

LA INTERACTIVIDAD EN UNA PRÁCTICA EDUCATIVA FAMILIAR (ESTUDIO DE CASO EN LA FAMILIA EN SITUACIÓN DE TRANSNACIONALIDAD)*

ZULEMA ELISA RODRÍGUEZ TRIANA **

Recibido: septiembre 4 de 2011

Aprobado: octubre 10 de 2011

RESUMEN: En el campo de la educación familiar, el estudio de las prácticas educativas familiares ha sido generalmente analizado a partir de una concepción tradicional y funcional de familia y educación, centrado, principalmente, hacia el conocimiento del papel educador de los padres y de las madres, olvidando con ello que las familias se configuran a partir de relaciones parentales y construcciones vinculantes, que existen diversidad de tipologías, como las hoy típicas familias en situación de transnacionalidad, y que en su condición de escenarios de aprendizaje promueven prácticas educativas atribuidas de sentido.

En la cotidianidad de las familias en situación de transnacionalidad, caracterizadas porque uno o algunos de su miembros se encuentra en el país de origen y otro u otros en el país de destino y mantienen a pesar de la distancia vínculos productivos y reproductivos, la vivencia de las prácticas educativas se hace posible a través de procesos de comunicación en contextos presenciales como virtuales.

PALABRAS CLAVE: prácticas educativas familiares, familia y situación de transnacionalidad, interactividad.

* El artículo que se presenta se retoma del trabajo de investigación –en proceso– titulado: "La interactividad e influencia educativa en prácticas educativas familiares (estudio de caso en la familia en situación de transnacionalidad)". Los resultados y el análisis corresponden al primer objetivo referido al proceso de interactividad o actividad conjunta.

** Profesional en Desarrollo Familiar. Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente, Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas, Colombia. Correo electrónico: zulema.rodriguez@ucaldas.edu.co

THE INTERACTION AND INFLUENCE OF EDUCATION IN EDUCATIONAL FAMILY PRACTICE (CASE STUDY IN THE FAMILY SIUTUATION OF TRANSNATIONAL)

ABSTRACT: In the field of family education, the study of educational practices family has generally been analyzed from a traditional and functional conception of family and education, focusing mainly to the knowledge of the educational role of parents and mothers, thereby forgetting that families are configured from binding parental relationships and structures, that there are various types, such as today's typical transnational families, and in his capacity as learning environments promote educational practices built into the framework of joint activities where they can construct meaning.

In the everyday lives of families living in transnational, characterized by one or some of its member is an the country of origin and another or others in the destination country and stay away despite the productive and reproductive ties, the experience of educational practices is made possible through communication processes in face and virtual contexts, and also set up joint activities and influences that serve as educational aids that allow self-regulation and the granting of meaning, essential to the constitution of subjects.

KEY WORDS: family educational practices, family and situation of transnationality, interactive.

INTRODUCCIÓN

Pensar el tema de las prácticas educativas familiares en el contexto de la migración internacional, y en especial en las dinámicas propias de las familias en situación de transnacionalidad, sugiere comprender otras formas de actuación y de relación que construyen las familias para acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje que les permita la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, así como la negociación y construcción de significados. En este escenario, las presencias ausentes, logradas no solo a partir de diferentes dispositivos de la comunicación y la información sino también por la mediación de acciones, emociones y expresiones, superan las distancias geográficas y permiten

la configuración de nuevos lugares, de nuevas tareas y de nuevas ayudas entre los integrantes de las familias.

Bajo el pretexto de la migración internacional se presenta una reflexión que da cuenta de las formas como la familia en situación de transnacionalidad, en el marco del hogar glocal, construyen, alrededor de una tarea escolar, la actividad conjunta. El texto articulador de este artículo son las prácticas educativas familiares leídas en perspectiva del constructivismo sociocultural, y sustentadas en una concepción de familia erigida bajo los mismos postulados.

El artículo se soporta en los desarrollos teóricos y metodológicos de un proceso de investigación en curso, que se orienta a interpretar la construcción de la actividad conjunta y la influencia educativa en una práctica educativa de una familia en situación de transnacionalidad en escenarios presenciales (abuela y nieta) y en escenarios virtuales (madre e hija), alrededor del desarrollo de una tarea escolar. La presentación, que en este apartado se realiza, corresponde al conjunto de resultados relacionados con las formas de organización de la actividad conjunta¹¹, leídos en perspectiva estática.

Como ruta para la reflexión se desarrollan tres apartados: el primero corresponde a la fundamentación teórica sobre el tema de las prácticas educativas familiares e interactividad en la familia en situación de transnacionalidad. Este punto se plantea como una provocación para continuar con la reflexión sobre el lugar educativo de las familias, quienes superando las ausencias físicas, dadas en este caso por los procesos migratorios, instalan y construyen en sus procesos de relación actividades compartidas. En el segundo apartado, se presenta, de manera general, el diseño metodológico que orienta la investigación. Finalmente, en el tercer apartado, se presentan los resultados y la discusión que dan cuenta del proceso de interactividad o actividad conjunta que construye mamá e hija (escenario virtual) y abuela y nieta (escenario presencial) alrededor de la realización de una tarea escolar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Y LA INTERACTIVIDAD EN LA FAMILIA EN SITUACIÓN DE TRANSNACIONALIDAD

PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E INTERACTIVIDAD

La educación familiar, ha sido a través de la historia “*un ámbito especialmente problemático y por lo mismo, cargado de interrogantes, de singular interés para todo ser*

¹ En la investigación el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta, se realiza en su doble vertiente estática y dinámica.

humano, pues toda persona, de algún modo, se encuentra vinculada a un modelo u otro de familia” (Gervilla 2003, 10). Familias, que como lo expresa Giddens (2000) cambian en sus características básicas, en sus formas de organización, en sus lógicas de estructuración, y desde luego en las maneras de asumir sus prácticas educativas.

En el marco del constructivismo sociocultural, la lectura de las prácticas educativas familiares, se asume desde la dimensión histórica, la configuración de procesos de enseñanza y aprendizaje y el reconocimiento de la familia como escenario o entorno educativo en el que se conjugan prácticas y discursos que orientan el pensamiento y la acción de cada uno de sus miembros. Esta lectura se respalda en los aportes de Rogoff (1993), Lacasa (1994, 1997, 2008), Colomina (2001), García (2003), Rodríguez (2004) y Rodrigo y Palacios (2008).

Bajo la comprensión de familia como entorno educativo, las prácticas educativas familiares se ubican (García 2003) en una dimensión contextual y temporal, que incluye el trayecto de vida o historia de vida familiar, la cual da cuenta de los procesos y formas de organización que la misma familia ha construido.

Las prácticas educativas familiares se entienden como expresiones o formas cotidianas de la vida en familia en las que median enseñanzas y aprendizajes que le permiten a cada uno de su miembros establecer relaciones; aprender y recrear conocimientos, incorporar hábitos y asimilar valores (Lacasa 1997), construir significados (Colomina 2001) y cimentar una imagen de sí mismos y de la realidad de la que hacen parte (Brezinka 1990). Prácticas en las que los miembros de las familias, en un momento de su vida cotidiana y a través de una actividad conjunta, se relacionan en torno a un contenido de aprendizaje particular, donde se implican unos a otros y donde se es enseñante y aprendiz de contenidos, que a diferencia de otros escenarios educativos, no son planificados, predeterminados ni sistematizados, por lo que *“no se puede suponer que los participantes definen el contexto situacional de la actividad con el motivo de enseñar y aprender ni, en consecuencia, sus actuaciones estarán dirigidas o influidas por este motivo”* (Colomina 2001); pero lo que sí es claro es que en la vida en familia, así sea de manera no intencional, la relación de los sujetos con unos contenidos particulares y en un momento cotidiano, permite la consolidación de unos procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la familia, las prácticas educativas se construyen en el marco de sus relaciones cotidianas, y se hacen posibles a través de encuentros conversacionales o dialógicos en los que confluyen las palabras, las expresiones y los silencios alrededor de un contenido o un texto compartido entre los integrantes del grupo familiar.

En un proceso educativo familiar, a la relación entre los miembros de la familia, por género y generación con los contenidos, se le denomina ‘interactividad’.

El concepto²², de origen vygoskiano, se retoma de los planteamientos de Coll (2008) y su equipo de investigación para denominar las formas de organización de la actividad conjunta de los participantes en escenarios formales y no formales. En las familias, la interactividad o actividad conjunta se construye a partir de sus propias condiciones y experiencias de vida, de sus imaginarios y de los aportes que cada uno de los miembros realiza; y comprende los intercambios comunicativos, tanto verbales como no verbales, que se configuran en elementos posibles para el aprendizaje, el entendimiento y la construcción de sentido (Edwards y Mercer 1988).

La interactividad, en el entorno familiar, permite avanzar en la mirada centrada en las actuaciones de los padres y madres, asumidos como responsables de una enseñanza eficaz, a otra que privilegia los procesos interpsicológicos que emergen en la actividad conjunta de los sujetos comprometidos en el proceso educativo; y también el reemplazo de un modelo vertical y jerárquico de relación entre las conductas de los agentes educativos y quienes aprenden, por otro fundado en la interrelación entre agentes educativos y aprendices alrededor de los contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Analizar la interactividad, en el entorno familiar, implica el reconocimiento de la dimensión temporo-espacial del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, situar las actuaciones de las familiar en el desarrollo de la secuencia de actividad conjunta (SAC), la cual se considera la unidad global de análisis e interpretación; y en términos de las prácticas educativas familiares (Colomina 2001), la SAC corresponde al tiempo total dedicado por los integrantes de la familia al desarrollo de una situación cotidiana. La SAC está marcada por la presencia de segmentos de interactividad (SI), consideramos formas específicas de organización de la actividad conjunta y caracterizados por patrones de actuación entre los participantes del proceso educativo.

El contenido por medio del cual se articula la actividad conjunta, se constituye en un elemento dentro del concepto de interactividad. En el marco de la actividad conjunta los contenidos median las actuaciones interrelacionadas de los participantes; y para el caso de la práctica educativa familiar los contenidos (Colomina 2001) emergen de la relación, de las vivencias, las experiencias y las expectativas de los integrantes tanto de manera particular como de forma colectiva. El contenido, en este escenario, es algo cotidiano que, generalmente, no se define ni se preestablece; aunque también se presentan situaciones de vida familiar que son planeadas, ejecutadas y evaluadas y que hacen parte de acontecimientos cotidianos o esporádicos.

La forma y organización de la actividad conjunta no se constituye en algo preestablecido, ni definido de manera *a priori* por los integrantes de la familia; sino que se construye a partir de las contribuciones que éstos van realizando durante el desarrollo de la actividad y en la que emerge la construcción de sentidos; de ahí la

²² Propuesto por César Coll y su equipo de investigación (2008), trasciende el término de interacción, propio de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la lógica proceso-producto. El concepto se centra en el estudio de cómo alguien enseña y cómo alguien aprende en el marco de la actividad conjunta que realizan, teniendo en cuenta el contenido o la tarea sobre el cual están trabajando o sobre el cual media la relación.

importancia de comprender lo que dicen y lo que hacen los sujetos. Este proceso relacional no se establece, necesariamente, en el plano de la simetría, ya que en algunas situaciones se identifican inequidades marcadas por las diferencias de género y generación.

El análisis de la interactividad reconoce, además de los intercambios comunicativos cara a cara entre los participantes, todas aquellas actuaciones que se establecen aún sin la presencia física, pero que implican que los sujetos puedan reconocerse y encontrar significados a la relación a pesar de la distancia. Así, son actuaciones que aunque parezcan de carácter individual tienen significado educativo en el marco amplio de la actividad. Las ayudas pueden ser tanto directas como indirectas, presenciales como no presenciales.

En este contexto, el discurso aparece como mediador de las relaciones vinculantes que tejen los integrantes de la familia. En palabras de Edwards y Mercer (1988), el lenguaje, incluye no solo las expresiones verbales, sino también las expresiones no lingüísticas que hacen parte del contexto en el que éstos se desarrollan y da la posibilidad de construir de significados cada vez más pertinentes y culturalmente legítimos dentro del proceso de relación familiar.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS FAMILIAS EN SITUACIÓN DE TRANSNACIONALIDAD: ACTIVIDADES CONJUNTAS CONSTRUIDAS EN EL HOGAR GLOCAL

La transnacionalidad como proceso migratorio es cambiante y diverso, no necesariamente permanente e indisoluble; característica que la hace ser una situación de vida transitoria y circunstancial, que obliga a las familias a separarse por tiempos cortos o prolongados; pero manteniendo los vínculos y la fijación de un proyecto de vida común que construyen más allá de la distancia y que les permite seguir siendo familia. Bajo esta premisa, se dimensiona el concepto de familia transnacional por el de familias en situación de transnacionalidad³, entendido como un proceso:

coyuntural que corresponde a un determinado tiempo, en el cual pueden desatarse reconfiguraciones en la organización familiar por cambios en las relaciones familiares producto de la reunificación o retorno, muerte, separación y disolución de los integrantes de la familia (López, Palacio y Zapata 2010, 43).

En este proceso de vida, las familias crean y fortalecen redes familiares y sociales para responder a la experiencia particular; de la misma manera que configuran nuevos sentidos a los lugares que cada miembro cumple, dando cuenta no

³ El concepto de familias en situación de transnacionalidad, que apoya la reflexión de este escrito, se fundamenta en los resultados de la discusión que sobre el tema ha realizado el equipo docente del Departamento de Estudios de Familia, de la Universidad de Caldas, en el subtema Familia y Migración (María Cristina Palacio, Luz María López, Gloria Inés Sánchez y Adriana Zapata).

solo de lo establecido en cánones sociales y legales sobre la relación sino también en la construcción de nuevas maneras de asumir la realidad.

Esta nueva forma de organización familiar, comporta nuevas maneras de relación, de comunicación, de enseñar, de aprender, de convivir, de experimentar, y en suma de vivir *en familia*. Es decir, de hacerse y de construirse ante las nuevas circunstancias, tejiendo siempre su vivencia a partir de la relación con el Otro; esos Otros que no son más que las personas que aportan a una vida común. El mantenimiento del vínculo como categoría para ser, hacerse y mantenerse en familia, a pesar de las distancias geográficas, es favorecido, en la época actual, por la presencia y posibilidad que ofrecen las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), las cuales como lo expresa Castells (citado en Coll 2008), conforman un nuevo y complejo espacio global para la acción social y en el caso de las familias para el aprendizaje de su accionar educativo.

La presencia de las TIC favorece la situación de transnacionalidad de las familias que no están obligadas a vivir juntas o encontrarse cara a cara para mantener relaciones significativas y en ellas vivenciar procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas nuevas formas de comunicación, según Parella (2007, 22), le permiten a:

las unidades familiares 'transnacionales' seguir actuando como una familia, en el sentido de tomar decisiones y discutir los temas importantes que atañen a sus miembros (educación de los hijos, adquisición de un determinado producto, gestión de los ingresos familiares, etcétera) de forma habitual.

En este nuevo contexto, el hogar glocal⁴, entendido como “*el escenario de encuentro familiar, que conecta el hogar del país de origen y del país de destino, mediante la interconexión y la sostenibilidad del sentido relacional y vinculante entre los integrantes*” (López, Palacio y Zapata 2010, 34), se convierte en el entorno familiar que le da vida a las prácticas educativas familiares. El hogar glocal, en el que tiene lugar la comunicación por redes que facilita la conexión de las familias y por esta vía el fortalecimiento de los vínculos, es en realidad un “no lugar”, un “espacio no físico” distinto a los espacios personales en los que se han inscrito los encuentros familiares. En este escenario el espacio es irrelevante, los espacios se hacen transparentes y accesibles, así mismo la realidad es modificada porque se construyen realidades virtuales tan próximas que forman parte del entorno visual más próximo.

⁴ El concepto de “hogar glocal” aparece como construcción propia de las profesoras Luz María López, María Cistina Palacio y Adriana Zapata (2010), del Departamento de Estudios de Familia, en el marco de la investigación: “Trayectorias de familia e infancia ante la migración internacional paterna o materna. Diagnóstico y propuestas”. El neologismo ‘glocalización’, alude a “*las relaciones que se vienen entretejiendo entre dos esferas: la local y la global. A partir de la idea de las relaciones existentes se observa que existen interdependencias entre las dos esferas*” Robertson (2000).

En el hogar glocal, las familias tienen la posibilidad, a través de dispositivos tecnológicos, de encontrarse en la coparticipación de imaginarios, experiencias y conocimientos que permiten no solo el mantenimiento y fortalecimiento de la reciprocidad y la relación, sino también la incorporación de aprendizajes que promueven y facilitan la construcción de significados y de atribución de sentidos. Estos procesos de relación fluyen a partir de indicaciones verbales que transmiten significados implícitos o en palabras de Gumperz (1982, 1984, 1995) “*pistas de contextualización*” donde los integrantes de las familias crean un contexto no físico sino discursivo que orienta la comprensión y la apropiación de lo tratado.

El entorno educativo, más allá de la territorialidad física, se constituye en un escenario simbólico en el que se tejen las emociones, los sentimientos, las ideas y las normas vivenciadas en prácticas cotidianas. Lo educativo en las familias en situación de transnacionalidad, mediado por la virtualidad, supone otras actuaciones que son supuestamente de naturaleza individual, pero su significación es inherente y esencial en el marco más amplio de la actividad conjunta; es decir, en la relación entre los integrantes de las familias, en escenarios presenciales y virtuales, con unos contenidos particulares que permiten aprendizajes.

La familia en situación de transnacionalidad es un escenario de aprendizaje, porque a partir de sus procesos de relación, pautados y logrados mediante dispositivos tecnológicos, construye conocimientos relativos a diversos dominios culturales y hace posible la participación conjunta entre sus integrantes, los que permanecen en el lugar de origen y los que salen de él. Las presencias ausentes, en términos de enseñanza y aprendizaje, denotan zonas de desarrollo próximo en las que los integrantes de las familias potencian sus posibilidades a partir del acompañamiento que conjuntamente realizan.

En lo particular de las familias en situación de transnacionalidad, lo educativo puede fluir en el marco de las relaciones cotidianas y no necesariamente es asumido con la intención de enseñar ni aprender, lo que no niega la posibilidad de aprender; pero, también puede darse en el marco de una actividad concertada para dar respuesta a un requerimiento particular como la ejercitación de una habilidad, el aprendizaje de una labor doméstica, el desarrollo de una tarea escolar, o la comprensión de cualquier asunto que pueda resolverse en familia. Es claro, que así sean actividades pensadas y preestablecidas no conjugan la complejidad de la planeación y la sistematización que se impone en los escenarios formales, pero sí se hacen evidentes los motivos y las intenciones⁵ que orientan la acción, así como los contenidos que la median y el proceso de relación que tejen los integrantes de la familia que de ella se ocupan.

⁵ Los primeros se relacionan con las razones que rigen la conducta, el comportamiento o el proceder de las personas. Las segundas, corresponden a la comprensión de las razones, la cual puede irse descubriendo a lo largo del desarrollo de la acción.

En términos educativos, y apoyados en los planteamientos de Edwards y Mecer (1988), los aprendizajes, logrados en el hogar glocal, se asumen como procesos de socialización de los integrantes de la familia en formas de habla y modos de discurso que son particulares del contexto cultural e histórico que la transnacionalidad les marca. Así, se identifica una negociación de significados mediada por distintas formas dialogales entre las que se pueden encontrar: la narración, el relato, la descripción, la argumentación y la explicación, entre otras.

No obstante se reconoce, sin pretensiones de causalidad⁶, y como también lo expresa Parella (2007) que el proceso educativo en el ámbito de una familia en situación de transnacionalidad se define por el contexto y la realidad en que ella se ubica, y que está imbuido en múltiples factores como las relaciones de género, la clase social, la edad, y las características y condiciones sociales, culturales, económicas; y, que como parte de la realidad es un asunto que tiene que ver con el proceso de interacción que sus miembros han construido, así como también con el acceso, el manejo y la adaptabilidad con las TIC.

METODOLOGÍA

El estudio se incluye dentro de la investigación interpretativa, a partir del método de estudio de caso y la técnica de observación no participante. La unidad de observación, análisis e interpretación es la secuencia de la actividad conjunta (SAC) que las integrantes de una familia en situación de transnacionalidad (madre e hija –escenario virtual– y abuela y nieta –escenario presencial–) construyen a partir de la realización de una tarea escolar⁷.

El análisis se fundamenta en dos momentos relacionados entre sí: en el primero, considerado de naturaleza molar, se identifican y analizan las formas de organización de la actividad conjunta, tanto en el contexto presencial como en el virtual⁸. El segundo, de orden más micro y naturaleza molecular, da cuenta de los significados que las integrantes de la familia construyen, negocian y co-construyen alrededor de la realización de la tarea escolar y de los patrones de actuación que desde ella se desprenden.

⁶ Para comprender la interdependencia entre el sujeto y el entorno se asumen los planteamientos de las teorías contextuales (Valsiner y Winegar 1992, 4). Se reconoce que los aspectos relativos al entorno son asumidos como elementos interdependientes con los procesos. La relación entre el individuo y el entorno se presenta en ambos sentidos, o sea de forma interactiva y bidireccional.

⁷ En la presentación de los resultados la relación del escenario virtual también se nomina SAC₁ y la relación del escenario presencial SAC₂.

⁸ Los resultados, que en este artículo se presentan, corresponden a la descripción y análisis estático de este primer nivel de análisis.

El soporte para el análisis fue la grabación de siete sesiones de audio y video (tres para el escenario virtual y cuatro para el escenario presencial), con una duración de aproximadamente seis horas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA ALREDEDOR DE LA TAREA ESCOLAR

El apartado que a continuación se presenta da cuenta de los resultados referidos al análisis de las formas de organización de la actividad conjunta en el caso estudiado. La presentación se estructura a partir de las dos SAC, que corresponden al escenario virtual (madre-hija) y al escenario presencial (abuela-nieta). En los dos escenarios se presenta, en primer lugar, una descripción y caracterización de las formas de actividad conjunta identificadas, a partir de los segmentos de interactividad, y en segundo lugar se realiza una síntesis y discusión preliminar de los resultados más significativos encontrados en este nivel de análisis.

La identificación, la caracterización y la configuración de los segmentos de interactividad, se realizó a partir de los siguientes criterios (Coll 2008):

- a) La unidad temática o de contenido. Lo que ocupa a las participantes durante el desarrollo de la SAC y los contenidos en torno a los cuales articulan sus actuaciones.
- b) El patrón dominante de comportamiento que refleja la estructura de participación. Acá se responde la pregunta de cómo se articulan y coordinan las participantes durante el desarrollo de la SAC (madre-hija, abuela-nieta) alrededor del contenido.

Cada vez que se produce un cambio en uno o ambos de los dos criterios enunciados, se inicia un nuevo segmento de interactividad. Los SI han sido identificados después de diferentes observaciones de los registros de video, lo que muestra que son unidades construidas después y no establecidas por el diseño de la investigación.

En la definición, caracterización y análisis de los SI se expresan parámetros de orden cuantitativo (frecuencia, tiempo promedio de duración de la sesiones, patrones de evolución) y cualitativo (presencia/ausencia, funciones instruccionales, características específicas, tendencias de cambio, aportes, simultaneidad en la actuación) que dan cuenta de la existencia o no del proceso de traspaso de responsabilidad.

En las dos SAC se identifican tres tipos de segmentos de interactividad:

- Segmento de Interactividad de Conversación Cotidiana (SI de CC).
- Segmento de Interactividad de Disposición a la Tarea (SI de D).
- Segmento de Interactividad de Desarrollo de la Tarea (SI de DT).

Los SI de conversación cotidiana hacen referencias al diálogo espontáneo entre la mamá y la hija (escenario virtual) y la abuela y la nieta (escenario presencial) alrededor de sentimientos, acontecimientos, experiencias y expectativas del diario vivir o de tiempos pasados, que son comunes o que corresponden a la individualidad. Los SI de disposición a la tarea, por su parte, tienen que ver con la invitación que hacen las participantes, especialmente la niña, para empezar o seguir con el objetivo que las convoca. Por último, los SI de desarrollo de la tarea, corresponden a la realización del taller propuesto desde la asignatura de Ciencias Sociales; para lograrlo se sigue de manera secuencial la guía de trabajo y se responde cada uno de los puntos en ella definidos. Hacer la tarea permite cumplir con el propósito establecido desde la escuela.

A continuación se presenta el análisis de cada uno de los tipos de SI referidos. En cada SAC se analiza a nivel cuantitativo el número de segmentos, el tiempo promedio de cada uno y la evolución a lo largo de la SAC, y a nivel cualitativo⁹ se caracterizan los segmentos con el lugar que cada uno cumple dentro de la secuencia. Como base para el análisis se toman los datos de las Tablas 1 y 2.

A. Los SI de conversación cotidiana (CC)

Los SI de conversación cotidiana aparecen espontáneamente durante las dos SAC e implican, como se hizo mención, al encuentro conversacional entre las participantes de temas diferentes a los propuestos por la tarea. En este tipo de segmento en particular no se identifica una secuencia temática o desarrollo de un único contenido, por el contrario se presentan diferentes temas dentro de un mismo segmento, especialmente en el escenario virtual. Por ejemplo, se pasa del relato del estado de salud de la madre a la entrega de informes académicos del colegio; de detallar sobre el embarazo de una amiga de la madre, a la necesidad de corte de cabello de la niña o el almuerzo o la cena del día. Igual sucede en el escenario presencial, pero los temas de conversación son especialmente experiencias de vida de la abuela o de personas cercanas a la familia.

⁹ En la investigación, el análisis cualitativo de los segmentos de interactividad (SI) incluye la descripción y análisis de las actuaciones de las participantes (qué dicen, qué hacen) durante la secuencia. Por efectos de extensión, esta parte del análisis no se incluye en este artículo.

Si bien el tipo de SI es el mismo, se identifica que las características así como la frecuencia, duración e intensidad varían por cada uno de los escenarios.

Tabla 1. Datos cuantitativos globales a nivel de número y duración en tiempo de los SI en la SAC1 (escenario virtual)

DETALLE	SESIÓN UNO	SESIÓN DOS	SESIÓN TRES
Duración de cada encuentro en horas, minutos y segundos	57:25	51:27	46:48
Número total de SI	12	13	14
SI de CC	6	6	6
Número	10:27	19:45	13:27
Duración total en minutos y segundos	18,20%	38,39%	28,74%
% sobre el tiempo total de la sesión			
% sobre el tiempo de la SAC	6,71%	12,69%	8,64%
SI de D	2	2	3
Número	00:27	00:36	00:18
Duración total en minutos y segundos	0,78%	1,17%	0,64%
% sobre el tiempo total de la sesión			
% sobre el tiempo de la SAC	0,29%	0,38%	0,19%
SI de DT	4	5	5
Número	46:31	31:06	33:03
Duración total en minutos y segundos	81,02%	60,45%	70,62%
% sobre el tiempo total de la sesión			
% sobre el tiempo de la SAC	29,88%	19,98%	21,23%

Tabla 2. Datos cuantitativos globales a nivel de número y duración en tiempo de la SAC2 (escenario presencial)

DETALLE	SESIÓN UNO	SESIÓN DOS	SESIÓN TRES	SESIÓN CUATRO
Duración de cada encuentro en horas minutos y segundos	00:19:55	00:40:00	00:32:00	00:52:12
Número total de SI	6	9	14	5
SI de CC				
Número	2	3	5	2
Duración total en minutos y segundos	00:06:27	00:05:56	00:09:26	00:00:29
% sobre el tiempo total del encuentro	32,38%	14,90%	29,74%	0,92%
% sobre el tiempo de la SAC	4,49%	4,13%	6,57%	0,33%
SI de D				
Número	1	1	3	0
Duración total en minutos y segundos	00:00:19	00:00:15	00:00:28	
% sobre el tiempo total del encuentro	1,58%	0,62%	1,47%	
% sobre el tiempo de la SAC	0,22%	0,17%	0,32%	
SI de DT				
Número	3	5	6	3
Duración total en minutos y segundos	00:13:09	00:33:38	00:21:49	00:51:38
% sobre el tiempo total del encuentro	66,021%	84,47%	68,78%	99,07%
% sobre el tiempo de la SAC	9,15%	23,42%	15,19%	35,96%

Esta distinción hace que el lugar que cada segmento de interactividad cumple dentro de la secuencia presente particularidades. Así, en el escenario virtual el tipo de segmento de conversación cotidiana permite generar y mantener un ambiente de afectividad, que hace del desarrollo de la tarea un espacio de encuentro y de convivencia. En el escenario presencial, este segmento se orienta a promover en la

niña actitudes y comportamientos de vida.

En el marco de las distinciones de los SI de conversación cotidiana por escenario, se encuentra:

- En el escenario virtual las conversaciones cotidianas surgen por iniciativa de la madre o de la hija, en el escenario presencial es la abuela quien inicia la conversación.
- En el escenario virtual, la sesión se inicia y se termina con SI de conversación cotidiana, haciéndose expreso rituales de saludo y de despedida. En este escenario los SI de conversación cotidiana se caracterizan por los relatos de acontecimientos concretos que son comunes o particulares a las participantes y que dan lugar a un encuentro permanente. En estos segmentos es más común encontrar la risa, las bromas y los gestos, especialmente el movimiento de las manos y las expresiones del rostro.
- En el escenario presencial los SI de conversación cotidiana se presentan a partir de dos aspectos particulares: a) comentarios de uno de los puntos de la tarea, que son aprovechados por la abuela para aconsejar a su nieta sobre las actitudes y comportamientos que debe asumir; en este momento la conversación gira alrededor de historias y de experiencias que la abuela relata a su nieta; b) situación inesperada que emerge de la dinámica del hogar¹⁰ e interrumpe momentáneamente el desarrollo de la tarea y que orienta la conversación hacia asuntos domésticos.

De acuerdo a la información de la Tabla 1, se observa que en la SAC1, escenario virtual, hubo presencia de este tipo de SI con un total de 18 segmentos de los 39 que tuvo la secuencia. Se identifica una duración total de 00:49:39 con un promedio de tiempo por encuentro de 00:03:17. La conversación cotidiana ocupa un 28,04% del total de la secuencia.

En la Tabla 2 se identifica que en la SAC2, escenario presencial, se presentaron 10 SI de conversación cotidiana con una duración total de 00:22:18 que corresponde al 15,5% de la SAC, y con un promedio de tiempo por encuentro de 00:05:34.

¹⁰ El hogar se considera "el referente simbólico del espacio doméstico de descanso, protección y satisfacción de necesidades cotidianas. Escenario de encuentro compartido o no, por arreglo o por mandato con los más cercanos, excluido a los extraños, marca un límite entre la pertenencia y la ajenidad" (Palacio 2004, 32).

B. Los SI de disposición a la tarea (D)

Los SI de disposición a la tarea corresponden, como ya se había avanzado en la caracterización inicial de los SI, a los llamados que hace, generalmente, la niña para iniciar o continuar con la tarea. Se caracteriza, por la pregunta “¿empezamos?” “¿seguimos?” o por la afirmación, “empecemos”, “sigamos”.

De los tres tipos de segmentos identificados en las dos SAC, éste es el de menor duración. En el escenario virtual ocupa un tiempo de 00:00:88 segundos, que corresponde al 0,86% del los 39 segmentos registrados. En el escenario presencial ocupa un tiempo de 00:01:02 que corresponde al 0,71% de la SAC.

El papel de los SI de disposición a la tarea es centrar la atención en el desarrollo de la tarea.

C. SI de desarrollo de la tarea (DT)

Se reconoce en este tipo de SI un diálogo permanente entre madre e hija (escenario virtual) y abuela y nieta (escenario presencial), en el cual siguen uno a uno los puntos de la guía del taller.

Las siguientes características son comunes a los dos escenarios:

- a) Se desarrolla un solo contenido que da cuenta del tema y el objetivo propuestos por el taller.
- b) La recuperación de la vida cotidiana se utiliza como pretexto para ejemplificar distintas reflexiones que surgen entre madre e hija (escenario virtual), abuela y nieta (escenario presencial).

De manera particular en la SAC1 se identifica:

- a) La invitación de la madre para reflexionar sobre los contenidos trabajados y la explicación detallada que hace de los mismos.
- b) La búsqueda o consulta en Internet es utilizada por ambas participantes para complementar el tema estudiado.

En la SAC2 se reconoce:

El cuarto encuentro de la SAC es dedicado a la preparación de una exposición que resuma la tarea elaborada, la cual debe ser presentada en el aula de clase.

Los SI de desarrollo de la tarea son los tipos de segmentos que más aparecen en las dos SAC. En total suman 31 de los 73 definidos para ambas secuencias y

ocupan 03:50:00 de las 6 horas de duración de ambas SAC, que corresponden al 78%.

Este segmento permite mantener la relación familia-escuela; y para el caso particular del escenario virtual se complementa con el de favorecer el uso de la virtualidad para hacer posible la relación.

En el marco del desarrollo de los SI del desarrollo de la tarea, las dos secuencias muestran relación en cuanto a la pretensión o al logro del objetivo propuesto: hacer la tarea, pero los patrones de actuación se hacen particulares para cada una de ellas.

CONFIGURACIÓN DE SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD, CSI

La caracterización de los distintos tipos de SI realizada hasta el momento en este apartado, no agota la descripción de formas de organización de la actividad conjunta identificadas en las dos SAC del caso de estudio. Para complementar el análisis se realiza la configuración de segmentos de interactividad (CSI) que da cuenta de la presencia de varios de estos segmentos que se complementan durante la secuencia.

La identificación, descripción y caracterización de las formas de actividad conjunta que aparecen en las SAC y la configuración de los segmentos de interactividad (CSI), permiten tener una mirada de lo que se puede denominar “estructura de la interactividad” a lo largo de la misma; o expuesto de otra forma, la estructura constituida por la presencia, ausencia y agrupación de las distintas formas de organización de la actividad conjunta identificadas en los diferentes encuentros a lo largo del eje temporal de las dos SAC (escenario virtual y escenario presencial).

Esta estructura es la que se representa en los “mapas de interactividad”¹¹ de las dos SAC, expuestos en las Figuras 1 y 2 que corresponden respectivamente a la SAC1 (escenario virtual) y a la SAC2 (escenario presencial). Los mapas de interactividad ofrecen una visión de conjunto de las distintas formas de organización de la actividad conjunta que aparecen en las dos SAC, de su distribución temporal y de su evolución en el tiempo.

En las dos secuencias se encuentran dos tipos específicos, regulares y sistemáticos de configuración de algunos de los SI identificados; el primero, corresponde a la aparición de secuencias de tipo de “SI de Desarrollo de la Tarea + SI de Conversación Cotidiana”, denominado “Unidad Conversacional” (UC); el segundo, se relaciona a las

¹¹ El mapa de interactividad se ha elaborado en una escala de horas, minutos y segundos, ubicada en la parte izquierda, que corresponde a la duración de cada encuentro, los cuales, en la SAC1 varían entre 48 y 58 minutos, y en la SAC2 entre 18 y 40 minutos, con excepción del cuarto encuentro que dura 52 minutos, éste se dedica en su totalidad a la elaboración del material para presentar en el aula los resultados de la tarea. Los rectángulos o columnas coloreados representan los diferentes tipos de SI identificados –donde el verde corresponde al SI de DT, el amarillo al SI de CC y el azul al SI de D–. Los segmentos no coloreados y en línea continua negra representan las Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI), y los de línea discontinua representan los SI que no pertenecen o no se incluyen en la CSI.

secuencias de tipo de “SI de Conversación Cotidiana + SI de Disposición a la Tarea + SI Desarrollo de la Tarea”, que se ha denominado “Unidad de Direccionamiento de la Conversación” (UDC).

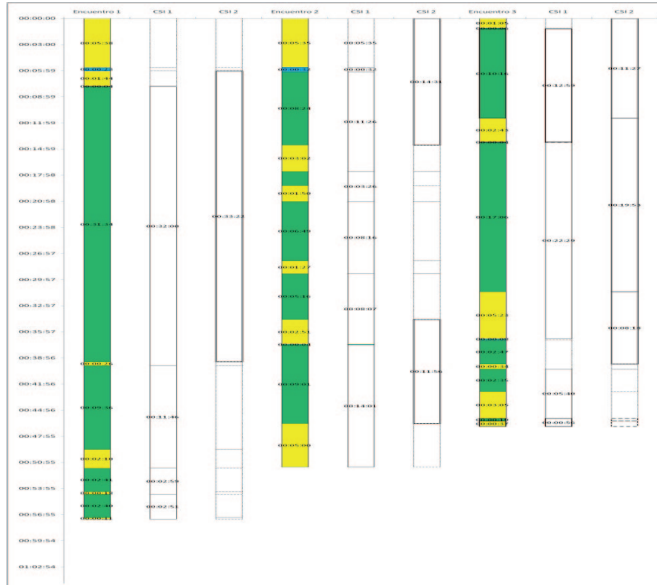


Figura1. Mapa de interactividad, SAC1 escenario virtual

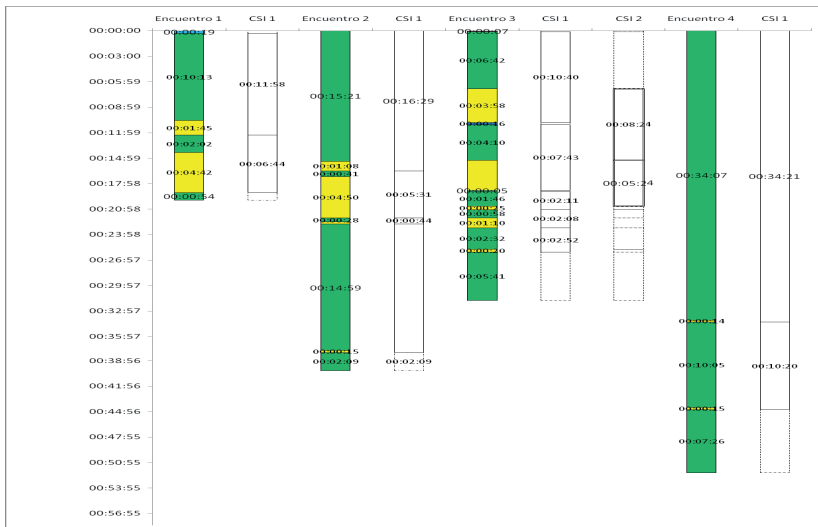


Figura 2. Mapa de interactividad, SAC2 escenario presencial

A continuación se describen las dos CSI en términos de frecuencia, duración y de las funciones instruccionales que cumplen:

- A.** La configuración de Unidad Conversacional (UC) aparece en los escenarios, virtual y presencial, de manera sistemática y permanente. Se caracteriza por la confluencia de un diálogo permanente, que se marca o inicia con el desarrollo de la tarea, a partir del seguimiento de la guía, y se sigue con el surgimiento espontáneo de un diálogo alrededor de situaciones o experiencias cotidianas. La configuración UC es iniciada siempre por la niña, quien lee las instrucciones y promueve la reflexión, ya sea a partir de explicaciones, preguntas o comentarios. Mientras en la SAC1, en la UC, el SI de CC es iniciado ya sea por la niña o la mamá, en la SAC2 es generalmente promovido por la abuela.

La UC dentro de la secuencia hace posible la mediación entre los conocimientos formales y las prácticas cotidianas de las participantes, y representa la forma propia de organización de la actividad conjunta en los dos escenarios durante la totalidad de las SAC. Como secuencias uniformes y sistemáticas permiten la sucesión entre el desarrollo de la tarea asumida por ambas participantes y la conversación cotidiana, recíproca en el escenario virtual y de mayor control por parte de la abuela en el escenario presencial

En la SAC1 las UC suman 14 apariciones que transcurren entre 2 y 32 minutos, o sea, cubre la mayor parte del tiempo previsto en el encuentro. En la SAC2 las UC aparecen 13 veces, con apariciones que se suceden entre 44 segundos y 34 minutos, y también ocupa la mayor parte del tiempo de la secuencia.

- B.** El segundo tipo de configuración de segmentos de interactividad, denominado Unidad de Direccionamiento de la Conversación (UDC), se caracteriza porque en medio de los dos SI característicos de la SAC, el SI de CC y el SI de DT, se encuentra el SD, como un llamado de atención para centrarse en el objetivo que convoca el encuentro. Las UDC cumplen funciones instruccionales como dispositivos o conectores al servicio del desarrollo de la tarea

En la SAC1, escenario virtual, de los tres encuentros el segundo y el tercero inician con una Unidad de Direccionamiento Conversacional (UDC), caracterizada por la introducción de un SI de CC iniciado por la hija, para saludar a su madre; en este momento, como ya se explicó, se despliega una conversación que incluye diferentes temas cotidianos comunes o individuales; seguidamente, se introduce, por parte de la hija un SI de D con el cual hace el llamado para empezar con la tarea; actuación que da inicio a un SI de DT.

En la SAC2, escenario presencial, la configuración de la UDC es iniciada por la abuela en el tipo de SI de CC, le sigue el llamado hecho por la nieta en el tipo de SI de D, y es ella misma quien comienza el tipo de SI de DT.

La presentación hecha hasta el momento permite cumplir con el propósito del artículo: describir y caracterizar la organización de la actividad conjunta en ambas SAC; la cual ha sido, generalmente, similar en cuanto a las formas (Segmentos de Interactividad y Configuraciones de Segmentos de Interactividad).

Los resultados muestran la presencia de una organización de la actividad conjunta pautaada entre las diadas para dar cumplimiento al objetivo del encuentro: realizar la tarea; pero también una conversación espontánea y no regulada en la que convergen sentimientos, experiencias, vivencias y proyección de vida.

A manera de conclusión preliminar, se expresa que las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en ambos escenarios ponen de manifiesto que es en la interacción de las participantes alrededor de un contenido y en una dimensión temporo-espacial particular donde se logra la construcción de la actividad conjunta. Se establece, además, que más allá de las fronteras geográficas marcadas por la migración las familias son capaces de construir actividades conjuntas que permiten la construcción de significados.

La connotación de familia como escenario de aprendizaje es igualmente válida para las familias en situación de transnacionalidad, quienes con la ayuda de las nuevas tecnologías modifican las variables tradicionales manifiestas en procesos de presencialidad física donde emergen los actores, los lugares y formatos de interacción establecidos, los contenidos y las modalidades de organización en el tiempo y en el espacio. Ellas, atendiendo a la situación, modifican las variables anteriormente expuestas y extienden los procesos educativos más allá de las fronteras físicas las cuales por siempre y de manera tradicional han delimitado el umbral entre lo público y lo privado.

BIBLIOGRAFÍA

Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea

Coll, César. 2008. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, comps. César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Merchési, 157-186. Madrid: Alianza.

Colomina, Rosa. 2001. *Interacción social e influencia educativa en el contexto familiar*. Tesis de doctorado no publicada. Departamento de Psicología Educativa y de la Educación, Universidad de Barcelona.

García Olalla, María Dolores. 2003. *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. Tesis de doctorado no publicada. Departamento de Psicología, Universitat Rovira I Virgili.

- Gervilla Castillo, Enrique. 2003. *Educación familiar, nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Giddens, Anthony. 2000. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gumperz, J. (1995). *Children's discourse and inferential practices in cooperative learning*. *Discourse Processes*.
_____. (1984). Communicative competence revisited. En D. S. (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.
_____. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. T. (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press
- Lacasa, P. (2008). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación* (págs. 597 – 622). Madrid: Alianza.
- _____.1994. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- _____. 1997. *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- _____. 2008. Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación*, comps. César Coll, Jesús Palacios, y Álvaro Marchesi, 597-622. Madrid: Alianza.
- López Montaña, Luz María, María Cristina Palacio Valencia y Adriana Zapata Martínez. 2010. *Trayectorias de familia e infancia ante la migración internacional paterna o materna. Diagnóstico y propuestas*. Manizales: Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia. Sin publicar.
- Palacio Valencia, María Cristina. 2004. *Familia y Violencia Familiar. De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica*. Manizales: Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia.
- Parella, Sònia. 2007. Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales* 4, No. 2: 151-188.
- Robertson, R. (2000). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rodrigo, María José y Jesús Palacios. 2008. *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, Miguel. 2004. *Un análisis de la Educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia, Valencia.
- Rogoff, Bárbara. 1993. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto local*. Barcelona: Paidós.
- Valsiner y Winegar (1992). *Children's Development Within Social Context*. New Jersey: Hillsdale,