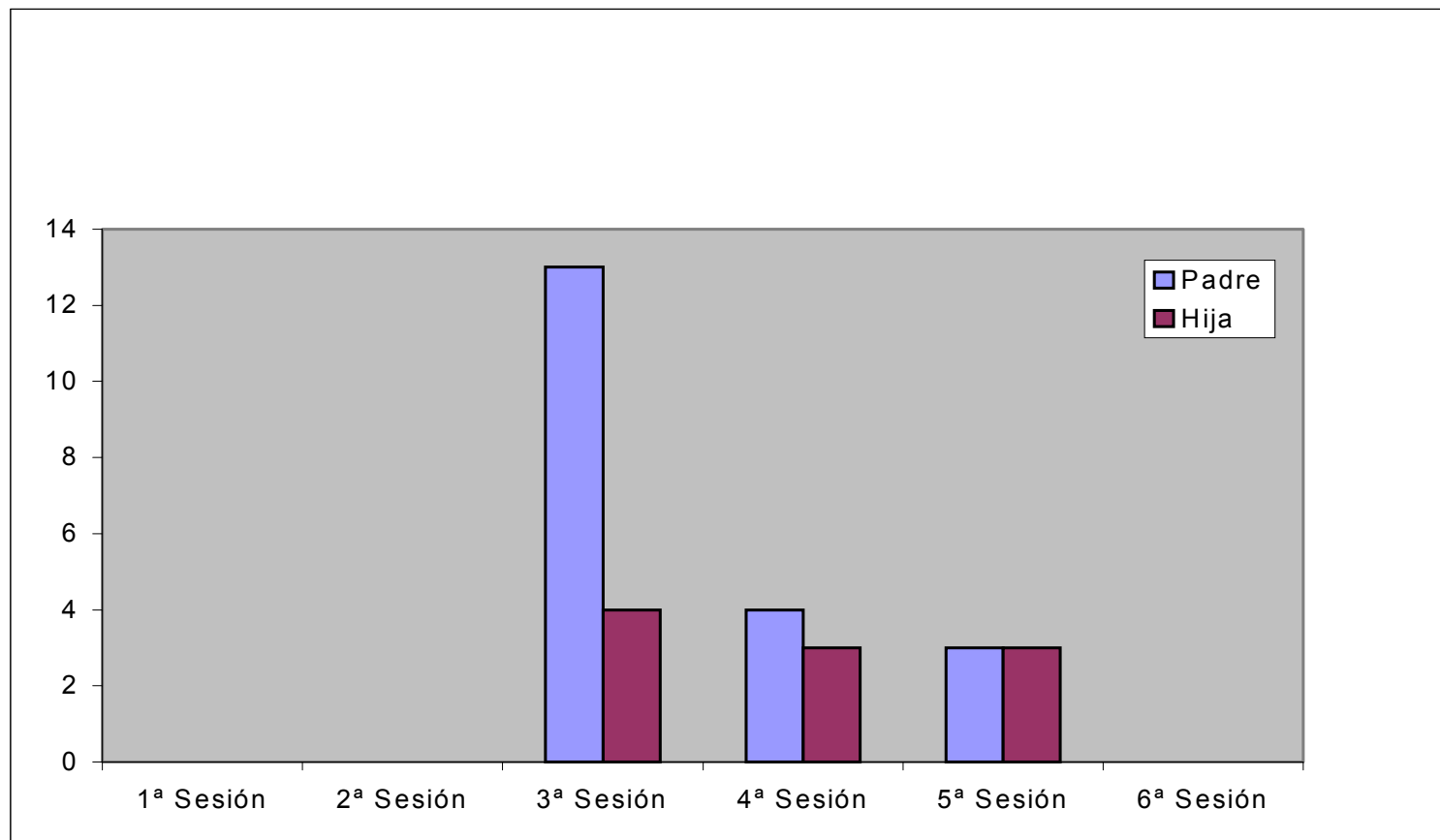


Gráfica 7.17 Frecuencias de actuación de P y H en el SI de JA distribuidas por grupos de actuación típica



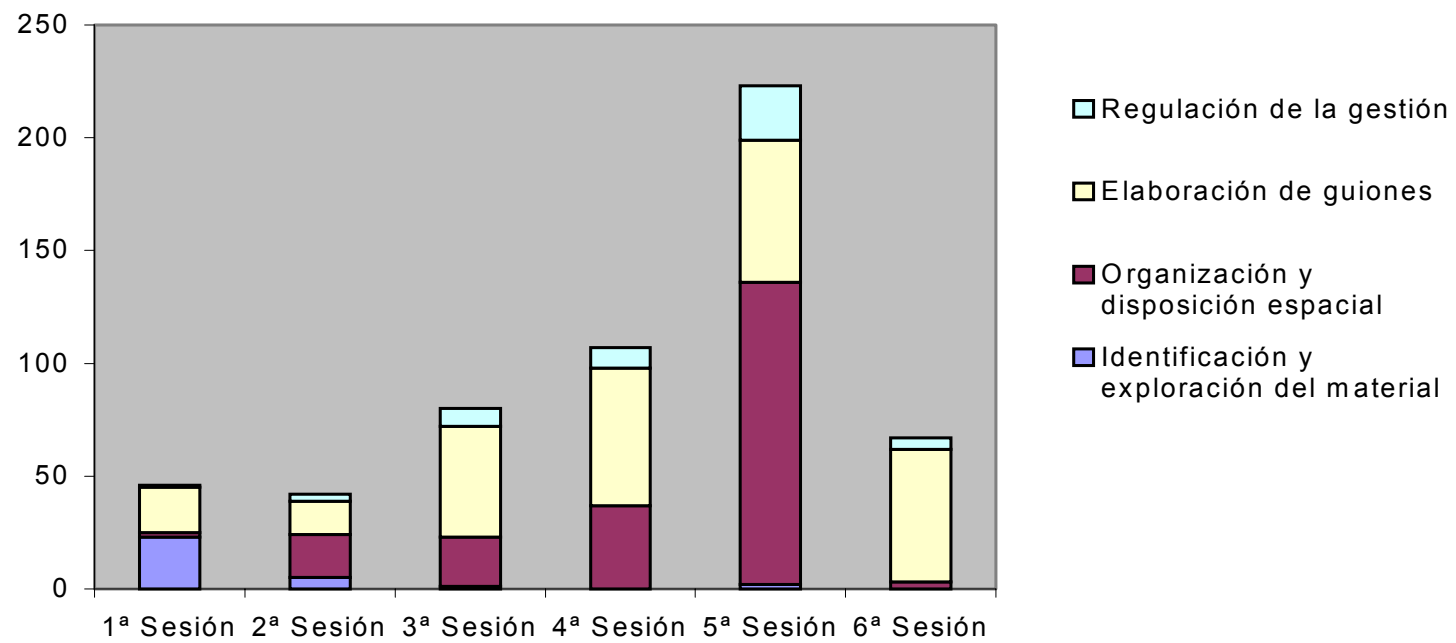
Gráfica 7.18 Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de negociación y representación de juegos alternativos

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos

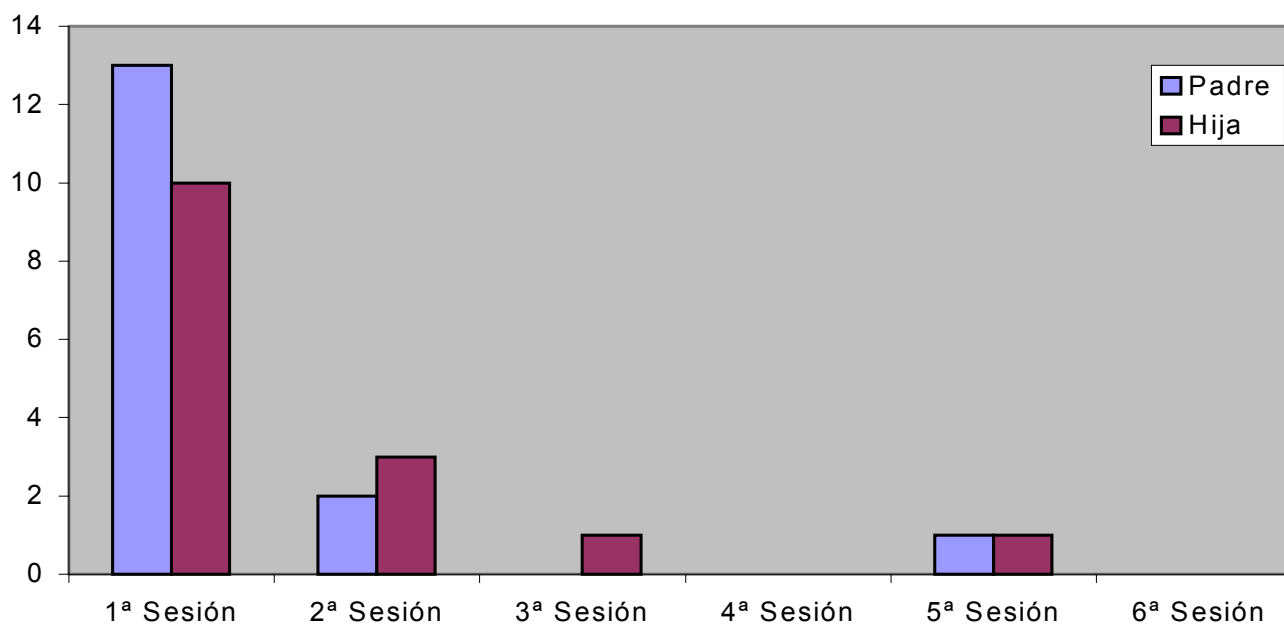


Gráfica 7.19 Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de valoración y regulación del juego

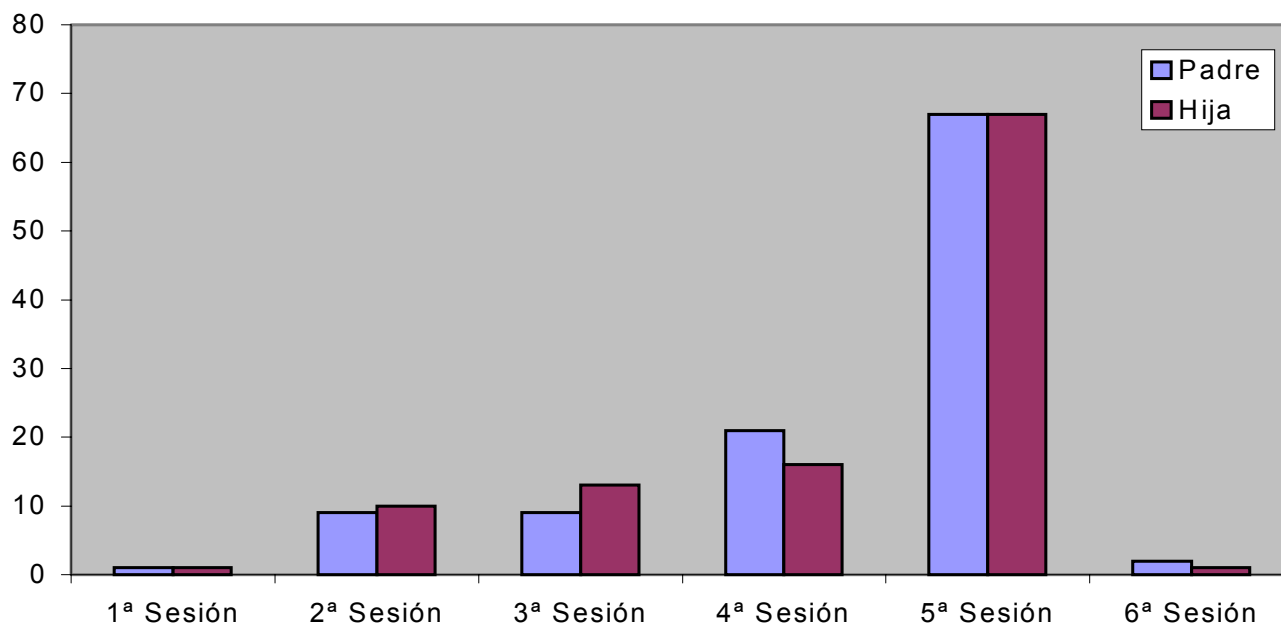
Gráfica A. Frecuencias de actuación en el SI de GR distribuidas por grupos de actuación típica a lo largo de las seis sesiones de juego



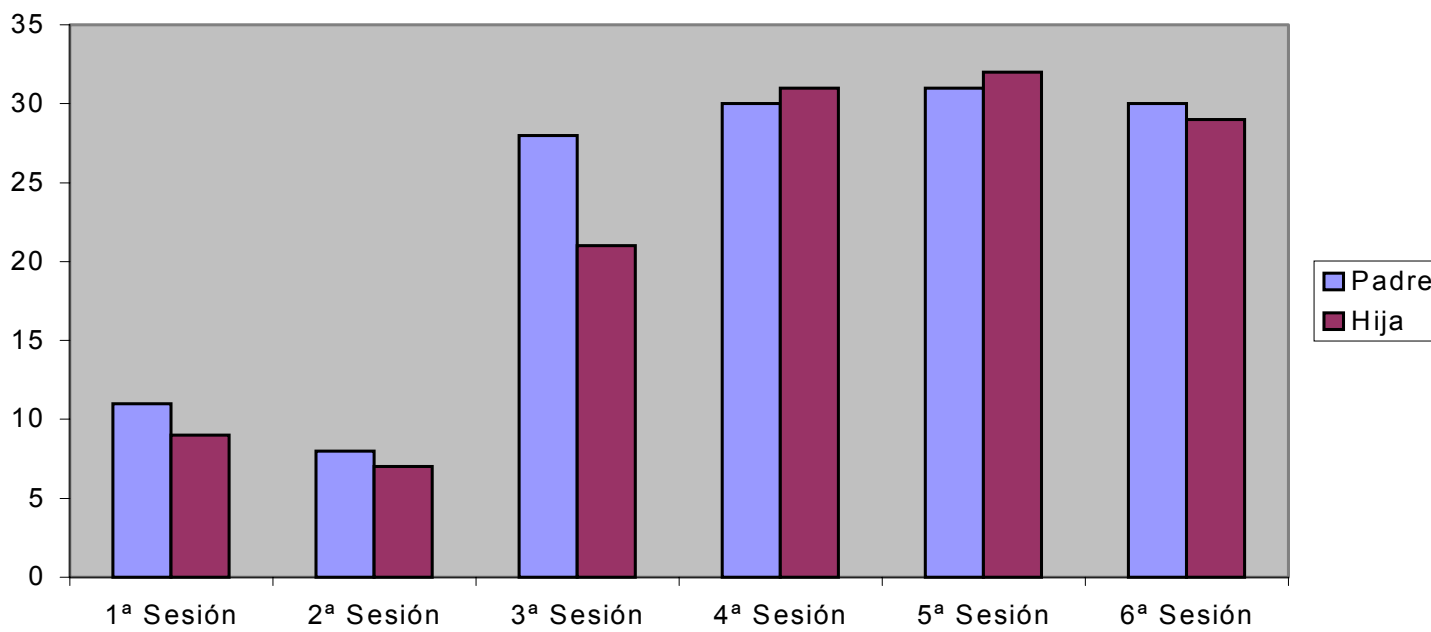
Gráfica L. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de identificación y exploración del material.



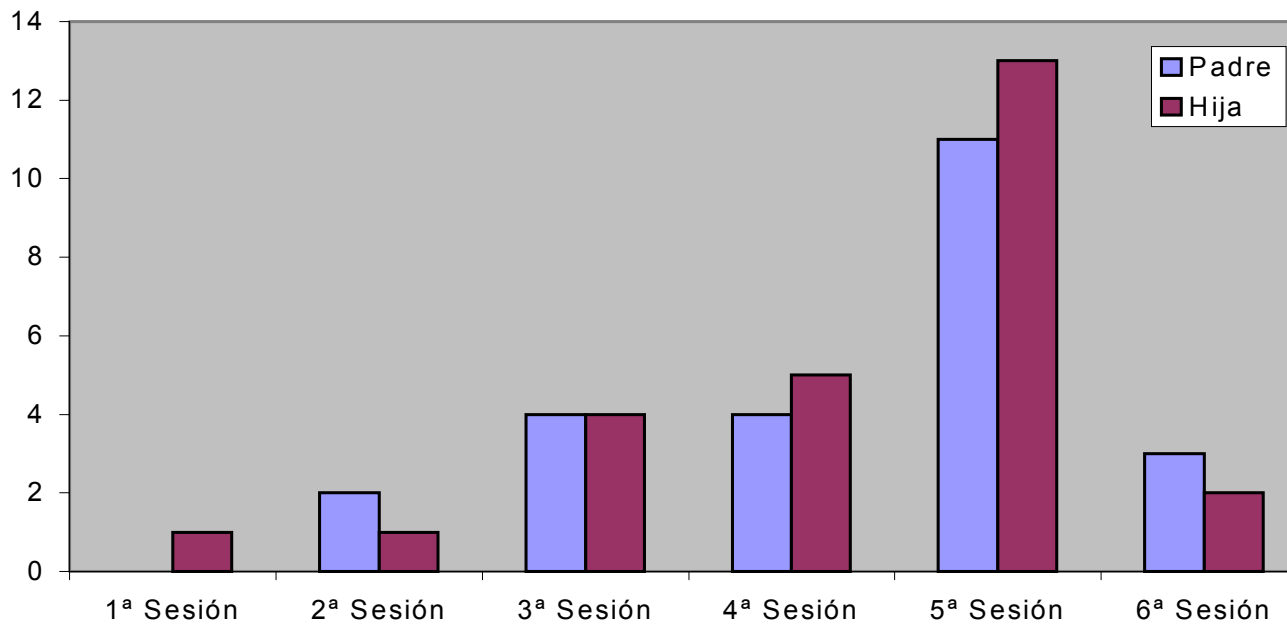
Gráfica M. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de organización y disposición espacial.



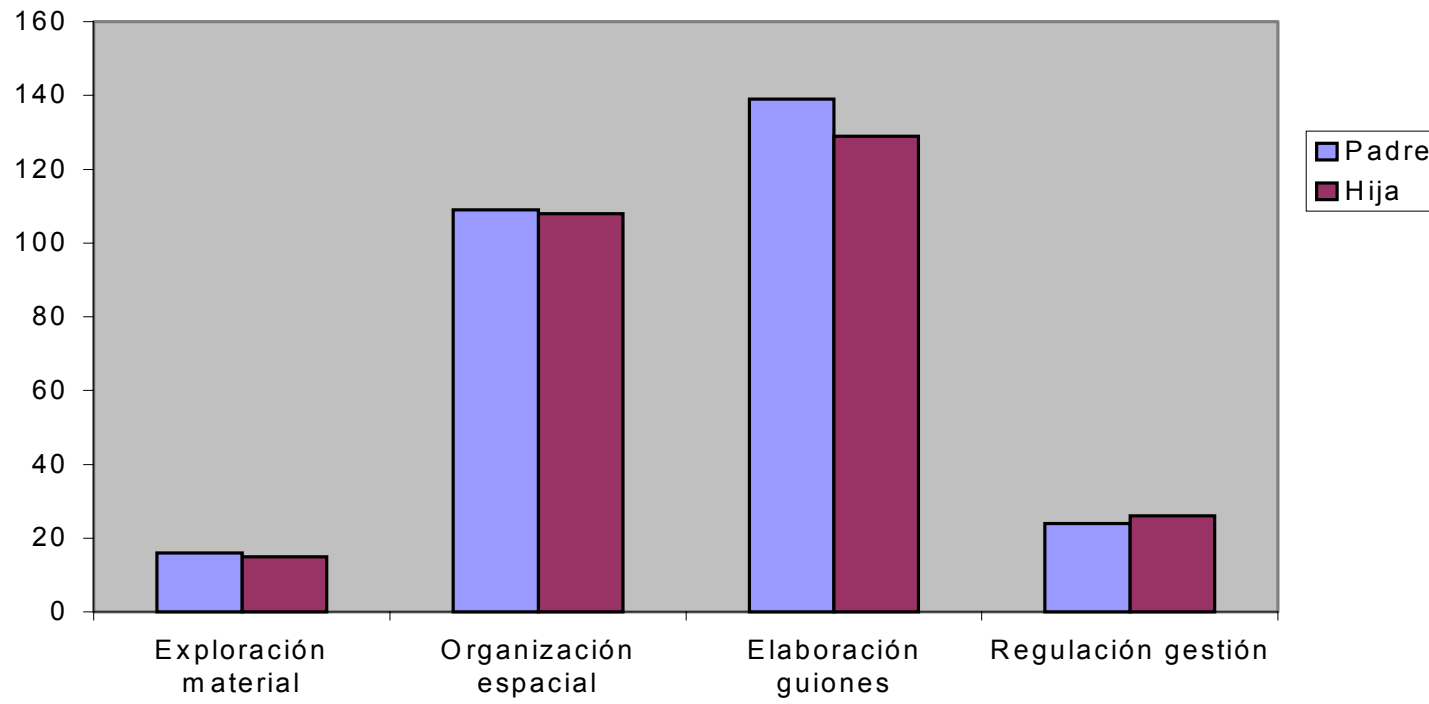
Gráfica N. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de elaboración de guiones.



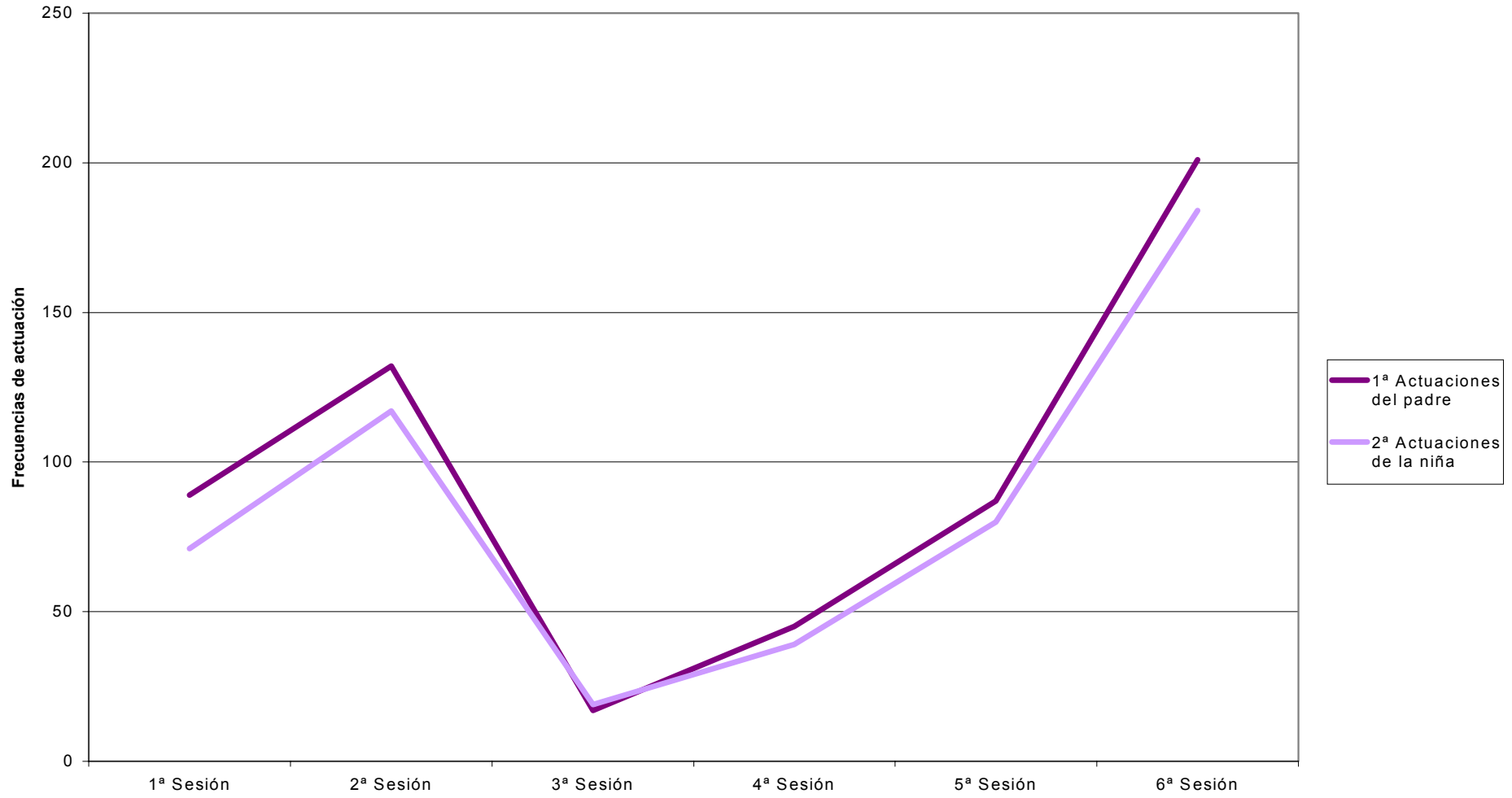
Gráfica O. Frecuencias de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de regulación de la gestión.

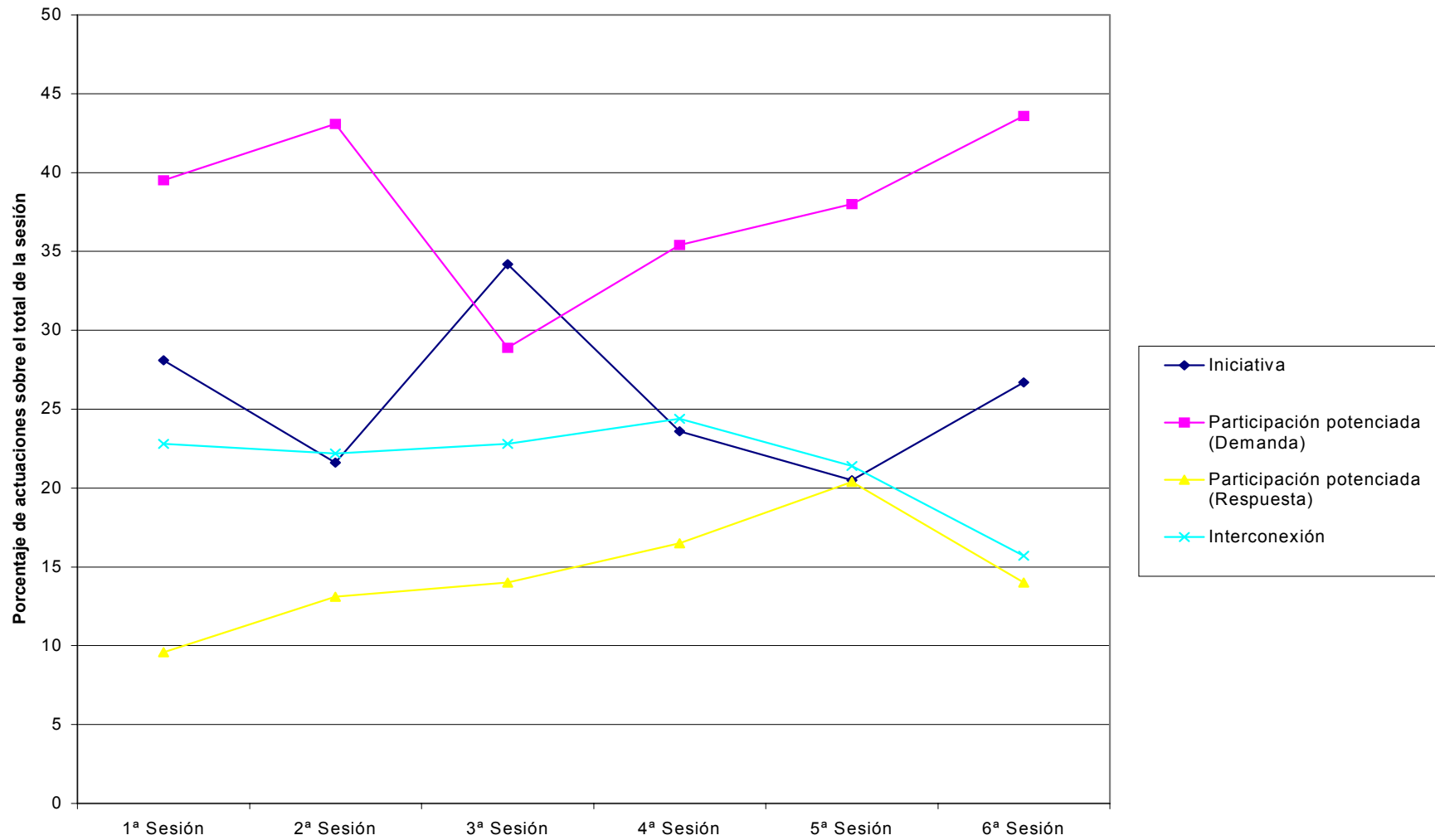


Gráfica C. Frecuencia de actuaciones de P y H en el SI de GR distribuidas por grupos de actuación típica

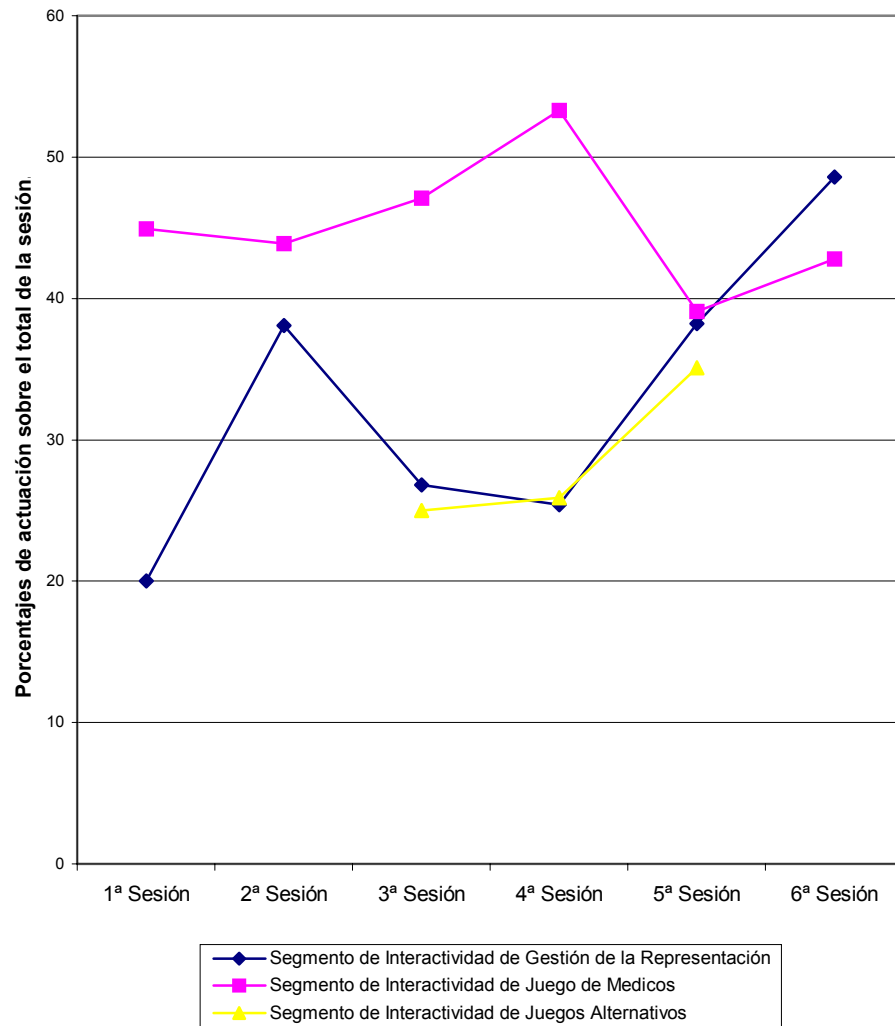


Gráfica 5.8. Frecuencias de actuación para ambos participantes en el SI de JM a lo largo de las sesiones de juego

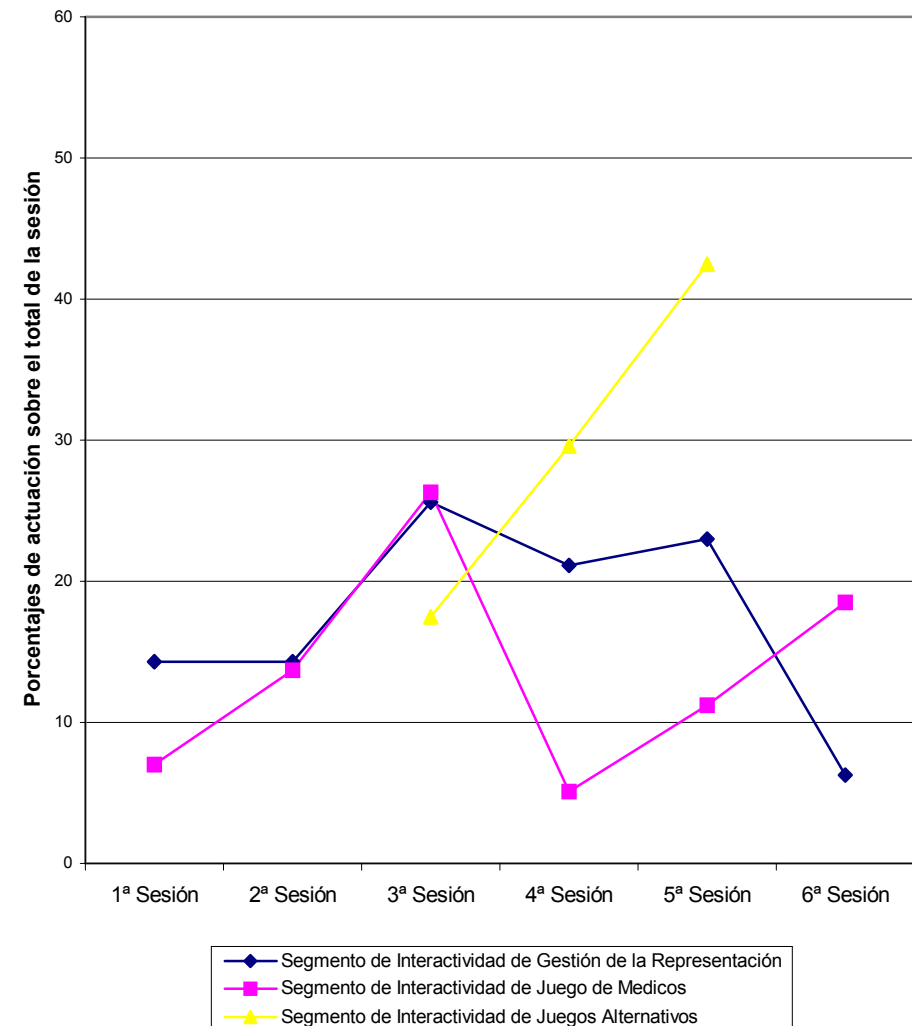




Gráfica 8.1 Evolución de las formas de actuación exhibidas por P, según la dimensión implicada, a lo largo de la SAC

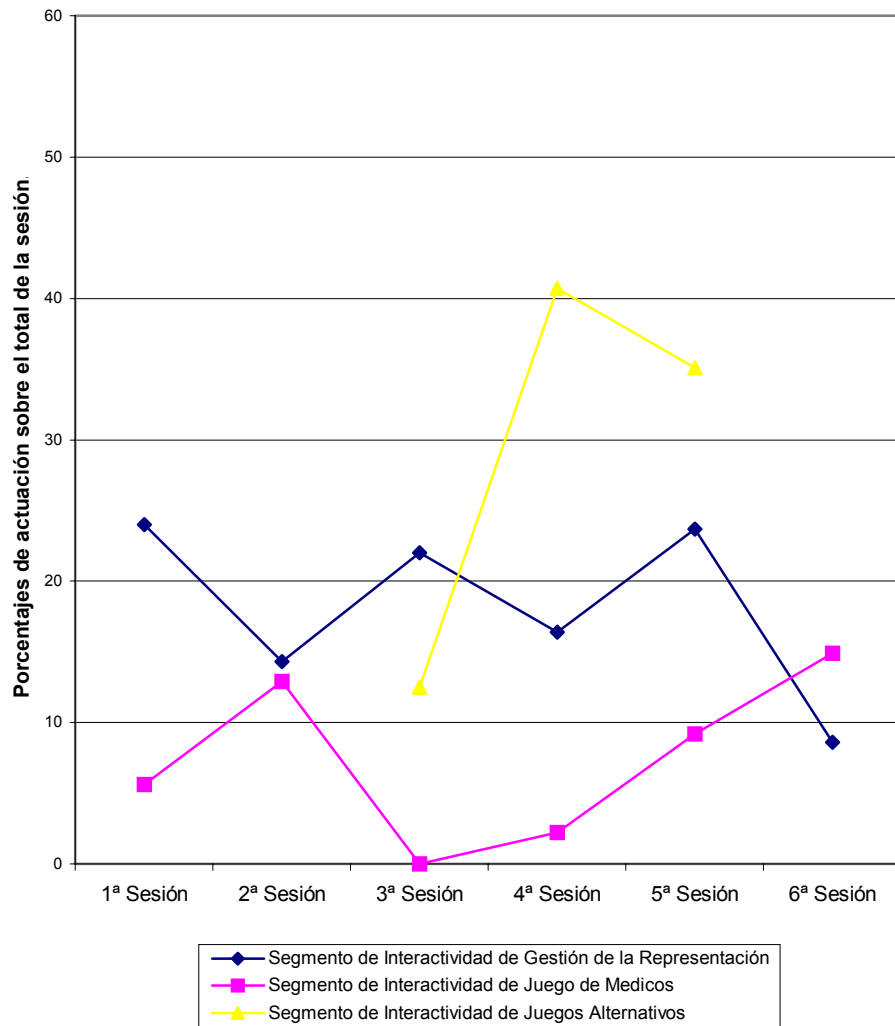


Gráfica 8.11 Porcentajes de actuación que implican participación potenciada en forma de demanda mostrados por P en los tres segmentos de interactividad

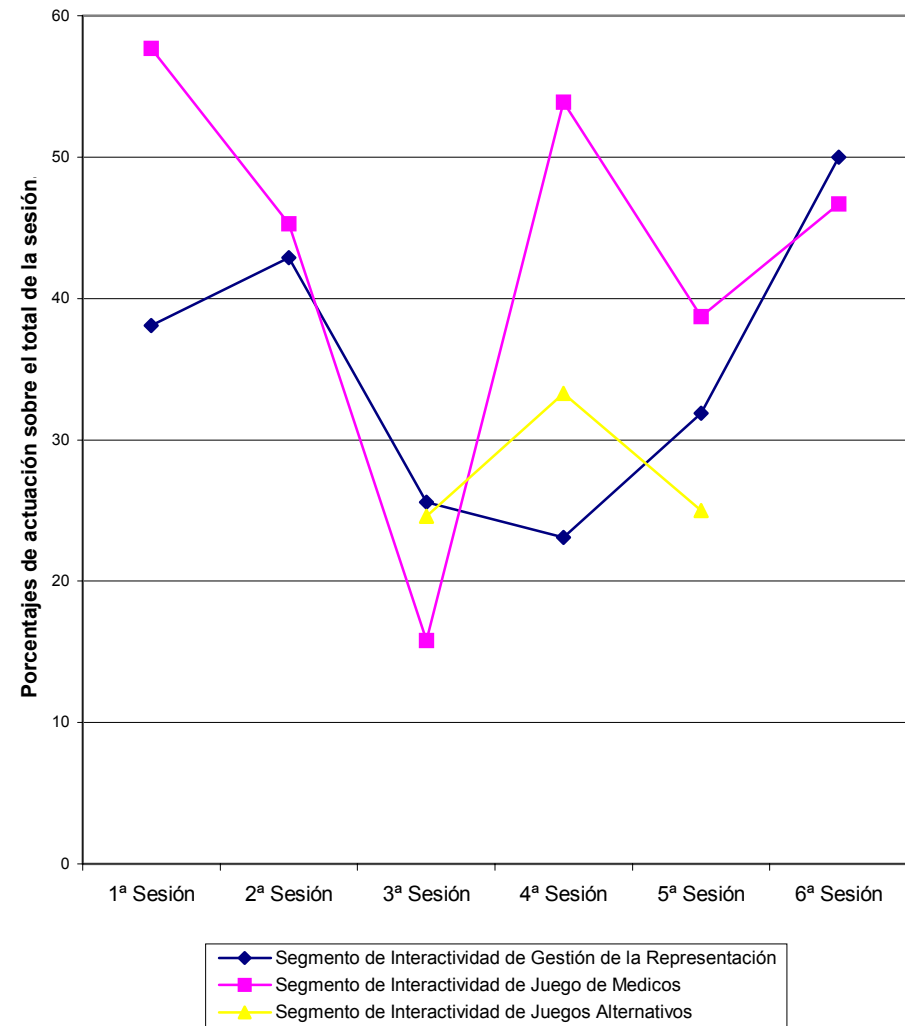


Gráfica 8.12 Porcentajes de actuación que implican participación potenciada en forma de demanda mostrados por H en los tres segmentos de interactividad

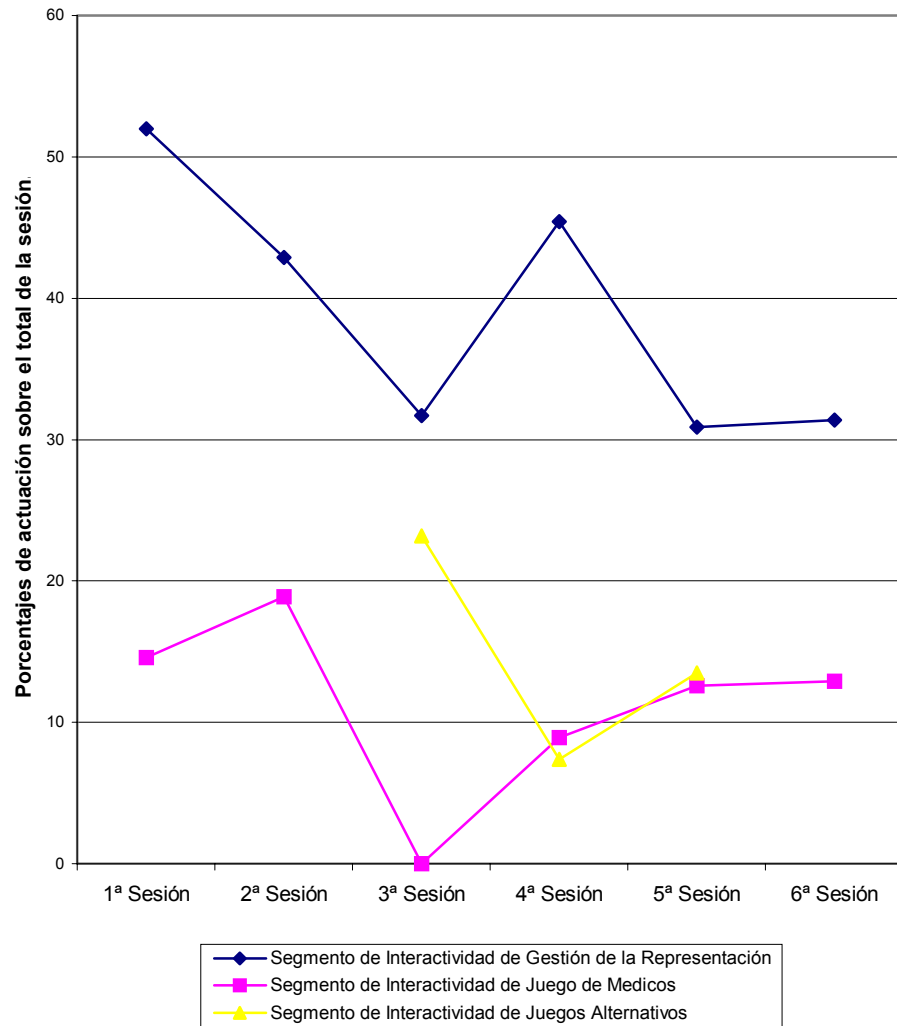
Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos



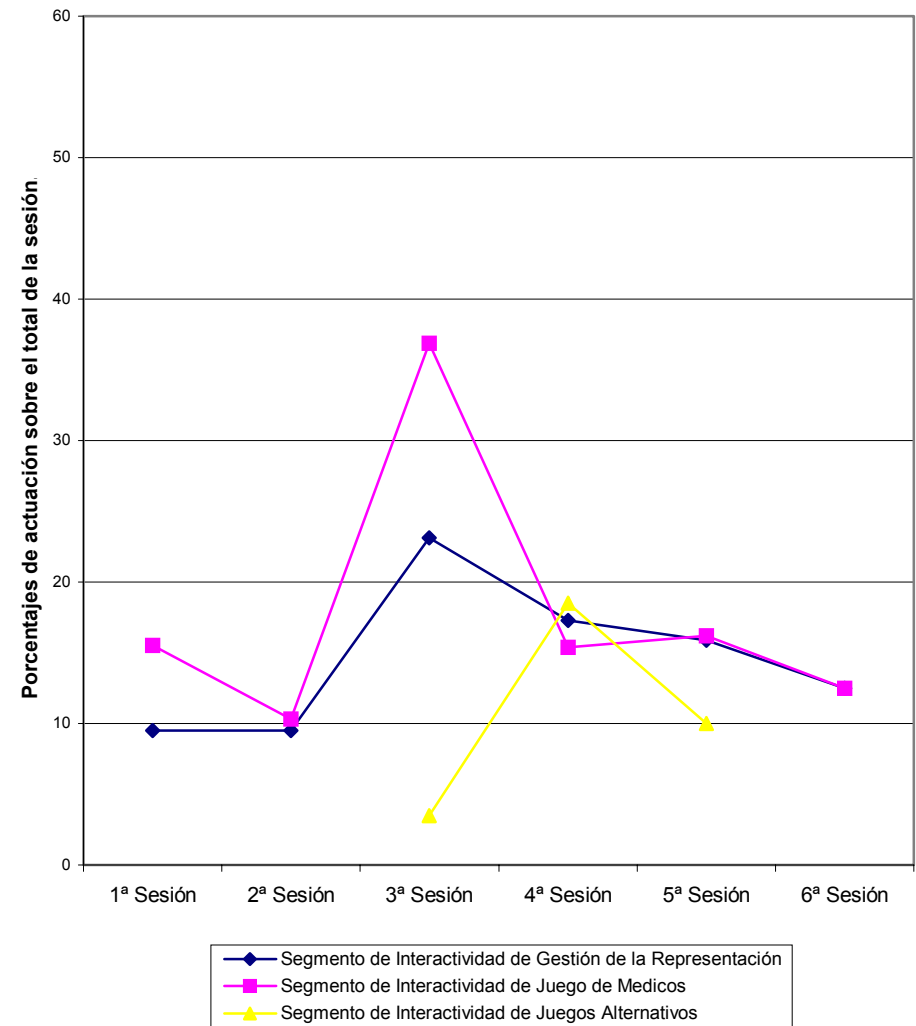
Gráfica 8.13 Porcentajes de actuación que implican participación potenciada en forma de respuesta mostrados por P en los tres segmentos de interactividad



Gráfica 8.14. Porcentajes de actuación que implican participación potenciada en forma de respuesta mostrados por H en los tres segmentos de interactividad.

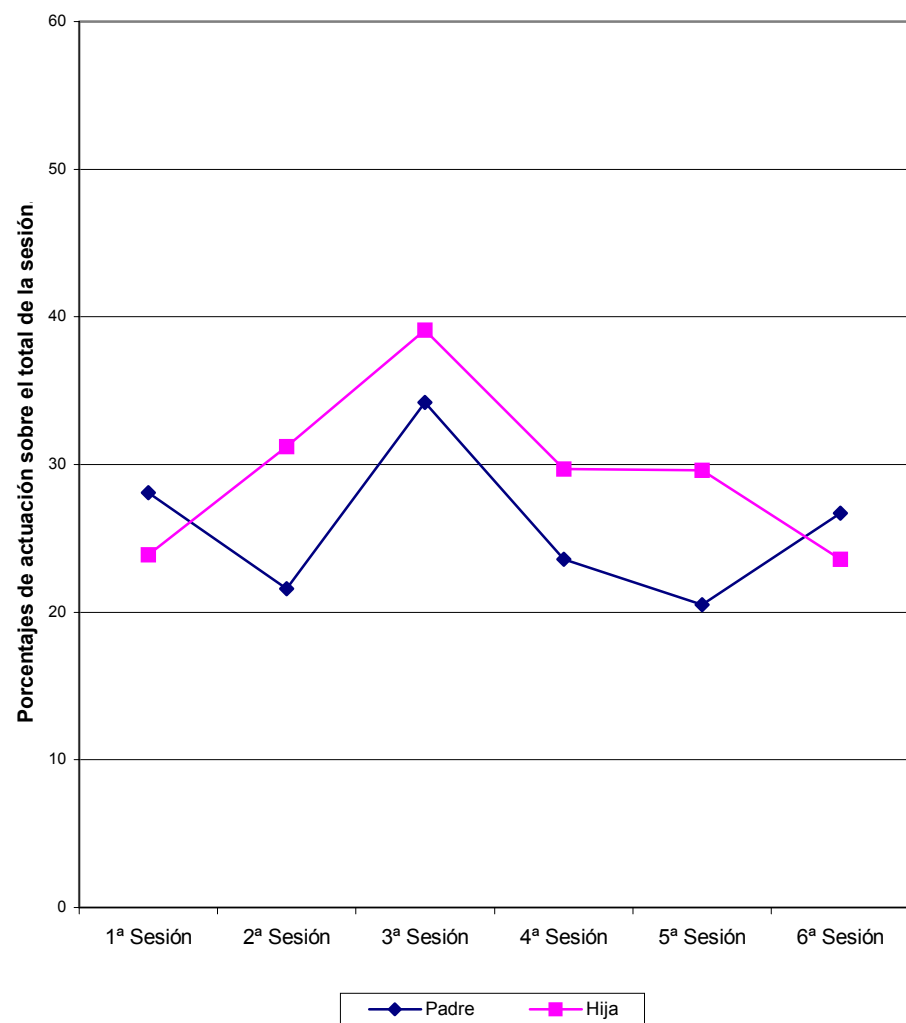


Gráfica 8.15 Porcentajes de actuación que implican interconexión mostrados por P en los tres segmentos de interactividad

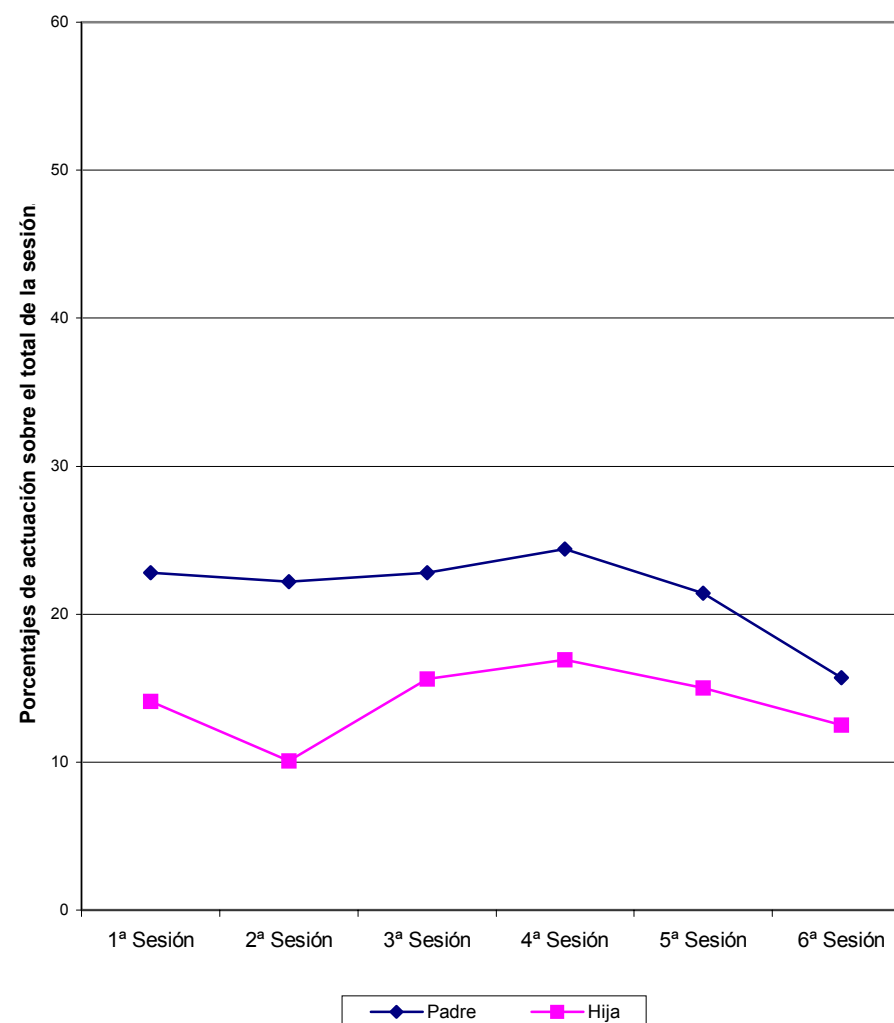


Gráfica 8.16 Porcentajes de actuación que implican interconexión mostrados por H en los tres segmentos de interactividad

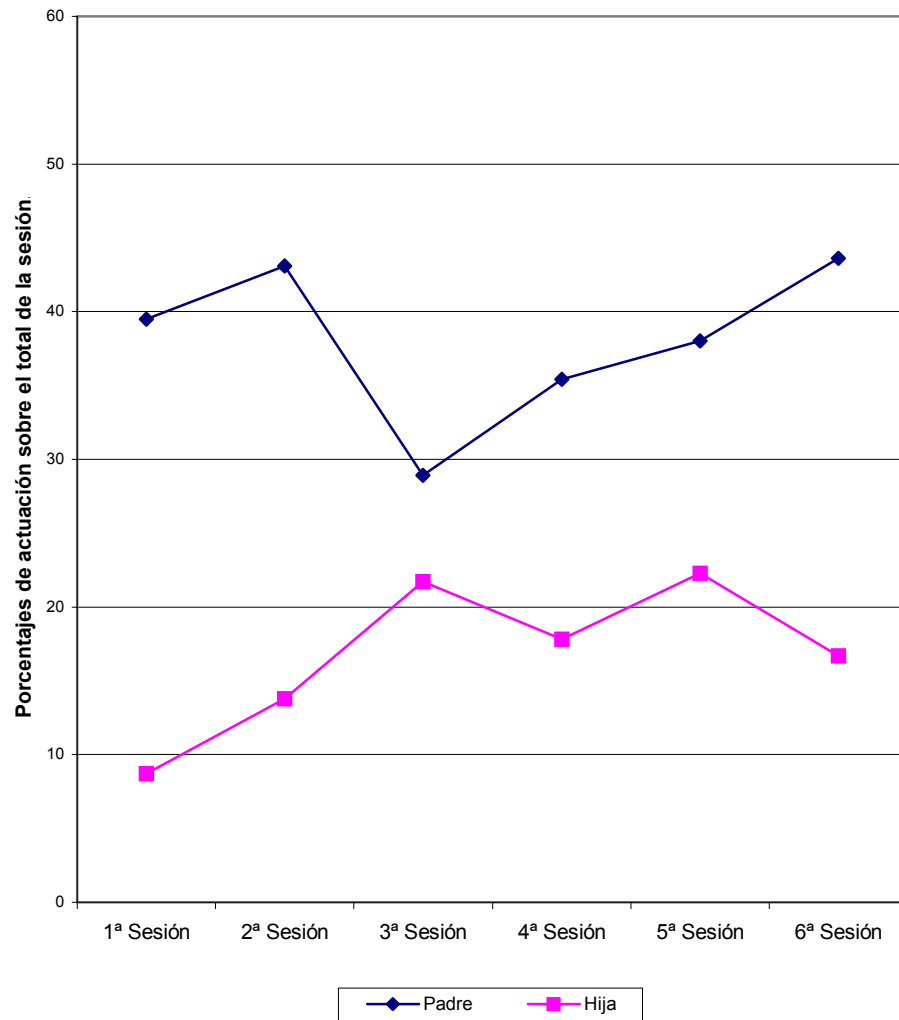
Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos



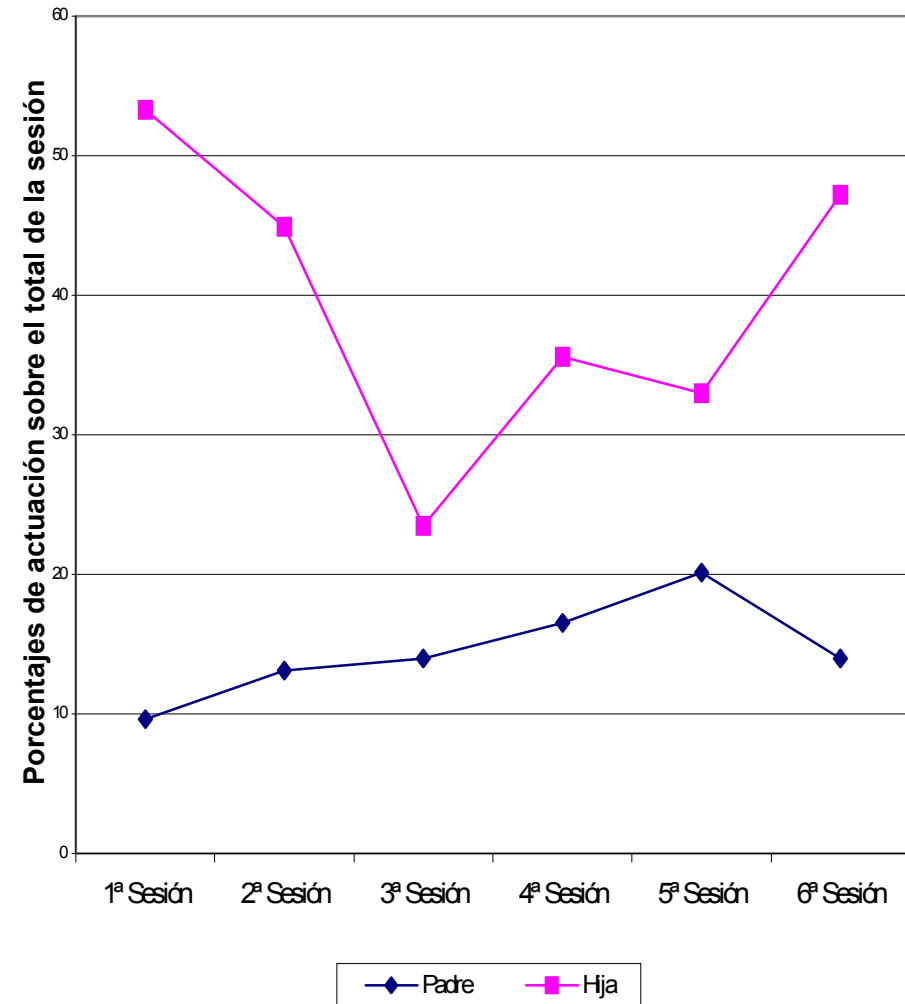
Gráfica 8.17 Evolución de las actuaciones que implican iniciativa a lo largo de la SAC.



Gráfica 8.18 Evolución de las actuaciones que implican interconexión a lo largo de la SAC

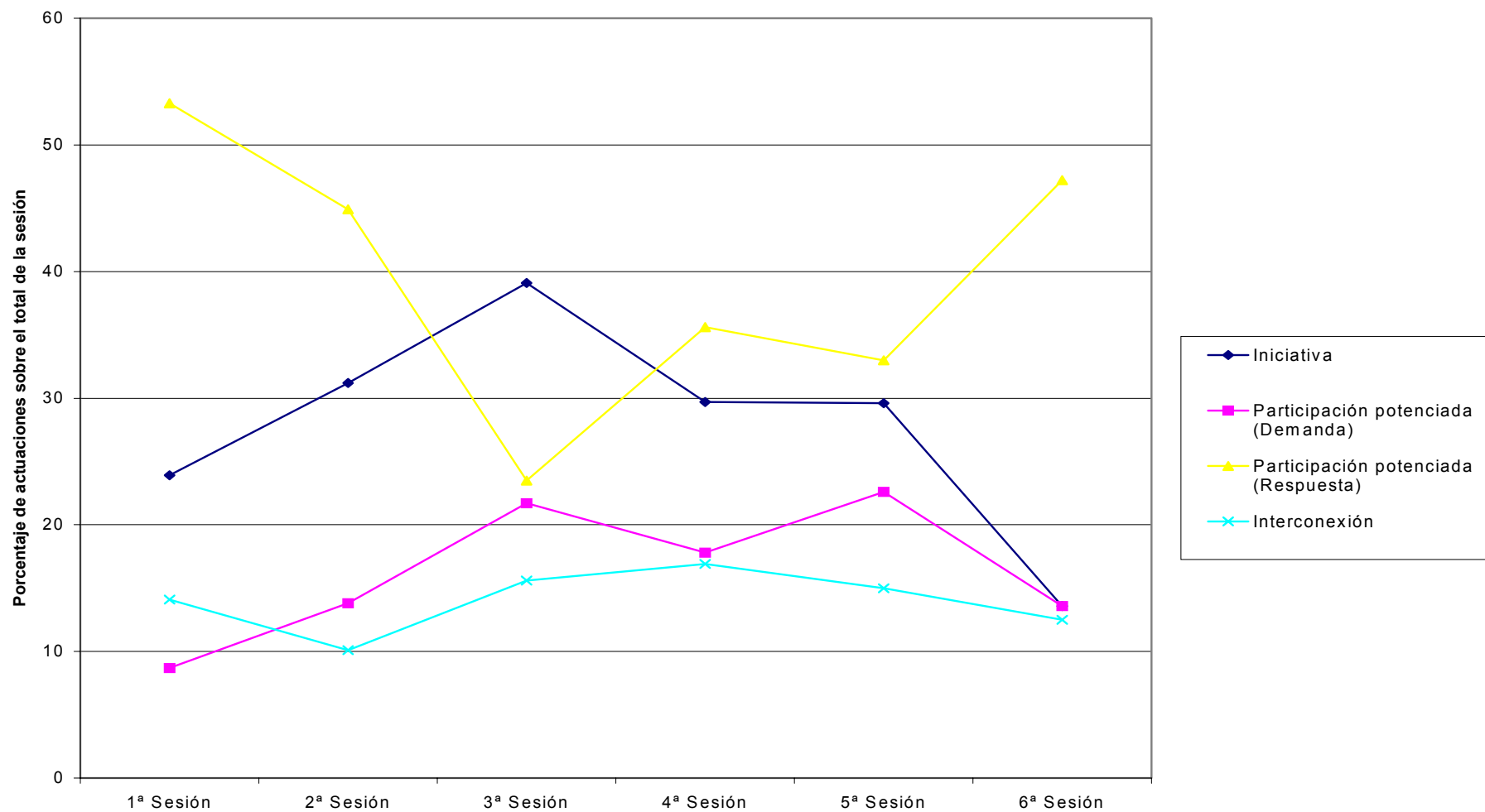


Gráfica 8.19 Evolución de las actuaciones que implican participación potenciada en forma de demanda a lo largo de la SAC



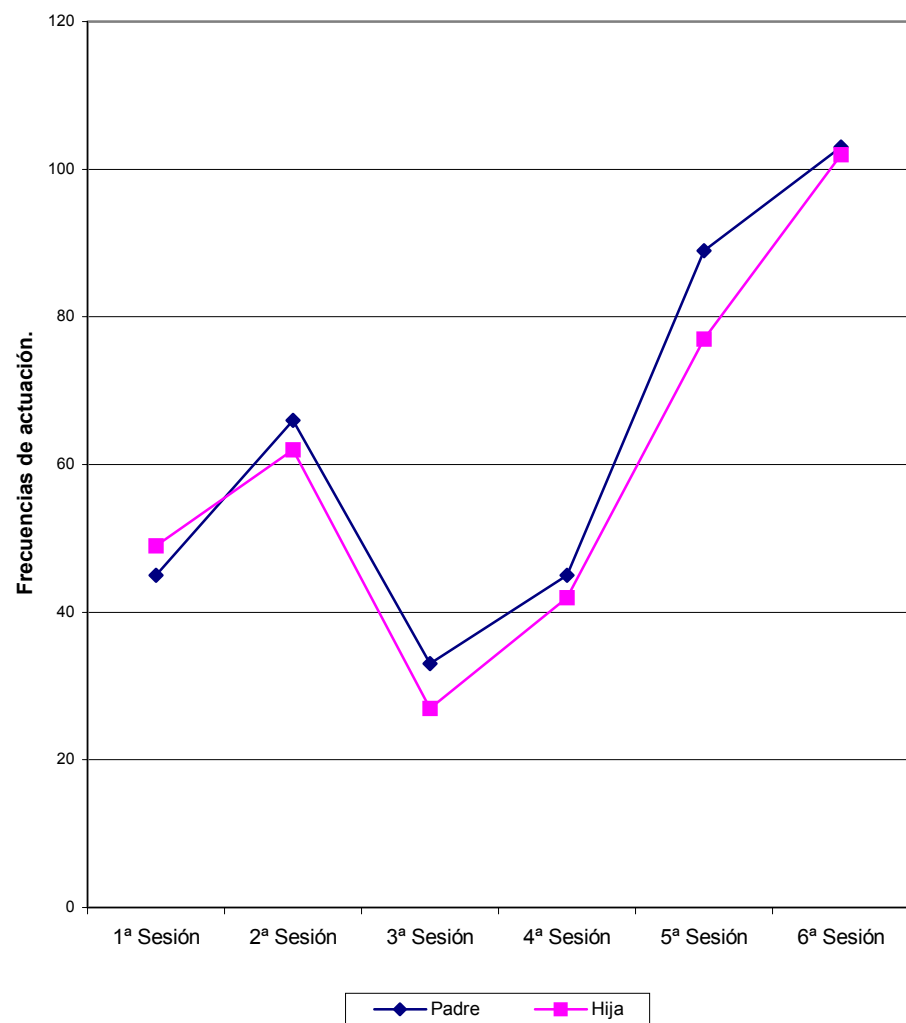
Gráfica 8.20. Evolución de las actuaciones que implican participación potenciada en forma de respuesta a lo largo de la SAC

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos

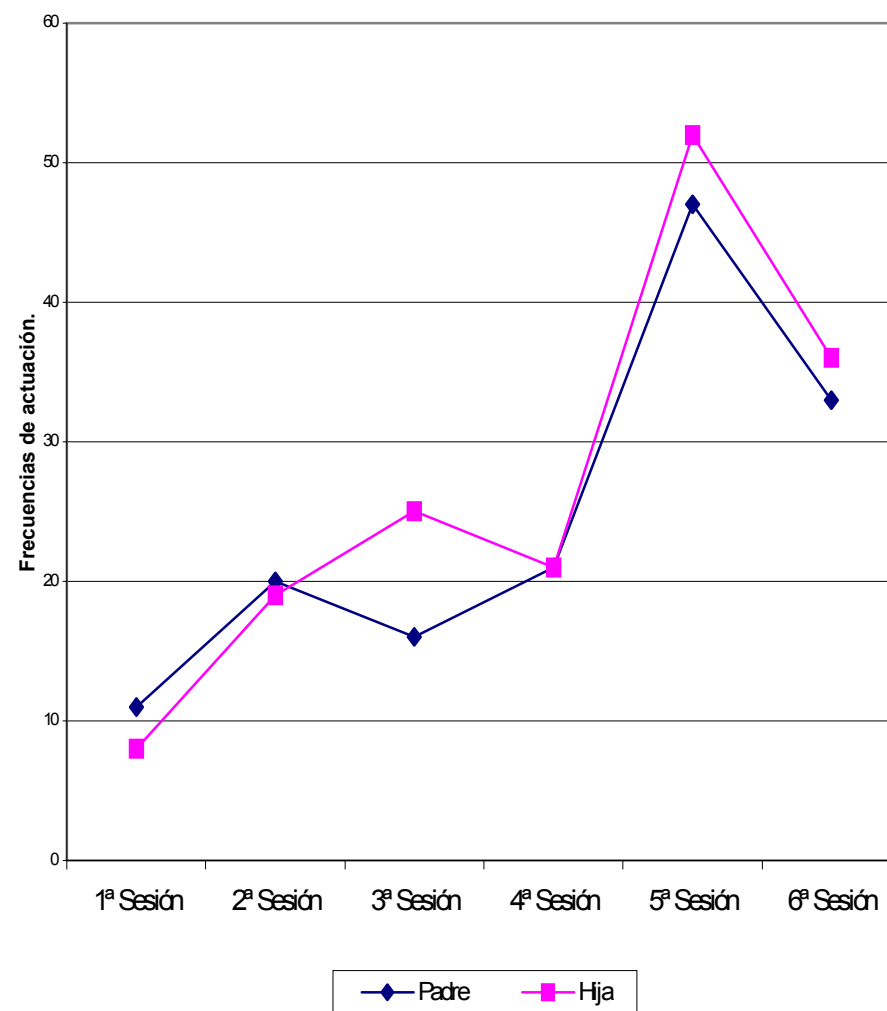


Gráfica 8.2 Evolución de las formas de actuación exhibidas por H, según la dimensión implicada, a lo largo de la SAC.

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos

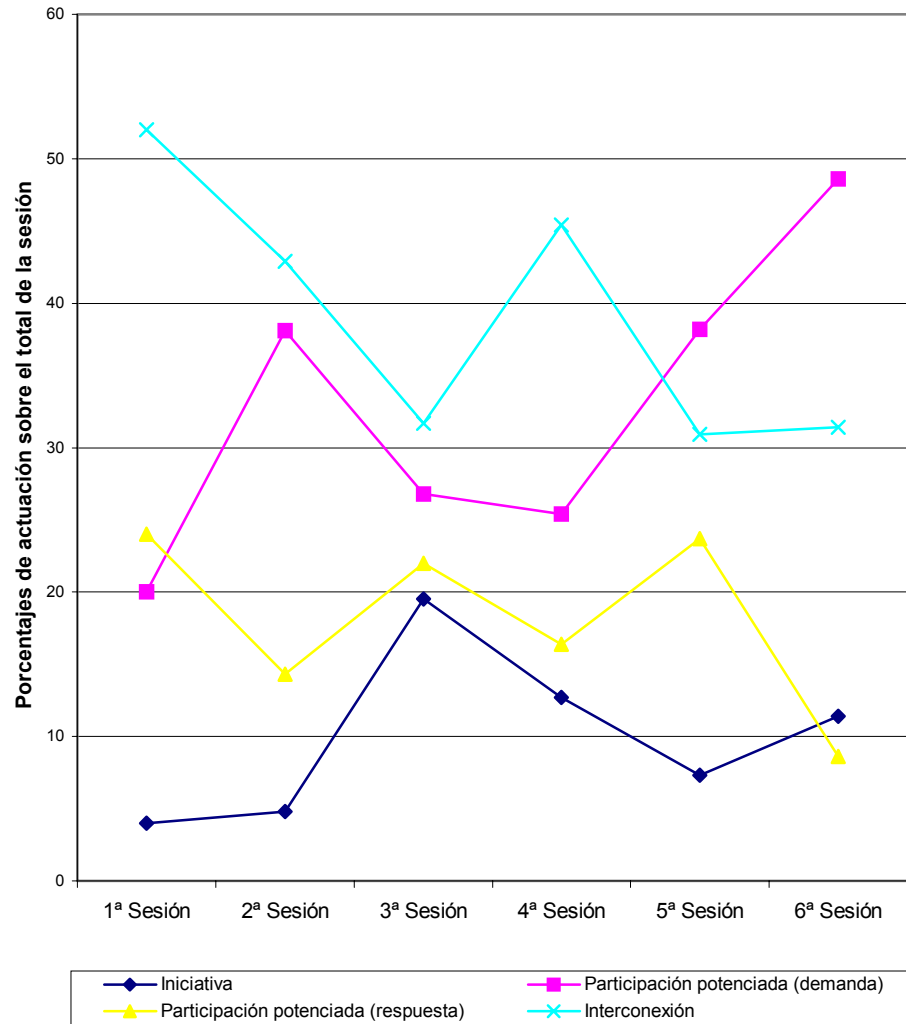


Gráfica 8.21 Grado de ajuste entre las modalidades de participación potenciada (demanda) exhibida por P y participación potenciada (respuesta) exhibida por H

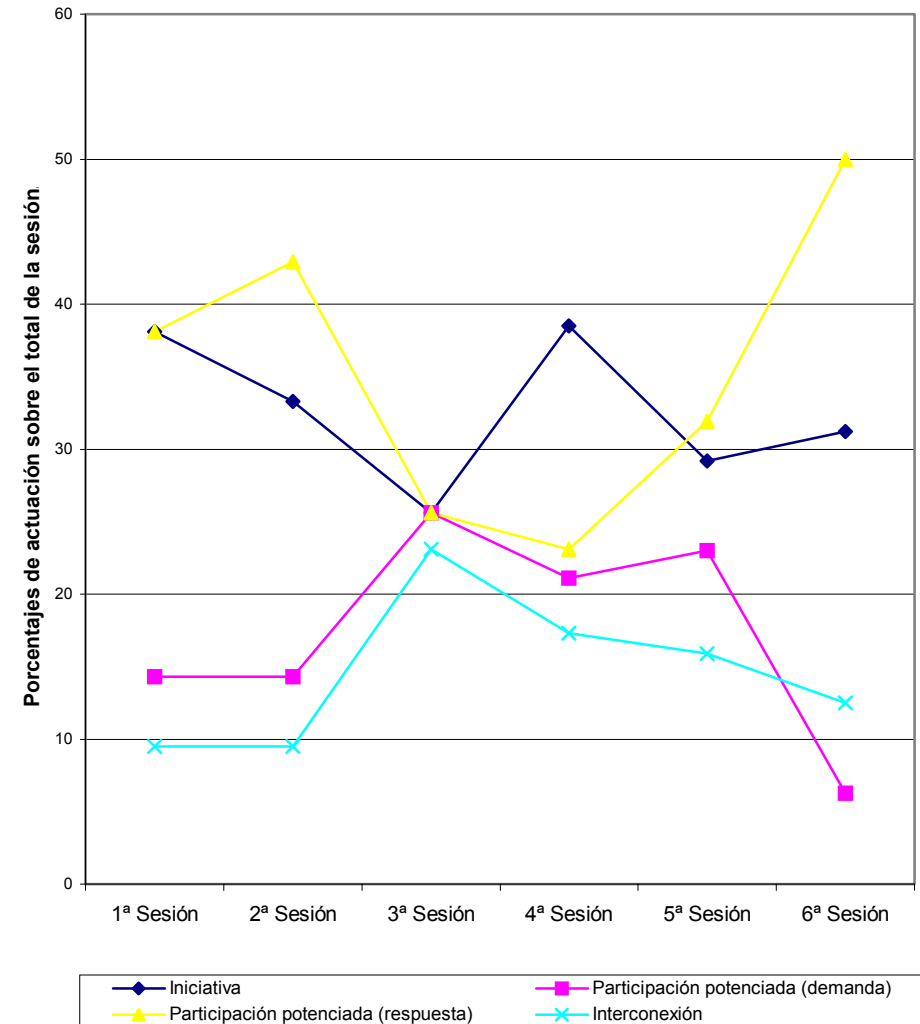


Gráfica 8.22 Grado de ajuste entre las modalidades de participación potenciada (demanda) exhibida por H y participación potenciada (respuesta) exhibida por P

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control
en una situación de juego interactivo padres-hijos

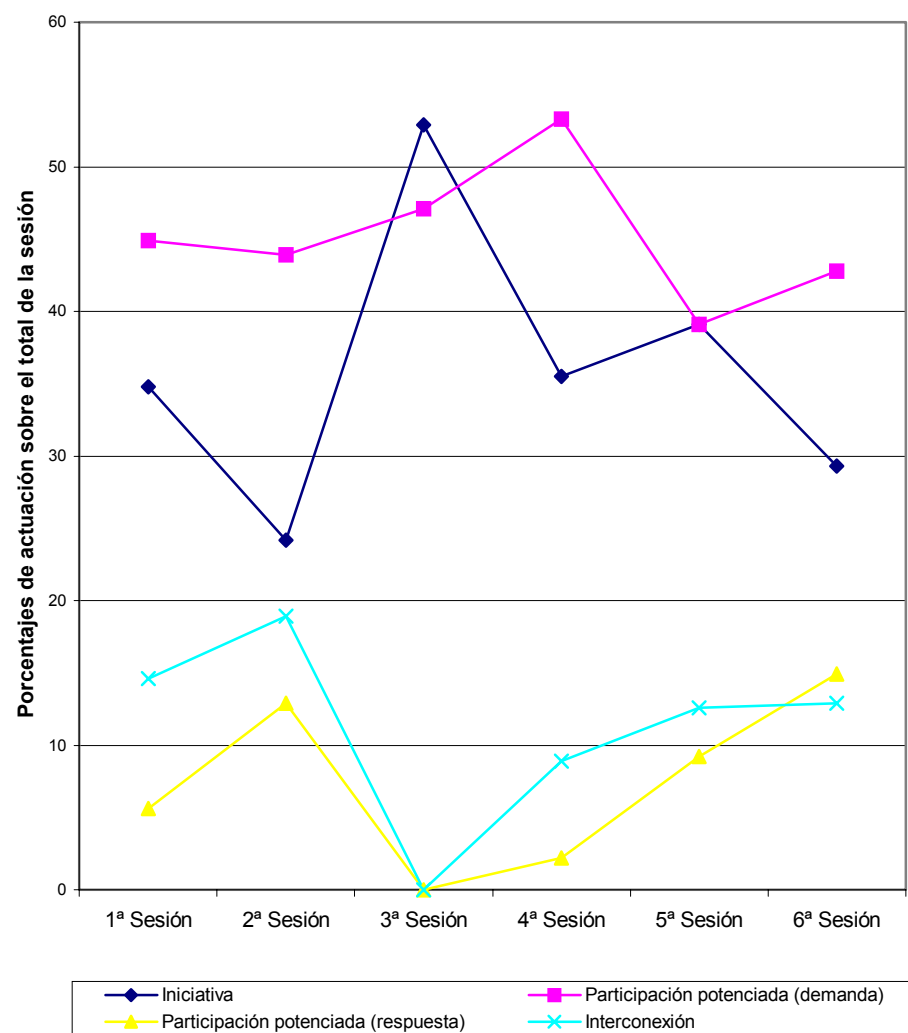


Gráfica 8.3 Porcentajes de actuación mostrados por P, según la dimensión implicada, en el SI de GR

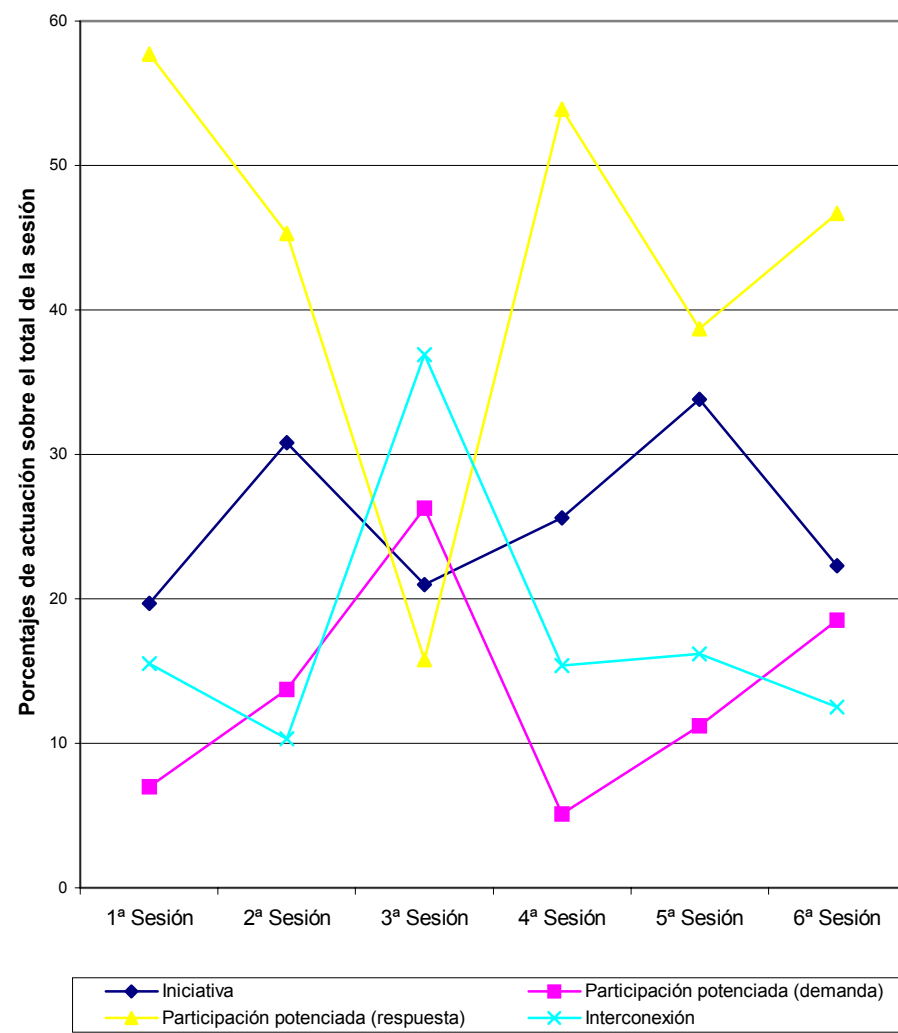


Gráfica 8.4 Porcentajes de actuación mostrados por H, según la dimensión implicada, en el SI de GR

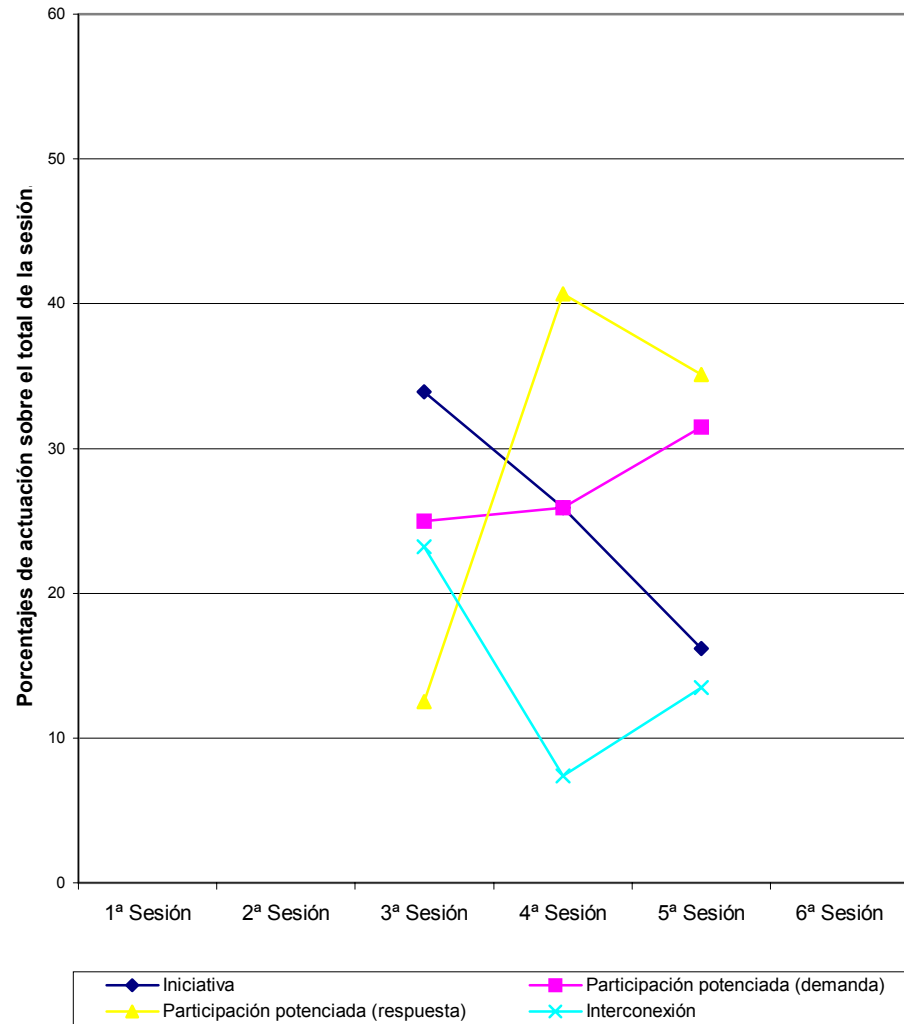
Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos



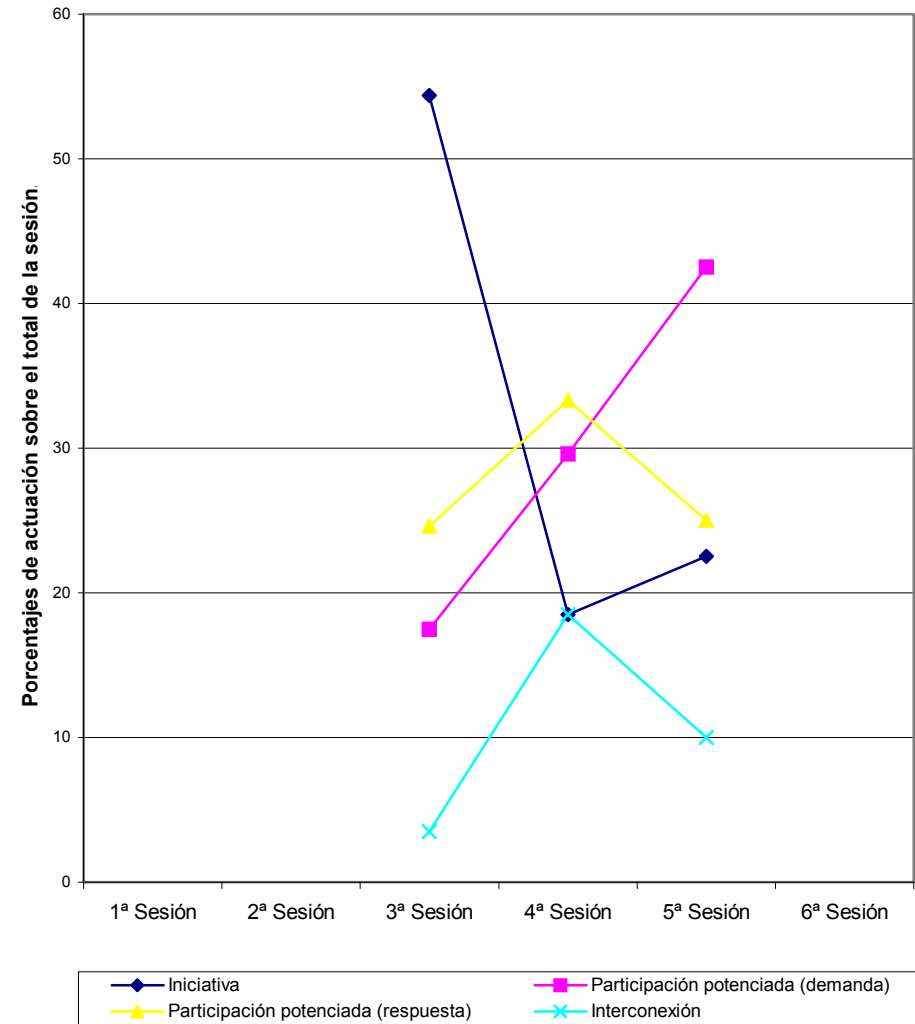
Gráfica 8.5 Porcentajes de actuación mostrados por P, según la dimensión implicada, en el SI de JM



Gráfica 8.6 Porcentajes de actuación mostrados por H, según la dimensión implicada, en el SI de JM

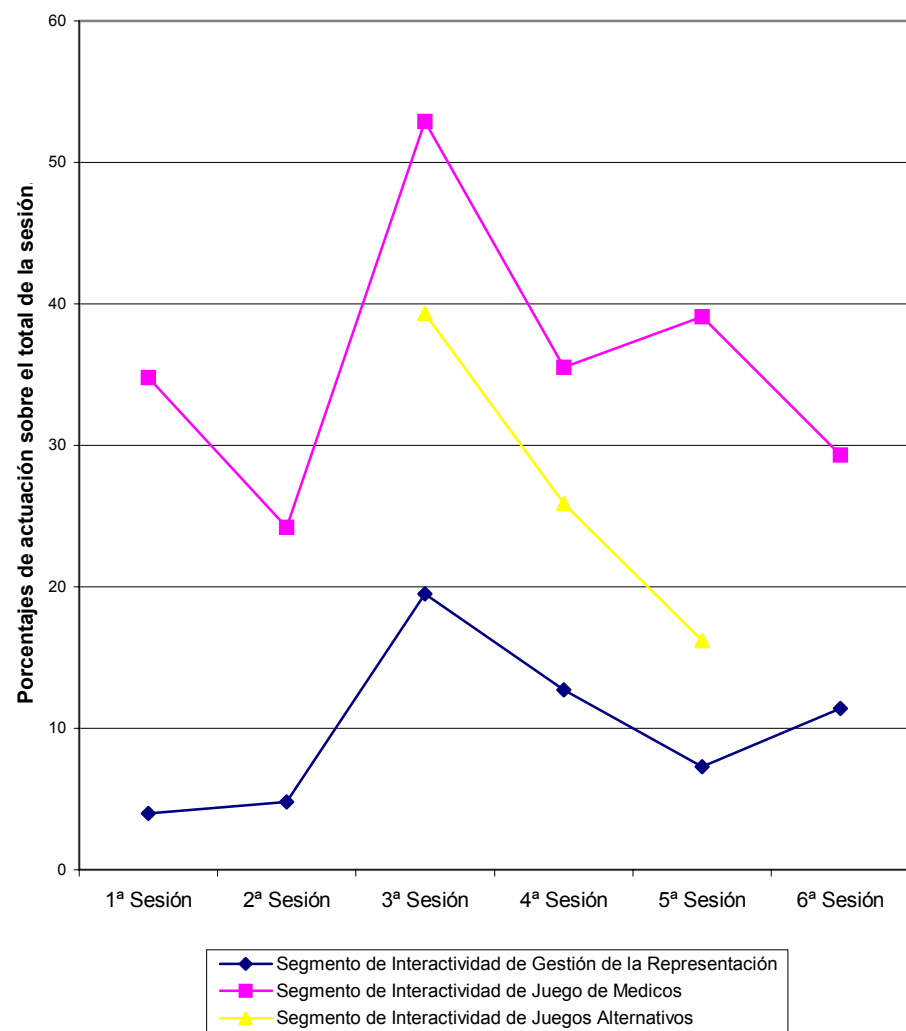


Gráfica 8.7 Porcentajes de actuación mostrados por P, según la dimensión implicada, en el SI de JA

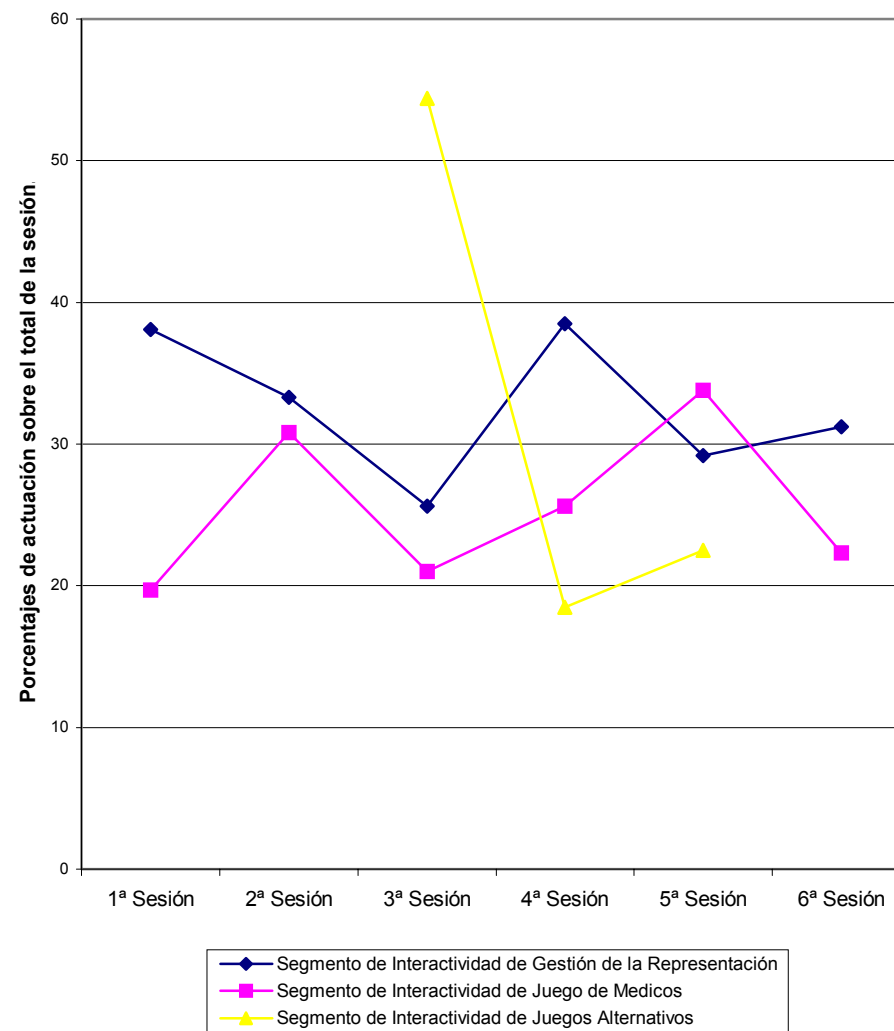


Gráfica 8.8 Porcentajes de actuación mostrados por H, según la dimensión implicada, en el SI de JA

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos



Gráfica 8.9 Porcentajes de actuación que implican iniciativa mostrados por P en los tres segmentos de interactividad



Gráfica 8.10 Porcentajes de actuación que implican iniciativa mostrados por H en los tres segmentos de interactividad

*Departamento de Psicología
Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación
Universidad Rovira i Virgili*

***CONSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA Y
TRASPASO DE CONTROL EN UNA SITUACIÓN DE
JUEGO INTERACTIVO PADRES-HIJOS***

Tesis Doctoral presentada por

M^a Dolores García Olalla

Dirigida por el Dr. Estanislao Pastor i Mallol

El Director

La Doctoranda

Tarragona, Diciembre de 2002

INDICE

Introducción	1
---------------------------	---

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La familia como contexto educativo	11
---	----

1.1 La familia como contexto de desarrollo y socialización en la infancia	13
---	----

1.1.1 Naturaleza y funciones de la educación familiar	13
---	----

1.1.2 Las relaciones familiares desde una perspectiva de construcción conjunta	21
---	----

1.2 El juego como escenario interactivo en el marco familiar	29
--	----

1.2.1 El juego: Un contexto particular para el desarrollo infantil	29
--	----

1.2.1.1 Caracterización del juego en la infancia	29
--	----

1.2.1.2 Teorías psicológicas sobre el juego	31
---	----

1.2.1.3 Aportaciones del juego al desarrollo infantil	37
---	----

1.2.1.4 El juego desde una perspectiva evolutiva: Bases filogenéticas y psicogenéticas del juego	42
---	----

1.2.1.5 Funciones y características del juego sociodramático	49
--	----

1.2.2 El juego compartido padres-hijos como experiencia interpsicológica	53
--	----

1.2.2.1 Beneficios del juego compartido en el marco familiar	54
--	----

1.2.2.2 Variables mediadoras en la interacción	59
--	----

1.2.2.3 Actitudes y disposiciones parentales	62
--	----

Capítulo 2. Procesos y mecanismos interpsicológicos de influencia educativa	69
--	----

2.1 Aproximación al tema de la influencia educativa desde una perspectiva sociocultural	71
--	----

2.1.1 La visión sociocultural del desarrollo	71
--	----

2.1.2	Cuestiones claves derivadas de la aproximación sociocultural	82
2.1.2.1	Procesos de participación y traspaso de control	82
2.1.2.2	La emergencia del sujeto desde los procesos de participación	93
2.1.2.3	El papel de la acción	99
2.1.3	Implicaciones derivadas de la teoría sociocultural para el estudio de la influencia educativa	108
2.1.3.1	El aprendizaje como proceso de construcción conjunta	108
2.1.3.2	La especificidad de los contextos	109
2.2	El análisis de la interactividad: Una vía para caracterizar la práctica educativa	110
2.2.1	Desde la interacción hasta la interactividad	110
2.2.2	Requisitos metodológicos para este análisis	114
2.3	El traspaso de control como mecanismo de influencia educativa	117
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos para el análisis de la interactividad		125
3.1	La metodología cualitativa en el ámbito de la investigación psicológica	128
3.2	La observación como método de investigación	131
3.2.1	Delimitación conceptual	131
3.2.2	La observación como proceso de investigación, de mediación y de representación	134
3.2.3	Sistemas de registro y codificación	136
3.2.4	Las unidades de observación y análisis en estudios sobre la interacción adulto-niño	139
3.2.5	Propuesta metodológica para el análisis de la actividad conjunta	142
3.3	El estudio cualitativo de casos	145
3.3.1	Consideraciones generales	145
3.3.2	Generalización versus particularización	146

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPIRICO

Capítulo 4. Diseño de la investigación	153
4.1 Objetivos de la investigación	155
4.1.1 Proceso de construcción y organización de la actividad conjunta	157
4.1.2 Mecanismo de cesión y traspaso de control	158
4.1.3 Metas y motivos de los participantes	159
4.2 Criterios y decisiones metodológicas	161
4.3 Situación y procedimiento de observación	165
4.4 Niveles y unidades de análisis de la interacción	169
Capítulo 5. Resultados sobre el I Nivel de observación y análisis:	
Caracterización general de la interacción	177
5.1 Aproximación a la descripción y comprensión del contexto de juego.....	179
5.2 La Secuencia de Actividad Conjunta a través de las Sesiones	180
5.2.1 Descripción de la primera sesión de juego	181
5.2.2 Descripción de la segunda sesión de juego	183
5.2.3 Descripción de la tercera sesión de juego	185
5.2.4 Descripción de la cuarta sesión de juego	187
5.2.5 Descripción de la quinta sesión de juego	189
5.2.6 Descripción de la sexta sesión de juego	191
Capítulo 6. Resultados sobre el II Nivel de observación y análisis:	
Formas de organización de la actividad conjunta	197
6.1 Descripción de los segmentos de interactividad identificados	199
6.1.1 Proceso de identificación de los Segmentos de Interactividad	199
6.1.2 Caracterización del Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación	203
6.1.3 Caracterización del Segmento de Interactividad del Juego de Médicos	207
6.1.4 Caracterización del Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos	212

6.1.5	Criterios operacionales para la identificación de un cambio de Segmento de Interactividad	215
6.2	Evolución de las formas de organización de la actividad conjunta	216
6.2.1	Evolución de los segmentos de interactividad a lo largo de la secuencia de actividad conjunta: El mapa de interactividad	216
6.2.2	Evolución del segmento de interactividad de gestión de la representación	224
6.2.3	Evolución del segmento de interactividad del juego de médicos	226
6.2.4	Evolución del segmento de interactividad de juegos alternativos	227
Capítulo 7. Resultados sobre el III Nivel de observación y análisis: Formas de actuación y procesos de participación		233
7.1	Construcción de categorías y proceso de análisis	235
7.1.1	Dimensiones implicadas en el análisis de las actuaciones	235
7.1.2	Aspectos metodológicos relativos a la categorización	240
7.1.2.1	Procedimiento de elaboración de las categorías	240
7.1.2.2	Criterios operacionales utilizados para la categorización de las actuaciones	241
7.1.2.3	Resultados sobre el control de calidad de los datos	242
7.1.2.4	Formato utilizado para la presentación de las categorías	244
7.1.3	Consideraciones sobre el proceso de análisis	245
7.2	Categorización de las actuaciones y análisis de la participación en el Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación	248
7.2.1	Categorización elaborada para el Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación	248
7.2.2	Evolución de las actuaciones de este segmento a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta	251
7.2.3	Análisis de la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta	268
7.2.4	Análisis de las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas	271
7.2.5	Análisis de las estrategias y recursos que facilitan el juego conjunto	273

7.3	Categorización de las actuaciones y análisis de la participación en el Segmento de Interactividad del Juego de Médicos	280
7.3.1	Categorización elaborada para el Segmento de Interactividad del Juego de Médicos	280
7.3.2	Evolución de las actuaciones de este segmento a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta	283
7.3.3	Análisis de la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta	304
7.3.4	Análisis de las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas	307
7.3.5	Análisis de las estrategias y recursos que facilitan el juego conjunto	309
7.4	Categorización de las actuaciones y análisis de la participación en el Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos	315
7.4.1	Categorización elaborada para el Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos	315
7.4.2	Evolución de las actuaciones de este segmento a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta	317
7.4.3	Análisis de la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta	330
7.4.4	Análisis de las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas	332
7.4.5	Análisis de las estrategias y recursos que facilitan el juego conjunto	335
Capítulo 8. Resultados globales sobre el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta y el traspaso de control		343
8.1	Estructura de la interactividad	345
8.2	Evolución de los procesos de participación y traspaso de control	348
8.2.1	Evolución de los procesos de participación a través de las sesiones	350
8.2.2	Evolución de los procesos de participación en el conjunto de los segmentos de interactividad	369
8.3	Objetivos y metas de los participantes en la construcción de la actividad conjunta	372

Capítulo 9. Conclusiones	381
9.1 Interpretación de resultados y conclusiones finales	383
9.1.1 En torno a la construcción y organización de la actividad conjunta	383
9.1.2 El proceso de gestión y traspaso de control	387
9.1.3 Metas y objetivos de los participantes	390
9.2 Aportaciones y perspectivas de futuro	391
9.2.1 Aportaciones y limitaciones del estudio	391
9.2.2 Perspectivas aplicadas y de investigación	395
Referencias	399
Anexos	421
Índice de figuras, cuadros, tablas y gráficas	491

ÍNDICE DE FIGURAS

4.1 Objetivos Generales de la investigación	156
4.2 Objetivos Específicos de la investigación	160
4.3 Niveles de observación y análisis de la interacción	171
6.1 Segmentos de Interactividad (SI) identificados en la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)	202
6.2 Actuaciones típicas correspondientes al Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación (SI de GR)	204
6.3 Actuaciones típicas correspondientes al Segmento de Interactividad del Juego de Médicos (SI de JM)	209
6.4 Actuaciones típicas correspondientes al Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos (SI de JA)	213
8.1 Emergencia de espacios compartidos desde la experiencia de interacción	373
8.2 Metas y motivos de la actividad conjunta	378

ÍNDICE DE CUADROS

1.1 Reformulación de MacCoby y Martin (1983) de los estilos educativos de Baumrind	23
6.1 Mapa de las formas de organización de la actividad conjunta	217
7.1 Actuaciones típicas, formas de actuación, dimensiones y patrones configurados del Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación (SI de GR)	248
7.2 Actuaciones típicas, formas de actuación, dimensiones y patrones configurados del Segmento de Interactividad del Juego Médico (SI de JM)	280
7.3 Actuaciones típicas, formas de actuación, dimensiones y patrones configurados del Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos (SI de JA).....	315
7.4 Predominio de cada participante – Padre (P) / Hija (H) - para cada forma de actuación en el Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación (SI de GR) a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)	270
7.5 Predominio de cada participante (P/H) para cada forma de actuación en el Segmento de Interactividad del Juego Médico (SI de JM) a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)	306
7.6 Predominio de cada participante (P/H) para cada forma de actuación en el Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos (SI de JA) a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)	331

ÍNDICE DE TABLAS

6.1 Duraciones absolutas de cada SI de GR secuenciadas a lo largo de las seis sesiones de juego	220
7.1 Fragmentos de sesión, tiempos absolutos y número de actuaciones sobre los que se efectuó la codificación para el control de calidad de los datos	243
7.2 Índices de concordancia obtenidos a partir del cálculo del coeficiente α de Krippendorff	243
7.3 Frecuencias de las formas de actuación registradas en el SI de GR para ambos participantes en el conjunto de la SAC	253
7.4 Frecuencias de actuación típica, correspondientes al SI de GR, mostradas por P y H en el conjunto de la SAC	261
7.5 Cálculo de la diferencia entre P (padre) y H (hija) en cuanto a su grado de contribución – porcentaje relativo de actuación- a cada forma de actuación en el SI de GR	262
7.6 Frecuencias totales de actuación típica correspondientes al SI de GR	268
7.7 Frecuencias de las formas de actuación de cada participante según la dimensión implicada en el SI de GR	272
7.8 Actuaciones estratégicas de P según su frecuencia de aparición en el SI de GR	274
7.9 Actuaciones estratégicas de H según su frecuencia de aparición en el	

SI de GR	277
7.10 Frecuencias de las formas de actuación registradas en el SI de JM para ambos participantes en el conjunto de la SAC	285
7.11 Grado de contribución de P y H al SI de JM según la frecuencia de actuaciones registradas a lo largo de las sesiones de juego	285
7.12 Frecuencias de actuación típica, correspondientes al SI de JM, mostradas por P y H a lo largo de las sesiones	287
7.13 Frecuencias totales de actuación típica correspondientes al SI de JM	295
7.14 Cálculo de la diferencia entre P y H en cuanto a su grado de contribución – porcentaje relativo de actuación- a cada forma de actuación en el SI de JM	296
7.15 Frecuencias de las formas de actuación de cada participante según la dimensión implicada en el SI de JM	307
7.16 Actuaciones estratégicas de P según su frecuencia de aparición en el SI de JM	310
7.17 Actuaciones estratégicas de H según su frecuencia de aparición en el SI de JM	312
7.18 Frecuencias de las formas de actuación registradas en el SI de JA para ambos participantes en el conjunto de la SAC	318
7.19 Frecuencias de actuación típica, correspondientes al SI de JA, mostradas por P y H en el conjunto de la SAC	321
7.20 Cálculo de la diferencia entre P y H en cuanto a su grado de contribución – porcentaje relativo de actuación- a cada forma de actuación en el SI de JA	326
7.21 Frecuencias de las formas de actuación de cada participante según la dimensión implicada en el SI de JA	333
7.22 Actuaciones estratégicas de P según su frecuencia de aparición en el SI de JA	336
7.23 Actuaciones estratégicas de H según su frecuencia de aparición en el SI de JA	338

8.1 Frecuencias de formas de actuación en cada tipo de segmento (SI de GR - SI de JM - SI de JA), según la dimensión implicada, a lo largo de la SAC	349
8.2 Frecuencias y porcentajes de actuación de cada participante según la dimensión implicada y el SI de referencia	370

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control
en una situación de juego interactivo padres-hijos

ÍNDICE DE GRÁFICAS

6.1 Porcentaje de tiempo dedicado a cada Segmento de Interactividad en cada sesión	218
7.1 Frecuencias de formas de actuación para ambos participantes en el SI de GR a lo largo de las seis sesiones de juego	252
7.2 Frecuencias de formas de actuación en el SI de GR distribuidas por grupos de actuación típica a lo largo de las seis sesiones de juego	255
7.3 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de identificación y exploración del material	256
7.4 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de organización y disposición espacial	257
7.5 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de elaboración de guiones	258
7.6 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de regulación de la gestión	259
7.7 Frecuencias de formas de actuación de P y H en el SI de GR distribuidas por grupos de actuación típica	260
7.8 Frecuencias de formas de actuación para ambos participantes en el SI de JM a lo largo de las seis sesiones de juego	284
7.9 Frecuencias de formas de actuación en el SI de JM distribuidas por grupos	

de actuación típica	288
7.10 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Recogida de información	289
7.11 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Exploración	290
7.12 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Comunicación y valoración de resultados	291
7.13 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Intervención y tratamiento	292
7.14 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Regulación de la representación	293
7.15 Frecuencias de formas de actuación en el SI de JM distribuidas por grupos de actuación típica a lo largo de las seis sesiones de juego	294
7.16 Frecuencias de formas de actuación de ambos participantes en el SI de JA a lo largo de las seis sesiones de juego	319
7.17 Frecuencias de formas de actuación de P y H en el SI de JA distribuidas por grupos de actuación típica	322
7.18 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Negociación y representación de juegos alternativos	323
7.19 Frecuencias de formas de actuación de P y H correspondientes al grupo de actuación típica de Valoración y regulación de juego	324
8.1 Evolución de las formas de actuación exhibidas por P, según la dimensión implicada, a lo largo de la SAC	351
8.2 Evolución de las formas de actuación exhibidas por H, según la dimensión implicada, a lo largo de la SAC	352
8.3 Porcentajes de actuación mostrados por P, según la dimensión implicada, en el SI de GR	353
8.4 Porcentajes de actuación mostrados por H, según la dimensión implicada, en el SI de GR	353

8.5 Porcentajes de actuación mostrados por P, según la dimensión implicada, en el SI de JM	354
8.6 Porcentajes de actuación mostrados por H, según las dimensión implicada, en el SI de JM	354
8.7 Porcentajes de actuación mostrados por P, según la dimensión implicada, en el SI de JA	355
8.8 Porcentajes de actuación mostrados por H, según la dimensión implicada, en el SI de JA	355
8.9 Porcentajes de actuación que implican <i>iniciativa</i> mostrados por P en los tres segmentos de interactividad	356
8.10 Porcentajes de actuación que implican <i>iniciativa</i> mostrados por H en los tres segmentos de interactividad	356
8.11 Porcentajes de actuación que implican <i>participación potenciada</i> en forma de <i>demanda</i> mostrados por P en los tres segmentos de interactividad	357
8.12 Porcentajes de actuación que implican <i>participación potenciada</i> en forma de <i>demanda</i> mostrados por H en los tres segmentos de interactividad	357
8.13 Porcentajes de actuación que implican <i>participación potenciada</i> en forma de <i>respuesta</i> mostrados por P en los tres segmentos de interactividad	358
8.14 Porcentajes de actuación que implican <i>participación potenciada</i> en forma de <i>respuesta</i> mostrados por H en los tres segmentos de interactividad	358
8.15 Porcentajes de actuación que implican <i>interconexión</i> mostrados por P en los tres segmentos de interactividad	359
8.16 Porcentajes de actuación que implican <i>interconexión</i> mostrados por H en los tres segmentos de interactividad	359
8.17 Evolución de las actuaciones que implican <i>iniciativa</i> a lo largo de la SAC	360
8.18 Evolución de las actuaciones que implican <i>interconexión</i> a lo largo de la SAC.....	360
8.19 Evolución de las actuaciones que implican <i>participación potenciada</i> en forma de <i>demanda</i> a lo largo de la SAC	361

8.20 Evolución de las actuaciones que implican <i>participación potenciada</i> en forma de <i>respuesta</i> a lo largo de la SAC	361
8.21 Grado de ajuste entre las modalidades de <i>participación potenciada</i> en forma de <i>demanda</i> exhibida por P y <i>participación potenciada</i> en forma de <i>respuesta</i> exhibida por H, a lo largo de la SAC	362
8.22 Grado de ajuste entre las modalidades de <i>participación potenciada</i> en forma de <i>demanda</i> exhibida por H y <i>participación potenciada</i> en forma de <i>respuesta</i> exhibida por P, a lo largo de la SAC	362

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se centra en el estudio de la interacción y los mecanismos de influencia educativa que operan en el contexto familiar y, más concretamente, en el seno de las relaciones padres-hijos. Para ello abordaremos, desde una perspectiva psicoeducativa, el estudio de un caso en profundidad. Partiremos de la observación de una situación de juego compartido padres-hijos y analizaremos la interacción con el objeto de explicar el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta y, de manera particular, el proceso de cesión y traspaso de control que opera del adulto hacia el niño en el transcurso de esta relación.

El juego constituye una esfera singular de interacción que, con mayor o menor frecuencia, comparten padres e hijos, en el contexto de la vida cotidiana. Sabemos que el juego constituye un espacio de encuentro y relación privilegiado, un marco para la interacción y el aprendizaje espontáneo. Sospechamos que en el juego padres-hijos se producen quizás los momentos más auténticos de esta relación. El potencial de estos momentos como motor educativo en la infancia depende de diversas variables, entre ellas la calidad y cualidad de la relación que se produce entre los participantes. Profundizar en el estudio de las transacciones y procesos interpsicológicos que acontecen en esta relación constituye el motivo central de nuestra investigación.

En el marco de la psicología evolutiva y de la educación, área de conocimiento en que se sitúa el presente estudio, se ha abordado desde hace algunos años el estudio de la interacción que acontece en diversos escenarios y situaciones educativas con el objeto de identificar y describir los mecanismos de influencia educativa que operan en tales situaciones. En esta línea de trabajo, el grupo de investigación sobre Interacción social e influencia educativa, bajo la dirección del Dr. Cesar Coll en la Universidad de Barcelona, ha venido desarrollando diferentes proyectos que se han plasmado en numerosos artículos y varias tesis doctorales sobre el tema. La fundamentación teórica que sustenta este trabajo, así como la perspectiva metodológica es tributaria de los trabajos realizados hasta el momento por este grupo y, de manera especial, de aquellos centrados en el marco familiar.

Hemos organizado la presentación de nuestro estudio en nueve capítulos, de los cuales los tres primeros se dedican a la exposición del marco teórico y los seis restantes constituyen la presentación del estudio empírico. Pasamos a exponer de forma sintética el contenido de los capítulos que conforman este trabajo para que el lector pueda realizarse una primera representación mental del mismo.

El marco teórico está constituido por tres capítulos relacionados con tres cuestiones teóricas de gran relevancia para la fundamentación de nuestro trabajo:

1. La familia como contexto de educación en la infancia y el juego familiar como un escenario particular y privilegiado en las relaciones padres-hijos.
2. Los procesos interpsicológicos de influencia educativa que discurren en el marco de las relaciones familiares.
3. La perspectiva metodológica más idónea para apresar los procesos interactivos que pretendemos investigar.

En el **primer capítulo** se aborda la familia como el primer y principal contexto de desarrollo de la infancia y que podemos caracterizar desde una perspectiva educativa, un contexto que promueve el desarrollo de los hijos como personas y miembros futuros de nuestra sociedad. Nos planteamos las funciones que cumple hoy en día la familia en relación a la crianza y educación de los hijos. Para ello partimos de una revisión actualizada del concepto de familia y de las necesidades que en nuestra sociedad presenta la infancia, necesidades variadas de carácter biológico, cognitivo, emocional y social. La calidad de la respuesta a las necesidades de los hijos dependerá de ciertas actitudes parentales relacionadas con la disponibilidad, la escucha, la accesibilidad y el ajuste hacia sus demandas, actitudes que permitirán la construcción de vínculos emocionales estables y seguros, a partir de los cuales el niño estará en mejores condiciones para acceder al mundo social. Hemos considerado que el modelo de socialización conjunta, que considera los procesos de interacción familiar caracterizados por la multidireccionalidad y las influencias recíprocas, y que tiene en cuenta las características de la situación y de los participantes, se ajusta bien a nuestra manera de entender la interacción.

En este primer capítulo reflexionaremos, además, sobre el juego como un contexto específico de interacción en el marco familiar, un escenario de aprendizaje espontáneo, con indudables beneficios para el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y social del niño. Partiremos de una caracterización del juego infantil y, de manera especial, del juego sociodramático, ya que constituye el escenario específico de nuestra investigación. Reflexionaremos sobre las contribuciones del juego al desarrollo infantil, sus orígenes y funciones, desde una perspectiva evolutiva y en el marco de la teoría sociocultural. Revisaremos las aportaciones más recientes realizadas por algunos estudios sobre el juego padres-hijos y su relación con otras variables del desarrollo. Abordaremos las variables mediadoras, actitudes y disposiciones parentales que permiten la emergencia del juego como un verdadero espacio de crecimiento personal para los hijos. Estas variables se han relacionado con la responsividad, contingencia, adecuación de la expresión emocional, reciprocidad, horizontalidad y sensibilidad

parental. Esperamos que esta aproximación al juego nos permitirá comprender mejor la naturaleza de la relación y los determinantes contextuales y personales que caracterizarán, en la segunda parte, el análisis de la interacción.

En el **segundo capítulo** nos aproximaremos al tema de la influencia educativa desde una perspectiva sociocultural. Partiremos de los principales postulados vygotskianos sobre el desarrollo y la educación, especialmente de su consideración sobre el origen social del funcionamiento mental, los procesos de internalización, y el tema de la mediación, que considera el lenguaje como principal instrumento de influencia recíproca, regulación y comunicación entre los participantes que comparten una situación. A partir de aquí proponemos una reflexión sobre tres aspectos:

- Cómo podemos caracterizar los procesos de participación social en situaciones educativas. Para ello revisaremos las aportaciones de diferentes autores de la corriente sociocultural como Bruner, Rogoff, Wertsch o Batjtin, que nos han sugerido conceptos explicativos como andamiaje, participación guiada, intersubjetividad y dialogicidad.
- Cómo emergen los procesos individuales en este marco social. Pensaremos sobre la emergencia del sujeto en términos de reciprocidad, dialogicidad y alteridad. El sujeto se constituye semióticamente a través del otro, e implica movimientos dialécticos, de adhesión y oposición.
- Cómo podemos conceptualizar y abordar la acción humana - una acción con sentido, intencional y contextualizada en el intercambio social - como unidad de análisis que nos permita abordar la participación del sujeto en la interacción.

Reflexionaremos sobre las implicaciones de estas cuestiones para el estudio de la influencia educativa. Proponemos, finalmente, abordar nuestro estudio desde el Modelo para el análisis de la interactividad por considerarlo un marco idóneo y respetuoso con nuestros planteamientos sobre la interacción en el marco familiar. Describimos los requisitos metodológicos planteados por este modelo y sus principales aportaciones al tema de la gestión y traspaso de control sobre el que versará nuestra investigación.

En el **tercer capítulo** se expone la fundamentación teórica de las principales opciones metodológicas que guían nuestra investigación y que hemos considerado más idóneas en relación a nuestros objetivos. En primer lugar, la elección de la metodología cualitativa como paradigma adecuado para analizar la interacción en contextos educativos, que nos permite comprender los fenómenos desde sus relaciones internas, su significación e intencionalidad, contextualizados en situaciones particulares, trascendiendo así la capa superficial de la descripción de los fenómenos. En segundo lugar, la metodología observacional como estrategia particular del método científico que nos permite articular, de manera sistemática, instrumentos, procesos y programas de observación sobre las conductas espontáneas que pretendemos explicar. El tema de las

unidades de observación y análisis de datos constituye una decisión de gran importancia porque su elección define y limita la índole de los sucesos y relaciones que podremos descubrir y las afirmaciones que podremos emitir. La condición fundamental será que estas unidades de análisis guarden la necesaria coherencia con el marco teórico de referencia y, en nuestro caso, reflejen las dimensiones de la actividad humana que pretendemos apresar y los procesos de participación e intercambio que pretendemos investigar. Proponemos cuatro unidades para el análisis de la actividad conjunta, que ya se han mostrado idóneas en otros estudios previos sobre interactividad. Nuestra última elección relevante se refiere al estudio de un caso, como la vía adecuada para comprender un fenómeno en profundidad, esto es, el fenómeno de cómo se construye y articula la interacción en una situación concreta de juego familiar y cómo opera el proceso de cesión y traspaso de control en el curso de esta interacción.

El estudio empírico lo constituyen cinco capítulos que recogen el plan y proceso completo de recogida, tratamiento y análisis de datos, y las conclusiones que de ellos se derivan.

En el **capítulo cuarto** se presenta el diseño de nuestra investigación. Se inicia el capítulo con la exposición de los objetivos, centrados en el estudio de la interactividad y la influencia educativa en el marco familiar. Para indagar sobre estos procesos se procede al estudio de un caso en profundidad. Se observa durante seis sesiones de juego la actividad de una diada padre-hija en torno a una situación de juego simbólico: el juego de los médicos. Se explican y justifican los criterios y decisiones metodológicas adoptados, relativos a la metodología observacional: situación y procedimiento de observación, proceso de elaboración del sistema de categorías utilizado en la investigación, índice seleccionado para el control de calidad de los datos y, finalmente, descripción de los niveles y unidades de análisis utilizados para proceder al análisis de la interacción:

- Un primer nivel de observación y análisis, que pretende la caracterización general de la interacción a través de dos unidades de análisis: la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC) y las Sesiones.
- Un segundo nivel de observación y análisis de la interacción, que describe las formas de organización de la actividad conjunta. La unidad básica de análisis en este nivel son los Segmentos de Interactividad (SI) o secuencias de la interacción.
- Un tercer nivel de observación y análisis de la interacción, centrado en el análisis de las formas de actuación de los participantes. La unidad básica de análisis en este nivel son las actuaciones.

Dedicamos el **capítulo quinto** a presentar nuestra primera aproximación a la descripción del proceso de construcción y organización de la actividad conjunta a partir de nuestras dos primeras unidades de análisis: la Secuencia de Actividad Conjunta y las

Sesiones. La Secuencia de actividad conjunta (SAC) está configurada por el conjunto de las seis sesiones de juego y constituye la unidad básica en el seno de la cual ubicaremos los análisis posteriores. Describiremos las sesiones de juego mediante un formato narrativo, útil para apresar el devenir de la interacción, la comunicación y los significados que van elaborando los participantes en el curso de la relación. La descripción temporal y secuenciada de las sesiones nos permitirá acceder a la caracterización general de la interacción y al contexto de juego en el que posteriormente se ubicarán análisis más finos y matizados.

En el **capítulo sexto** presentaremos los resultados sobre nuestro segundo nivel de observación y análisis de la interacción, relativo a las formas o secuencias características en que se organiza la actividad conjunta de los participantes y que denominamos Segmentos de Interactividad. Los Segmentos de Interactividad (SI) constituyen secuencias estables identificadas en el juego a partir de la unidad temática o de contenido y la estructura de participación. Describimos el proceso que hemos seguido para la identificación, descripción y análisis de los segmentos de interactividad, la primera unidad no inducida por el diseño de la investigación. Finalmente, se analiza la evolución de los tres segmentos identificados: Gestión de la Representación, Juego de Médicos y Juegos Alternativos. Para analizar esta evolución partimos del Mapa de interactividad, recurso gráfico que nos ofrecerá una panorámica de conjunto sobre la evolución de los tres segmentos en el conjunto de las sesiones. Este capítulo nos informará sobre el primer objetivo general de nuestra investigación: caracterizar empíricamente el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta de los participantes en torno a una tarea de juego.

El **capítulo séptimo** se centra en el tercer nivel de observación y análisis de la interacción: las actuaciones de los participantes, nuestra cuarta y última unidad de análisis, que nos permitirá analizar la participación de cada jugador, sus recursos y estrategias, sus modalidades o formas características de implicarse en el juego y en la relación con el otro. Este análisis nos permitirá explicar, finalmente, la interacción como un proceso articulado de participación. En el primer apartado de este capítulo se describen los aspectos metodológicos que han guiado el proceso de elaboración de las categorías y su formato de presentación. Los siguientes apartados se dedican a la presentación del conjunto de categorías descrito para cada segmento de interactividad y el análisis de su evolución a lo largo de las sesiones de juego. En el proceso de identificación de las actuaciones se han considerado tres dimensiones relevantes para el análisis de la interacción: iniciativa, participación potenciada e interconexión, que nos informan sobre el grado y tipo de participación en la tarea exhibido por un jugador, así como sobre su grado de descentración (en qué medida la actuación de un participante toma en consideración la perspectiva del otro). El análisis realizado nos ha permitido encontrar estrategias y modalidades características de participación para cada jugador, y una estructura de interacción propia y específica para cada segmento de interactividad. Se ofrecen, finalmente, los resultados obtenidos sobre el control de calidad de los datos a partir del coeficiente α de Krippendorff.

En el **capítulo octavo** se presentan los resultados globales sobre el proceso de traspaso de control y la construcción de la actividad conjunta, a partir de un análisis global e integrado de los diferentes niveles y unidades descritos en capítulos anteriores. Se describe como han evolucionado los procesos de participación a lo largo de las seis sesiones de juego y en relación a cada segmento de interactividad. Asimismo, se describen los objetivos y metas de los participantes que han guiado sus actuaciones y, por tanto, han modelado el curso de la interacción. Se procura ofrecer una visión integrada de los motivos parentales y filiales. En este sentido, hemos encontrado metas compartidas –lúdica y cooperativa- y motivos más característicos de cada jugador: así, la meta instruccional y de profundización en el caso del padre, y un motivo de control y de dominio en el caso de la hija. Los motivos aparecen, además, vinculados de manera peculiar a cada segmento de interactividad. La descripción de estas metas o motivos constituye nuestro tercer objetivo general de la investigación.

En el **noveno** y último **capítulo** se presentan las conclusiones, en relación a los tres objetivos generales planteados al inicio de nuestra investigación:

1. Caracterizar el proceso de construcción y organización de la actividad conjunta.
2. Profundizar en el mecanismo de cesión y traspaso de control.
3. Describir las metas y objetivos de los participantes que modelan el curso de la interacción.

Finalmente, se detallan las principales aportaciones de nuestra investigación al estudio de la influencia educativa y las relaciones familiares, y se apuntan nuevas perspectivas y horizontes para la investigación en este ámbito de conocimiento.

El proceso de elaboración de una investigación enfrenta a sus autores a un continuo movimiento de toma de decisiones. Cualquier elección constituye, en sí misma, la exclusión de otras posibles e imprime a la investigación un determinado curso y dirección. Nunca tendremos la certeza de que nuestras elecciones hayan sido las más adecuadas, pero pensamos que, en su conjunto, han sido respetuosas y han representado un esfuerzo de coherencia con nuestra manera de comprender al sujeto y su mundo de relación, una perspectiva humanizadora, que considera el desarrollo de las personas en su dimensión de seres sociales, que se constituyen en su relación con los otros y a partir de los contextos cotidianos que acontecen en sus vidas, de las interacciones en las que se les reconoce como sujetos capaces de crear y significar para sí mismos y para los otros. Este trabajo representa una modesta contribución a la comprensión de las prácticas educativas familiares. Esperamos que sirva, en un futuro, para comprender y diseñar formas de intervención y ayuda que impliquen la optimización de dichas prácticas.

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología

TESIS DOCTORAL

**CONSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA Y
TRASPASO DE CONTROL EN UNA SITUACIÓN DE
JUEGO INTERACTIVO PADRES-HIJOS**

M^a Dolores García Olalla
Tarragona, 2002

CAPITULO 2

PROCESOS Y MECANISMOS INTERPSICOLÓGICOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA

2.1 APROXIMACIÓN AL TEMA DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

2.1.1 La visión sociocultural del desarrollo

2.1.2 Cuestiones claves derivadas de la aproximación sociocultural

2.1.2.1 Procesos de participación y traspaso de control

2.1.2.2 La emergencia del sujeto desde los procesos de participación

2.1.2.3 El papel de la acción

2.1.3 Implicaciones derivadas de la teoría sociocultural para el estudio de la influencia educativa

2.1.3.1 El aprendizaje como proceso de construcción conjunta

2.1.3.2 La especificidad de los contextos

2.2 EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD: UNA VÍA PARA CARACTERIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

2.2.1 Desde la interacción hasta la interactividad

2.2.2 Requisitos metodológicos para este análisis

2.3 EL TRASPASO DE CONTROL COMO MECANISMO DE INFLUENCIA EDUCATIVA

CAPÍTULO 1

LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1 LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO Y SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA

1.1.1 Naturaleza y funciones de la educación familiar

1.1.2 Las relaciones familiares desde una perspectiva de construcción conjunta

1.2 EL JUEGO COMO ESCENARIO INTERACTIVO EN EL MARCO FAMILIAR

1.2.1 El juego: Un contexto particular para el desarrollo infantil

1.2.1.1 Caracterización del juego en la infancia

1.2.1.2 Teorías psicológicas sobre el juego

1.2.1.3 Aportaciones del juego al desarrollo infantil

1.2.1.4 El juego desde una perspectiva evolutiva: Bases filogenéticas y psicogenéticas del juego

1.2.1.5 Funciones y características del juego sociodramático

1.2.2 El juego compartido padres-hijos como experiencia interpsicológica

1.2.2.1 Beneficios del juego compartido en el marco familiar

1.2.2.2 Variables mediadoras en la interacción

1.2.2.3 Actitudes y disposiciones parentales

CAPITULO 3

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD

3.1 LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

3.2 LA OBSERVACIÓN COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.2.1 Delimitación conceptual

3.2.2 La observación como proceso de investigación, de mediación y de representación

3.2.3 Sistemas de registro y codificación

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

3.2.5 Propuesta metodológica para el análisis de la actividad conjunta

3.3 EL ESTUDIO CUALITATIVO DE CASOS

3.3.1 Consideraciones generales

3.3.2 Generalización versus particularización

CAPITULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1.1 Proceso de construcción y organización de la actividad conjunta
- 4.1.2 Mecanismo de cesión y traspaso de control
- 4.1.3 Metas y motivos de los participantes

4.2 CRITERIOS Y DECISIONES METODOLÓGICAS

4.3 SITUACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE OBSERVACIÓN

4.4 NIVELES Y UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

CAPITULO 5

RESULTADOS SOBRE EL I NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA INTERACCIÓN

5.1 APROXIMACIÓN A LA DESCRIPCIÓN Y COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO DE JUEGO

5.2 LA SECUENCIA DE ACTIVIDAD CONJUNTA A TRAVÉS DE LAS SESIONES

- 5.2.1 Descripción de la primera sesión de juego
- 5.2.2 Descripción de la segunda sesión de juego
- 5.2.3 Descripción de la tercera sesión de juego
- 5.2.4 Descripción de la cuarta sesión de juego
- 5.2.5 Descripción de la quinta sesión de juego
- 5.2.6 Descripción de la sexta sesión de juego

CAPITULO 6

RESULTADOS SOBRE EL II NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

6.1 DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS

- 6.1.1 Proceso de identificación de los Segmentos de Interactividad
- 6.1.2 Caracterización del Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación
- 6.1.3 Caracterización del Segmento de Interactividad del Juego de Médicos
- 6.1.4 Caracterización del Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos
- 6.1.5 Criterios operacionales para la identificación de un cambio de Segmento de Interactividad

6.2 EVOLUCIÓN DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

- 6.2.1 Evolución de los segmentos de interactividad a lo largo de la secuencia de actividad conjunta: El mapa de interactividad
- 6.2.2 Evolución del segmento de interactividad de gestión de la representación
- 6.2.3 Evolución del segmento de interactividad del juego de médicos
- 6.2.4 Evolución del segmento de interactividad de juegos alternativos

CAPITULO 7

RESULTADOS SOBRE EL III NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: FORMAS DE ACTUACIÓN Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

7.1 CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS Y PROCESO DE ANÁLISIS

7.1.1 Dimensiones implicadas en el análisis de las actuaciones

7.1.2 Aspectos metodológicos relativos a la categorización

7.1.2.1 Procedimiento de elaboración de las categorías

7.1.2.2 Criterios operacionales utilizados para la categorización de las actuaciones

7.1.2.3 Resultados sobre el control de calidad de los datos

7.1.2.4 Formato utilizado para la presentación de las categorías

7.1.3 Consideraciones sobre el proceso de análisis

7.2 CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

7.2.1 Categorización elaborada para el Segmento de Interactividad de Gestión de la Representación

7.2.2 Evolución de las actuaciones de este segmento a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta

7.2.3 Análisis de la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta

7.2.4 Análisis de las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas

7.2.5 Análisis de las estrategias y recursos que facilitan el juego conjunto

7.3 CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DEL JUEGO DE MÉDICOS

- 7.3.1 Categorización elaborada para el Segmento de Interactividad del Juego de Médicos
- 7.3.2 Evolución de las actuaciones de este segmento a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta
- 7.3.3 Análisis de la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta
- 7.3.4 Análisis de las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas
- 7.3.5 Análisis de las estrategias y recursos que facilitan el juego conjunto

7.4 CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD DE JUEGOS ALTERNATIVOS

- 7.4.1 Categorización elaborada para el Segmento de Interactividad de Juegos Alternativos
- 7.4.2 Evolución de las actuaciones de este segmento a lo largo de la Secuencia de Actividad Conjunta
- 7.4.3 Análisis de la participación de cada jugador en el curso de la actividad conjunta
- 7.4.4 Análisis de las actuaciones a partir de las dimensiones implicadas
- 7.4.5 Análisis de las estrategias y recursos que facilitan el juego conjunto

CAPITULO 8

RESULTADOS GLOBALES SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA Y EL TRASPASO DE CONTROL

8.1 ESTRUCTURA DE LA INTERACTIVIDAD

8.2 EVOLUCIÓN DE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y TRASPASO DE CONTROL

8.2.1 Evolución de los procesos de participación a través de las sesiones

8.2.2 Evolución de los procesos de participación en el conjunto de los segmentos de interactividad

8.3 OBJETIVOS Y METAS DE LOS PARTICIPANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

CAPITULO 9

CONCLUSIONES

9.1 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

- 9.1.1 En torno a la construcción y organización de la actividad conjunta
- 9.1.2 El proceso de gestión y traspaso de control
- 9.1.3 Metas y objetivos de los participantes

9.2 APORTACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

- 9.2.1 Aportaciones y limitaciones del estudio
- 9.2.2 Perspectivas aplicadas y de investigación

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO

**CAPÍTULO 2. PROCESOS Y MECANISMOS INTERPSICOLÓGICOS
DE INFLUENCIA EDUCATIVA**

**CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA EL
ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD**

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS SOBRE EL I NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA INTERACCIÓN

CAPÍTULO 6. RESULTADOS SOBRE EL II NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

CAPÍTULO 7. RESULTADOS SOBRE EL III NIVEL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS: FORMAS DE ACTUACIÓN Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

CAPÍTULO 8. RESULTADOS GLOBALES SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA Y EL TRASPASO DE CONTROL

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

- ABERASTURY, A. (1977). El niño y sus juegos. Buenos Aires: Paidós.
- ABERASTURY, A. (1981). Teoría y técnica del psicoanálisis de niños. Buenos Aires: Paidós.
- ACUÑA, M. y RODRIGO, M.J. (1996). La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del curriculum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-30.
- AINSWORTH, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. En B.M. Caldwell y H. Ricciuti (Eds), *Review of child development research*, 3, 1-94. Chicago: Chicago University Press.
- ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (Eds.) (1994). Education as cultural construction. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- AMONACHVILI, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas V, XVI, 1*, 87-97.
- ANGUERA, M.T. (1983). Manual de prácticas de observación. México: Trillas.
- ANGUERA, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- ANGUERA, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gomez. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123-236). Universidad de Murcia.
- ANGUERA, M.T. (1992). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M.T. (1993) (Ed). Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol II. Barcelona: PPU.
- ANGUERA, M.T. (1998 a). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martinez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M.T. (1998 b). Recogida de datos cualitativos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martinez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 523-548). Madrid: Síntesis.

ANGUERA, M.T. (1998 c). Tratamiento cualitativo de datos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.

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

ARIÉS, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Alfred A. Knopf Inc.

ARNAU, J.; ANGUERA, M.T. y GOMEZ, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.

ARNAU, J. (1998 a). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.

ARNAU, J. (1998 b). Fundamentos metodológicos de los diseños experimentales de sujeto único. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Ramírez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp.163-178). Madrid: Síntesis.

BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1986). *Observing interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

BARAJAS, C. y CLEMENTE, R.A. (1999). El apoyo materno a la solución de problemas. Propuesta de un sistema de codificación. En M.T. Anguera (coord.), *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones*. Universidad de Barcelona.

BARLOW, D. y HERSEN, H. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.

BARNETT, S.A. (1988). *Biology and freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

BAUMRIND, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A.C. Peterson (Eds.) *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). Nueva York: Garland.

BAUMRIND, D. (1973). The development of instrumental competences through socialization. En A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia of Child Psychology, vol. 7* (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- BATJIN, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*, comp. Michael Holquist, trad. Carly Emerson y Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BATJIN, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*, comp. y trad. Carly Emerson y Miquel Holquist. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BATJIN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*, comp. Carly Emerson y Miquel Holquist, trad. V.W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- BEHAR, J. y RIBA, C. (1993). Sesgos del observador y de la observación. En M.T. Anguera, *Metodología observacional en la investigación psicológica, vol II* (pp. 10-148). Barcelona : PPU.
- BECKER, H. y GEER, B. (1970). Participant observation and interviewing: A comparison. En W.J. Filstead, *Qualitative methodology* (pp.113-142). Chicago: Markham.
- BECKWITH, L. (1986). Parent-infant interaction and infants' social-emotional development. En A.W. Gottfried y C.C. Brown (Eds.), *Play interactions. The contribution of play materials and parental involvement to children's development* (pp. 279-292). Toronto: Lexington Books & Johnson and Johnson.
- BENOLIEL, J.Q. (1984). Advancing nursing science: Qualitative approaches. *Western Journal of Nursing Research*, 6, 1-8.
- BERNADES, J. (1997). *Family studies. An introduction*. Londres: Routledge.
- BETTELHEIM, B. (1989). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.
- BLACK, B. y LOGAN, A. (1995). Links between communication patterns in mother – child, father-child, and child-peer interactions and children's social competence. *Child Development*, 65, 255-271.
- BLANCO, A. y ANGUERA, M.T. (1993). Sistemas de codificación. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica, Vol I*, (pp. 193-239). Barcelona: PPU.
- BLEHAR, M.C.; LIEBERMAN, A.F. y AINSWORTH, M. (1977). Early face to face interaction and its relation to later infant-mother attachment. *Child Development*, 48, 182-194.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- BOICE, R. (1983). Observational skills. *Psychological Bulletin*, 93, 1, 3-29.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 1-23.
- BRADLEY, R.H. (1995). Environment and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting*, vol. 2, (pp. 235-261). Mahwah: Erlbaum.
- BRETHERTON, I. (1984). Symbolic play. Orlando, Florida: Academic Press.
- BRETHERTON, I.; FRITZ, J.; ZAHN-WAXLER, C. y RIDGEWAY, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functional perspective. *Child Development*, 57, 529-538.
- BROWN, J.R. y DUNN, J.D. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- BRONCKART, J. (1997). Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso. En J. Wertsch, P. Del Rio y A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural* (pp. 63- 74). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- BRUNER, J. (1981). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17.
- BRUNER, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje (Comp. J.L.Linaza). Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge M.A.: Harvard University Press [Trad. cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* Madrid: Alianza, 1995].
- BUNKER, L. (1991). The role of play and motor skill development in building children's self-confidence and self-esteem. *The Elementary School Journal*, 91, 5, 464-471. University of Chicago.
- BURKE, K. (1966). Language and symbolic action: Essays on life, literature, and method. Berkeley: University of California Press.
- BURKE, K. (1969). A grammar of motives. Berkeley: University of California Press.

CALDWELL (1986). The significance of parent-child interaction in children's development En A.W. Gottfried y C.C.Brown (Eds.), *Play interactions. The contribution of play materials and parental involvement to children's development* (pp. 305-310). Toronto: Lexington Books & Johnson and Johnson.

CARSON, J.L. y PARKE, R.D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217-2226.

CASPI, A.; MOFFITT, T.E.; SILVA, P.A.; STOUTHAMER-LOEBER, M.; KRUEGER, R.F. y CHUTTE, P.S. (1994). Are some people more crime-prone? Replications of personality-crime relationship across countries, genders, races and methods. *Criminology*, 32, 163-195.

CASSIDY, J.; PARKE, R.D.; BUTKOVSKY, L. y BRAUNGART, J.M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 350-365.

CATALDÓ, CH. (1991). Aprendiendo a ser padres. Madrid: Visor.

CAZDEN, C.B. (1990). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós Ecuador.

CLARCK, K. y HOLQUIST, M. (1984). Mikhail Bakhtin. Cambridge Mass: Harvard University Press.

CEBALLOS, E. y RODRIGO, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 89-110). Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.

COLE, M. (1995). From cross-cultural to cultural psychology. *Swiss Journal of Psychology*, 54, 4, 262-276.

COLOMINA, R. (1996). Interacció social i influència educativa en el contexto familiar. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C.

Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-456). Madrid: Alianza.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (1992 a). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

COLL, C.; BOLEA, E.; COLOMINA, R.; DE GISPERT, I.; MAYORDOMO, M.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. y SEGUÉS, T. (1992 b). Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (1995) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero, *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.

CONE, J.D. (1977). The relevance of reliability and validity for behavioral assessment. *Behavior therapy*, 8, 411-426.

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

COOK, T.D. y REICHARDT, CH. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y Reichardt, Ch. S. (Eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp.25-58). Madrid: Morata.

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

CRONBACH, L.J.; GLESER, G.C.; NANDA, H. y RAJARATMAN, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generability for scores and profiles*. New York: Wiley.

CRUZ CANTERO, P. (1995). *Opiniones y actitudes N° 9. Percepción social de la familia en España*. Madrid: CIS.

CUBERO, R. y LUQUE, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza.

CHATEAU, J. (1950). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapeluz.

- DALLAYRAC, N. (1977). Los juegos sexuales de los niños. Barcelona: Granica.
- DE GISPERT, I. y COLOMINA, R. (1994). Shared meaning and teaching/learning activities: Is a distal approach useful?. En A. Alvarez y P. del Río (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol 4, Education as Cultural Construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DE GISPERT, I. y ONRUBIA, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socioculturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*, 6-7, 105-115.
- DE KETELE, J.M. (1983). *Methodologie de l'observation*. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- DENHAM, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- DIX, T.; RUBLE, D.N.; GRUSEC, J.E. y NIXON, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.
- DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E. y SCOTT, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23, 7, 5-12.
- DUNKIN, M. y BIDDLE, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- DUNN, J. y BROWN, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- DUNN, J. y DALE, N. (1984). I a daddy: 2 years olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In I. Bretherton (Ed), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 131-158). New York: Academic Press.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1986). Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9, 423-459.

ELBERS, E.; MAIER, R.; HOEKSTRA, T. y HOOGSSTEDER, M. (1992). Internalization and adult-child interaction. *Language and Instruction*, 2, 101-118.

ELKONIN, D.B. (1980). Psicología del juego. Madrid: Pablo del Río.

EMERSON, C. (1989). Comunicación personal. Citado por J.V.Wertsch en *Voces de la mente*, 1991.

ERICKSON, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structure and social participation structure. En L.Ch. Wilkinson (Comp.) *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

EVERSTON, C. y GREEN, J. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.

FABES, R.A. y EISENBERG, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.

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

FILSTEAD, W. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T.D. Cook y Ch. S. Reichardt (Eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.

FLAQUER, LL. (1998). El destino de la familia. Barcelona: Ariel.

FOGEL, A.; NWOKAH, E. y KARNS, J. (1993). Parent-infant games as dynamic social systems. En K. MacDonald, *Parent child play*. New York Press.

FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación. El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27 – 28, 139-157.

FREUD, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREUD, S. (1981). Más allá del principio del placer. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1920).

GARAIGORDOBIL, M. (1990). Juego y desarrollo integral. Madrid: Seco-Olea.

GARAIGORDOBIL, M. (1992). Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

GARAIGORDOBIL, M. (1998). Evaluación psicológica. Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro. Amarú: Salamanca.

GARAIGORDOBIL, M. (2002). Relevancia del juego cooperativo y creativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sanchez, y A. Vega, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe.

GARCIA, E. (1997). Los motivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de las madres según sus profesiones. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

GARVEY, C. (1985). El juego infantil. Madrid: Morata.

GISPERT, I. y ONRUBIA, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socioculturales: Traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*, 6-7, 105-115.

GOETZ, J. y LE COMPTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, M. (1993). Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

GONZALEZ, M. y PALACIOS, J. (1992). Interacció educativa adult-infant en l'ambient familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació. *Temps d'Educació*, 7, 89-115.

GRACIA, E. y MUSITU, G. (2000). Psicología social de la familia. Barcelona: Paidós.

GRUSEC, J. E. y GOODNOW, J. J. (1994). The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1985). Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

GUSFIELD, J. (1989). Kenneth Burke on symbols and society. Chicago: University of Chicago Press.

HABERMAS, J. (1984). The theory of communication action, Vol 1, Reason and rationalization of society. Boston: Beacon.

HARRIS, P.L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 3-28.

HEATH, D.T. (1995). Parents socialization of children. En B.B. Ingoldsby y S.Smith (Eds.), *Families in multicultural perspective* (pp. 161-186). New York: The Guilford Press.

HODAPP, R. (1987). Las funciones del juego social madre-hijo. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 1-10.

HOFFMAN, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.

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

HOOGSTEDER, M. (1994). Socio-cultural theory and methodology of adult-child interaction. En N. Mercer y C. Coll (Eds.) *Teaching, learning and interaction. Explorations in sociocultural studies, vol 3*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

IGLESIAS DE USSEL, J. (1997). Crisis y vitalidad de la familia. *Revista de Occidente*, 199, 21-34.

IGNJATOVIC-SAVIC, N.; KOVAC CEROVIC, T.; PLUT, D. y PESIKAN, A. (1988). Social interaction in early childhood and its development effects. En J. Valsiner (comp.), *Child development within culturally structured environments. Parental cognition and adult-child interaction* (pp. 89-153). Norwood, N.J: Ablex Publishing Corporation.

ISLEY, S.; O'NEIL, R.; CLATFELTER, D. y PARKE, R.D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35, 2, 547-560.

IVANOV, V.V. (1974). The significance of M.M. Bathkin's ideas on sign, utterance, and dialogue for modern semiotics. En H. Baran (comp), *Semiotics and structuralism: Readings from the Soviet Union*. White Plains, N. York: International Arts and Sciences Press.

JANET, P. (1926). La pensee interieure et ses troubles. Curso dicatado en el Collegue de France.

JANET, P. (1928). De l'angoisse a l'extase: Etudes sur les croyances et les sentiments. Vol 2. Les sentiments fondamentaux. Paris: Librairie Felix Alcan.

- KAZDIN, A.E. (1978). History of behavior modification: Experimental foundations of contemporary research. Baltimore: University Park Press.
- KAZDIN, A.E. (1981). Drawing valid inferences from case studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 83-192.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988). Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget. Madrid: Aprendizaje Visor.
- KLEIN, M. (1980). Importancia de la formación de símbolos para la formación del yo. Obras completas. Buenos Aires: Paidós. Horne.
- KRIPPENDORF, K. (1980). Content analysis. An introduction to its methodology. London: Sage.
- LACASA, P.; MARTIN DEL CAMPO, B. y MÉNDEZ, L. (1994). Escenarios interactivos en la relación adulto-niño. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 79-116). Madrid: Síntesis.
- LAVE, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- LEVIN, A. (1984). The language of play: The role of play in language development. *Early Child Development and Care*, 17, 49-62.
- LEVINA, R.E. (1981). L.S. Vygotsky's ideas about the planning function of speech in children. En J.V. Wertsch (comp), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- LEVINE, R.A. (1974). Parental goals. A cross-cultural view. *Teachers college record*, 76, 226-239.
- LEVY, A. (1984). The language of play: *The role of play in language development*. *Early Child Development and Care*, 17, 49-62.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- LEONTIEV, A.N. (1978). Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- LEONTIEV, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- LEONTIEV, A.N. (1982). Problems in the development of mind. Moscú: Progress Publishers.

LINAZA, J.L. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.

LINDSEY, E.; MIZE, J. y PETTIT, G. (1997). Mutuality in parent-child play: Consequences for children's peer competence. *Journal of Social and Personal relationship, 14*, 523-538.

LINDSEY, E. y MIZE, J. (2000). Parent-child physical and pretense play: Links to children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 4, 565-591.

LÓPEZ, F. (1990). El apego. En J.A. Madruga y P. Lacasa (Eds.). *Psicología Evolutiva, vol. 1*, (pp. 381-425). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LÓPEZ, F. (1995 a). Necesidades de la infancia y protección infantil. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

LÓPEZ, F. (1995 b). Necesidades de la infancia: Respuesta familiar. *Infancia y Sociedad, 30*, 8-47.

LOTMAN, Y. M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology, 26*, 3, 32-51.

LOVINGER, S. (1974). Sociodramatic play and language development in preschool disadvantaged children. *Psychology in the schools, 11*, 313-320.

MACCOBY, E.E. y MARTIN, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. En M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen. *Handbook of Child Psychology, vol. 4* (pp. 1-102). New York Wiley.

MACDONALD, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected and popular boys. *Developmental Psychology, 23*, 705-711.

MACDONALD, K. (1993). Parent-child play: An evolutionary perspective. En K. MacDonald, *Parent-child play. Descriptions and implications* (pp. 113-143). New York Press.

MACDONALD, K. y PARKE, R. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55*, 1265-1277.

MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- MEAZZINI, P. y RICCI, C. (1986). Molar vs. molecular units of behavior. En T. Thompson y M.D. Zeiler (Eds.), *Analysis and integration of behavior units* (pp.19-43). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MENDEZ, L. y LACASA, P. (1995). Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos. En P. Fernández Berrocal y A. Melero (comp.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.327-379). Madrid: Siglo XXI.
- MERTON, R. (1957). *Social theory and social structure*. Clencoe, Illinois: The Free Press.
- MORENO, R. (1984). Métodos y técnicas de investigación: Diferenciaciones terminológicas. *Apuntes de psicología*, 6, 9-11.
- MUCHIELLI, R. (1974). *L'observation psychologique et psychosociologique*. Paris: E.S.F.
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- NELSON, K. y SEIDMAN, S. (1984). Playing with scripts. I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play*. Orlando, Florida: Academic Press.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- NORRIS, S.P. (1984). Defining observational competence. *Service Education*, 68, 2, 129-142.
- OLSON, D.R. y TORRANCE, N. (1996). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell Publishers.
- ONRUBIA, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- ONRUBIA, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en el aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- ORTEGA, R. (1988). *Juego y conocimientos sociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

ORTEGA, R. (1991 a). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.

ORTEGA, R. (1991 b). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 103-120.

OTTO, K. y RIEMANN, S. (1990). Zur spezifik der besiehungen zwischen kinder und erschsenen mi spiel. Comunicación. *International Council of Children's play*, conferencia bienal. Andreasburg Germany.

PALACIOS, J. (1987 a). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

PALACIOS, J. (1987 b). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.

PALACIOS, J. y RODRIGO, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.

PALACIOS, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.

PARKE, R.D.; MACDONALD, K.B; BEITEL, A. y BHAVNAGRI, N. (1988). The role of the family in the development of peer relationship. En R. De V. Peters y R.J. McMahon (Eds.), *Social learning and system approaches to marriage and the family*. New York: Bunner/Mazel.

PASTOR, E. y SASTRE, S. (1999). Patrones de interacción adulto-niño en la construcción del significado: Aplicación del programa "Thème". En M.T. Anguera, *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones*. Universidad de Barcelona.

PATTON, M.Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

PERINAT, A (1993). Comunicación animal, comunicación humana. Madrid: Siglo XXI.

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

PIAGET, J. (1932). El juicio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.

- PIAGET, J. (1946). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. [Trad. cast.: *La formación del símbolo*. F.C.E.: México, 1961].
- PIAGET, J. (1966). Response to Sutton-Smith. En *Psychological Review*, 73, 111-112.
- PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1991). Hacia una lógica de significaciones. Barcelona: Gedisa.
- PIERCE, C.S. (1931). Collected papers. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- POPPER, K.R. (1972). Objective knowledge. Oxford: Clarendon Press.
- PUTALLAZ, M. (1987). Maternal behavior and sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- RICOEUR, P. (1986). Du texte a l'action: Essais d'herméneutique II. París: Seuil.
- RIVIERE, A. (1984). La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- ROCHERA, M.J. (1997). Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en educación infantil. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- ROCHERA, M.J. y ONRUBIA, J. (1996). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *II nd. Conference for Socio-Cultural Research*. Ginebra.
- RODRIGO, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.
- RODRIGO, M.J. y ACUÑA, M. (1998). El escenario y el curriculum educativo familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M.J. y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Con-ciencia social*, 2, 23-44.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educacional de la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp.45-70). Madrid: Alianza.

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

ROGOFF, B. (1992). Observating sociocultural activity on three planes: participatory appropriation guided participation, apprenticeship. En A. Alvarez; P. del Río y J. Wertsch (Eds) *Perspective on sociocultural research*. Cambridge University Press.

ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

ROGOFF, B. y WERTSCH, J.V. (1984). Children's learning in the zone of proximal development. San Francisco: Jossey Bass.

ROGOW, S. (1981). Developing play skills and communication competence in multiply handicapped young people. *Journal of visual impairment and blindness*, 75, 197-202.

ROMMETVEIT, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R. Blaker (Eds.), *Studies on language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). London: Academic Press.

ROMMETVEIT, R. (1985). Lenguaje acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition* (pp. 183-204). Nueva York: Cambridge University Press.

RUSSELL, A.; PETIT, G. y MIZE, J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review*, 18, 318-352.

SASTRE, S. y PASTOR, E. (2001). Modalidades de tutela de gestión cognitiva en bebés trisómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 35-52.

SAUSSURE, F. DE (1960). *Cours de linguistique générale*. París: Payot.

SECADAS, F. (1988). *Escala observacional del desarrollo*. Madrid: TEA.

SECADAS, F. y PASTOR, E. (1988). *Psicología evolutiva: tres años*. Barcelona: CEAC.

SCHAFFER, H.R. (1986). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Visor.

- SCHAFFER, H.R. (1990). Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica. Madrid: Visor.
- SCHAFFER, H.R. (1992). Joint involvement episodes as context for development. En Mc Gurk (Ed.) *Childhood social development*. Hillsdale. USEn: L.E.A.
- SCHERER, K.R. y EKMAN, P. (Eds.) (1982). Handbook of methods in nonverbal behavior research. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHULMAN, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10, 6, 5-12.
- SIDMAN, M. (1960). Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology. New York: Basic Books.
- SINGER, J. y SINGER, D. (1990). The house of make-believe. Harvard University Press.
- SMILANSKY, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: John Wiley.
- SMITH, P.K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 135-184.
- SMOLKA, A.; DE GOES, C. y PINO, A. (1997). La constitución del sujeto: una cuestión persistente. En J. Wertsch, P. Del Rio y A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural* (pp. 129- 142). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- SOLÉ, I. (1997). Les pratiques éducatives com a contextos de desenvolupament. En C. Coll, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé, *Psicologia de l'Educació* (pp. 137-224). Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- SROUFE, L.A.; SCHORK, E.; MOTTI, F; LAWROSKI, N. y LAFRENIERE, P. (1984). The role of affect in social competence. En C. Izard, J. Kagan y R Zajonc (Eds.), *Emotions, cognitions and behavior* (pp. 289-318). New York: Cambridge University Press.
- STAKE, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- STODOLSKY, S.S. (1991). La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós.

STOCKER, C. y DUNN, J. (1990). Sibling relationships in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 227-244.

STONE, G. (1982). The play of little children. En R.E. Herron y B. Sutton-Smith, *Child's play*. Robert E. Krieger Publishing Company. Malabar, Florida.

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

SUTTON SMITH, B. (1976). Play and learning. New York: Gardner Press.

SUTTON SMITH, B. (1993). Dilemmas in adult play with children. En K. MacDonald, *Parent child play. Descriptions and implications* (pp. 15-40). New York Press.

TAMBURRINI, J. (1982). Play and the role of the teacher. *Early Child Development and Care*, 8, 209-217.

TONUCCI, F. (1997). Qui té ganes, encara, de perdre el temps amb els infants? Apunts per a una pedagogía de la lentitud. *Temps d'Educació*, 17, 251-259.

TREVARTHEN, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.) *Before speech* (pp. 321-347). Cambridge M.A: Cambridge University Press.

TREVARTHEN, C. y LOGOTHETI, C. (1987). First symbols and the nature of human knowledge. En *Symbolism et connaissance*. Ginebra: Cahiers, 8, 65-92.

TUDGE, J. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.

VALSINER, J. (1988). Ontogenesy of co-construction of culture within social organized environmental settings. En J. Valsiner (Ed.) *Child development within culturally estructured environment, Vol 2, Social coconstruction and environmental guidance of development* (pp. 283-297). Norwood, N.J. Ablex.

VALSINER, J. (1991). Construction of the mental: From the "cognitive revolution" to the study of development. *Theory and psychology*, 1, 4, 477-494.

VALSINER, J. (1994). Bi-directional cultural transmisión and constructive sociogenesis. En W. De Graaf y R. Maier (Ed.), *Sociogenesis re-examined* (pp. 101-134). N. York: Springer-Verlag.

- VALSINER, J. (Ed.) (1995). *Comparative-cultural and constructivist perspectives*. Ablex Publishing Corp.
- VARGAS, J. D. (1999). *Modalidades sociocognitivas de construcción de saber en la interacción entre iguales en las primeras edades*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.
- VILA, I. y BASSEDAS, E. (1994). *Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles*. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (2000). *Los nuevos contextos de crianza*. *Cultura y Educación*, 19, 3-21.
- VILLARES, L. (1999). *Modalidades de tutela paterna y efectos en el desarrollo cognitivo del hijo (1-2 años)*. Tesis doctoral. Universidad Rovira y Virgili. Tarragona.
- VOLOSHINOV, V.N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press. (Trabajo original publicado en 1929).
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Trabajo original publicado en 1934).
- VYGOTSKY, L.S. (1981 a). *The instrumental method in psychology*. En J.V.Wertsch (comp), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- VYGOTSKY, L.S. (1981 b). *The genesis of higher mental functions*. En J.W. Wertsch (comp.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol 1. Problems of general psychology*. Nueva York: Plenum. [Trad. cast.: *Obras escogidas, Vol II*. Madrid: Visor, 1993].
- VYGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje (nueva edición a cargo de Alex Kozulin)*. Barcelona. Paidós.
- WALL, S. y PICKET, S. (1982). *Language and play of preschool children learning english as a second language and native english speakers*. *Psychological reports*, 50, 119-124.
- WALLON, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. París: A. Colin. [Trad. cast.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica, 1976].
- WALLON (1976). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

WALLON, H. (1981). *Psicología y educación: aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río.

WEBER, M. (1971). *Economie et société*. París: Plon.

WEINSTEIN, R.S. (1983). Student perception of schooling. *Elementary School Journal*, 83, 4, 287-312.

WERTSCH, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

WERTSCH, J.V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Eds.) *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.

WERTSCH, J.V. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge, M.A: Harvard University Press. [Trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988].

WERTSCH, J.V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.111-126). Cambridge: Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

WERTSCH, J.V. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. En J.V. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 49-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

WERTSCH, J.V. y PENUÉL, W.R. (1996). The individual society antinomy revisited: Productive tensions in theories of human development, communication, and education. En Olson D.R. y Torrance, N. (Eds.), *The handbook of educational and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell Publishers.

WERTSCH, J.V. y STONE C.A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (comp.), *Culture, Communication, and Cognition* (pp. 162-179). New York: Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V. y YOUNISS, J. (1987). Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology. *Human Development*, 30, 18-31.

- WERTSCH, J.V., DEL RÍO, P. y ALVAREZ, A. (1997). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En J.V. Wertsch, Del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 9-32). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WHEELER, V. y LADD, G. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- WINNICOT, D.W. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires: Granica.
- WINNICOT, D.W. (1980). Por qué juegan los niños. En D. Winnicot, *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horme.
- WOOD, D.J.; BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- WOOD, D.J.; WOOD, H.A. y MIDDLETON, D.J. (1978). An experimental evaluation of four-face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.
- YOUNGBLADE, L.M. y BELSKY, J. (1992). Parent child antecedents of five-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713.
- YOUNGBLADE, L.M. y DUNN, J. (1995). Social pretend with mother and sibling: Individual differences and social understanding. En A. Pellegrini, *The future of play theory* (pp. 221-239). State University of New York,.
- ZABALZA, M. (1987). Didáctica de la educación infantil. Madrid: Narcea
- ZINCHENKO, V.P. (1985). Vygotski's ideas about units of analysis for the analysis of mind. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge, M.A: Cambridge University Press.
- ZINCHENKO, V.P. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En J.V. Wertsch, Del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 35-47). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.