

*Debate sobre las ponencias*  
**«Lo individual y lo social en la  
construcción del conocimiento» de C.  
Gómez Granell y P. Moreno y  
«Actividad conjunta y habla: una  
aproximación al estudio de los  
mecanismos de influencia educativa» de  
C. Coll et al.**



*P. Lacasa:* Yo querría felicitar a nuestros compañeros, porque creo que han abierto un camino enorme, yo no sé si lo han abierto para todo el mundo, pero para mí lo abrieron y creo que tengo que decirlo aquí públicamente. Aunque esto sea muy personal, me gustaría resaltar algo que creo que es un ejemplo de las dificultades con las que se encontrará el que trabaja en esta perspectiva. Fundamentalmente, lo que a mí me resultó revelador y absolutamente sugerente fue la integración que vosotros hacíais entre el nivel macro y el nivel micro de análisis. Y también el tema de las unidades de análisis. Es en relación con esto con lo que tengo preguntas concretas. A mí me ha parecido que los dos núcleos básicos son el de las situaciones de interactividad, o segmentos de interactividad, y los mensajes. Lo que a mí me interesa sobre todo son los criterios de definición de los segmentos de interactividad ya que me ha parecido entender que podrían ser esos criterios los que serían aplicables de unas situaciones a otras. No sé si es así. Por ejemplo, un criterio era el de actividades esperadas. Este criterio de actividades esperadas ¿valdría para situaciones diversas? Vuestra exposición me ha hecho pensar si este criterio sería especialmente útil en situaciones educativas y quizás habría que reajustarlo para situaciones educativas menos formales. Yo he tratado de hacer un poco esto en situaciones naturales también, pero no educativas explícitamente; he grabado situaciones de interacción madre-niño para analizar las pautas de interacción. En mi caso lo que me ha aparecido como criterio definido no era tanto la pauta separado sino la intencionalidad de la madre para transmitir algo, y ese era el criterio que más me marcaba las interacciones; yo no sé si esto valdría en el aula.

Y luego otra duda que tengo pero que es de carácter muy metodológico, y no sé ni siquiera si tiene sentido, es si es mejor ir a las unidades de mensaje o si no será mejor ir a los núcleos de mensaje como pauta de análisis. Porque otra cosa que me he encontrado es que, por ejemplo, cuando un adulto dice muchas frases, no sé si tiene sentido romper esas frases, en unidades de mensaje o hablar de la unidad de mensajes que es todo lo que transmite el adulto.

También tengo otra cuestión y es que no sé si en esa investigación que habéis hecho os serviría para algo los análisis que se realizan en situaciones de interacción pero programadas no desde lo macro sino desde lo micro y cuales serían en vuestra opinión las preguntas que podrían hacerse de esas situaciones micro. Si tendrían que ser preguntas muy generales las que deberían hacerse cuando se plantean situaciones micro o preguntas muy específicas. O sea, por ejemplo, yo puedo analizar una situación micro, que por cierto ahora me planteo si tienen o no mucho sentido y preguntarme cual es la pauta interactiva niño-adulto, por ejemplo. Pero pienso si eso no será demasiado general. Quizás sería la pregunta que debería hacerse en situaciones macro y debería utilizarse situaciones micro para hacer preguntas más concretas y específicas.

*P. del Río:* Yo tengo dos cuestiones. La primera tiene que ver con el final de la novela... Yo creo que estamos aquí delante de un trabajo que nos libera un poco a los psicólogos de la culpa de que no nos habíamos tomado la molestia de describir la realidad.... Yo creo que aquí hay una descripción de la realidad absolutamente exhaustiva. Pero la pregunta entonces es: aquí hay una buena descripción. ¿Y esta descripción a dónde nos lleva? De alguna manera, qué conclusiones o qué aplicaciones véis, o qué continuación en cuanto a la investigación véis que se desprenden de esta taxonomía.

Y la segunda tiene que ver con el nivel de las descripciones y el concepto de intersubjetividad. Bueno en algún momento creo que nosotros hemos dicho que el maestro piensa en términos de lo que quiere enseñar, y de representaciones y de conceptos y el niño piensa en términos de lo que tiene que hacer. Charo Ortega me decía que hay un psicólogo en Sevilla, Cañal, que planteaba que el maestro simula que enseña y el niño simula que aprende. Yo no sé si podríamos decir que el psicólogo, simula que describe; yo creo que en nuestro caso por lo que hemos visto no simula. Pero entonces de alguna manera me da la sensación que estamos ante un conjunto de actividades, una interacción en que el psicólogo tiene una óptica, muy elaborada, el maestro tiene otra óptica, y ve determinadas estructuras en esas actividades y tiene su propio modelo mental, y el niño puede tener otra óptica. A mí se me estaba ocurriendo cuando estábais explicando las unidades de análisis, hasta que punto la secuencia didáctica o el formato clase eran igual de perceptibles para el maestro que para el alumno, o de alguna manera, si las descripciones que hacéis de los segmentos de interactividad, no podían entenderse de una manera menos formal por parte del niño, o por parte del psicólogo o por parte del maestro, como sencillamente un escrito, un guión.

Me estaba planteando hasta qué punto, según yo lo veía, habíais descrito la película de la clase, los argumentos de un determinado tipo de acción dramatizada que es la acción de construir el conocimiento o la acción de adquirir el conocimiento o la acción de jugar con el conocimiento o de simular que se juega con el conocimiento. Me parece que eso es una cosa enormemente importante porque en toda la formulación de guiones que se ha hecho en psicología social, el conocimiento social se refiere a acciones. Pero no se refiere a acciones con representaciones o acciones con conocimiento, por lo menos no de esta manera tan profesionalizada. Me pregunto hasta qué punto tenemos aquí dos taxonomías, o dos maneras de ver el mundo o dos maneras de describirlo que se pueden comunicar, es decir hasta qué punto son comunicables las descripciones o los modelos mentales que se hace el niño de lo que pasa en la clase, de lo que es una clase, de lo que es una tarea. Ahora viene el maestro y nos suelta «el chorizo» de explicaciones, luego viene «el chorizo» de práctica, luego vienen este tipo de segmentos que estaban tan bonitos ahí. Desde luego parece que algo aprenden los niños porque indudablemente al principio la distribución de «chorizos» es distinta que al final. El problema es hasta qué punto el niño se da cuenta de que también hay una distribución de ese tipo de secuencias y que están pasando distintas cosas. En resumen, me imagino que si la investigación avanza tendrá que haber un diálogo entre los argumentos del niño,

del maestro y del psicólogo que permita la integración escolar y la integración de distintas voces.

C. Coll: Realmente me siento incapaz de responder a todas las preguntas que se han formulado; en todo caso, un comentario sobre los comentarios. Porque otras que sí que tienen respuesta son muy técnicas. No creo que merezca la pena en este momento entrar a detallar los criterios, por ejemplo con respecto a la primera pregunta que tú (Pilar Lacasa) planteabas. Lo que sí merece la pena señalar, reformulando la pregunta en un nivel más general, es que los criterios se establecen operativamente. Si la primera definición es intuitiva es porque no hemos sabido hacerlo de otra manera; es decir que primero empezamos visionando el vídeo y cuando creemos que entendemos entonces hacemos el ejercicio de ver si realmente lo hemos entendido. Entonces cuando uno se da unos criterios operacionales y vuelve al vídeo y ve que no le funcionan y se lo reformula y vuelve al vídeo y ve... y así, se da un proceso como decía Javier de ida y vuelta. Al final se llega a unos criterios, que podríamos decir precisos, con los que siempre se corre un riesgo, obviamente, porque son criterios contruidos *ad hoc*, a lo cual yo responderé que evidentemente todos los criterios para el análisis de datos son contruidos *ad hoc*. Lo único que hay que hacer es explicitar el proceso. No hemos sabido hacerlo de otra manera. De todos modos con relación a lo del S.I yo sí que creo que hay un punto que es importante, la virtualidad o la potencialidad teórica del S.I para nosotros viene del hecho que representa y es la única manera que hemos tenido de hacer operativa aquella afirmación que llena páginas y páginas a nivel del discurso teórico general pero que es difícil de concretar, de encontrar unidades de análisis que cumplan una serie de requisitos, como por ejemplo que sean realmente unidades de análisis que permitan unir lo cognitivo y lo social, que permitan por ejemplo no ser únicamente unidades de conducta individual sino de conducta interactiva. Para nosotros tiene esa virtualidad, es el intento, y es la aportación, porque el concepto en sí de estructura o de segmento de actividad no tiene nada de nuevo, es conocido. La novedad, si es que hay novedad, es decir que vamos a intentar encontrar unidades que, siendo segmentos de actividad en el sentido clásico de la psicología ecológica, es decir, que poniendo de relieve estructuras de participación tal como lo definen Erickson, Gump, etc., al mismo tiempo desde nuestro marco teórico, por tanto siempre discutible, tengan una clara función instruccional. A partir de ese momento es cuando le podemos sacar virtualidad teórica y explicativa al S.I, pero siempre a partir de ese momento, y a condición de que se acepte el planteamiento nuestro. No es en absoluto una cosa automática ni infalible, ni muchísimo menos, clara. Pero, respecto a lo de si es mejor ir primero a los mensajes más micro o a las configuraciones de mensaje, te diré que nuestra primera aproximación fue ir a las configuraciones de mensaje y estuvimos medio año dándole vueltas a ver como encontrábamos configuraciones de mensajes y que criterios nos dábamos, siguiendo el proceso que te he dicho antes, lo cual quiere decir que el proceso puede tener sus defectos, pero que al menos es resistente a nuestra voluntad. Intentamos hacer configuraciones de mensajes después de ver el vídeo y los criterios formales que habíamos escogido no funcionaban. Volvimos a hacer criterios, volvimos a ir al vídeo y así; a la cuarta vez decidimos que habíamos equivocado la entrada. Entonces la respuesta es «no lo sé». Lo único que te puedo decir es que nosotros intentamos ir primero a las configuraciones de mensajes y no encontramos solución y en cambio cuando intentamos ir a los mensajes pues hemos encontrado la solución. No sé si buena o mala, o definitiva o no, pero hemos encontrado un inicio de solución. Respecto al final de la novela y quien es el asesino, y a donde lleva la descripción, pues es una pena, pero no te puedo responder. Con los datos que sí ya disponemos lo que te podría ilustrar es que los niveles de análisis y las unidades de análisis permiten explicar cosas de la secuencia didáctica. Esto para nosotros ya es importante. Y además una cosa importante es que permiten detectar diferencias entre secuencias

didácticas, lo que quiere decir que es un modelo de análisis suficientemente fino como para detectar diferencias entre secuencias sobre el mismo contenido y, por supuesto, sobre contenido diferentes. Es decir que no solamente se encuentran segmentos de interactividad distintos cuando las secuencias didácticas versan sobre contenidos distintos, sino que sobre el mismo contenido con profesores diferentes, el tipo de análisis que efectuamos permite detectar diferencias, lo cual es algo que nos permite una cierta tranquilidad, no absoluta, de que se va más allá de la pura y simple descripción, que permite establecer al menos diferencias. No sé si nos va a permitir ir mucho más allá. De todos modos, yo creo que eso también depende de la potencialidad del marco teórico con el que estamos jugando, que yo creo que es mucho, o sea que todavía no hemos sabido o no hemos podido o no hemos tenido tiempo de sacarle todo el jugo que tiene. Vamos a ver si con estos indicadores empíricos podemos o no podemos. A lo mejor el marco teórico es muy potente, pero los indicadores con los que jugamos son equivocados, ...mi impresión es que no, porque si pudiéramos explicar los datos veríais ya que incluso al nivel más macro se detectan diferencias.

Respecto a la última pregunta, lo de la perspectiva, yo creo que es muy complicada. No tengo las ideas claras y además hace mucho tiempo que me la vengo planteando y sigo sin tenerlo claro. Entonces no te puedo contestar. La perspectiva del niño, del maestro, del psicólogo, pues yo fluctúo un poco y en el momento actual mi postura es pensar que lo que hacemos los psicólogos es siempre explicar desde la perspectiva del psicólogo. Porque yo no puedo explicar desde la perspectiva del niño. Cuando explicamos, explicamos lo que nosotros vemos, es mi interpretación de lo que pasa, lo único que yo puedo hacer es darme instrumentos para que mi interpretación sea una interpretación que tenga en cuenta el máximo de parámetros posibles, incluyendo en estos parámetros, lo que yo pueda saber de la perspectiva del profesor y del niño. Pero la seguridad absoluta no la tenemos nunca. Es el instrumento que yo me doy para describir lo que allí pasa, con la esperanza de que esta descripción de lo que allí pasa es una descripción que se corresponda, sino punto a punto, al menos grosso modo, como se ve y como se lo representan los diferentes agentes en presencia. Es el viejo problema de la perspectiva del sujeto o la perspectiva del psicólogo en la explicación psicológica. Es un tema que a mí, al menos, me es muy difícil decir que lo hemos resuelto. ¿Cuál sería mi postura desde un punto de vista canónico? Lo único que te puedo decir es que hemos intentado describir lo que allí pasa desde nuestra perspectiva. Yo no postulo que los niños sepan que allí hay segmentos de interactividad, ni siquiera los profesores, porque es un instrumento que nosotros nos damos porque nos permite comprender mejor a nosotros lo que allí pasa, y para hacer esa explicación intentamos tener en cuenta, por supuesto no la concepción o la representación que el niño o el profesor dicen de lo que ellos hacen, o de cuál es la situación, pero sí sus acciones, sí sus actuaciones. Es decir que nuestra interpretación intenta tener en cuenta las actuaciones, la actividad, lo que allí sucede, aquello que se hace y aquello que se dice. Yo diría que no, que los niños no ven segmentos de interactividad, y que el profesor no ve segmentos de interactividad.

El hecho de que yo le enseñara esto a un profesor, y el profesor me dijera: «Ah no, yo ahí no he hecho un segmento de interactividad», no me invalidaría en absoluto mi interpretación. Otras cosas quizás sí. Pero desde luego ésa no.

*I. Pozo:* Por ser un poco simétrico, ya que la primera exposición se acabó en una discusión metodológica, me parece interesante, en este momento recuperar aquella problemática. En vez de discutir con los ponentes, voy a discutir con quienes han discutido para darle una vuelta más al asunto. En primer lugar, a mí me parece que no solamente éste, sino los trabajos anteriores que se han presentado, no son de un gran valor, sino de una gran valía. Atreverse a realizar semejante trabajo, enfrentarse a toda la labor analítica que supone todos los pasos que nos habéis ido describiendo con bastante detalle, comporta un trabajo sencilla-

mente impresionante y enormemente valioso. Desde ese punto de vista yo creo que llena parte del vacío que Angel Rivière señalaba con respecto del análisis de las secuencias de aprendizaje-enseñanza en contextos de interacción. Yo diría que ofrece una especie de imagen a cámara lenta de lo que es el proceso educativo, con un microscopio dentro; es decir que uno ve en un microscopio y además despacito todo lo que va pasando.

Como no hay tiempo no quiero seguir insistiendo en los aspectos más elogiosos; así pues, para entrar a discutir el problema diría que para ver un partido de fútbol no basta con verlo a cámara lenta y con un microscopio sino que hay que ver más cosas. Eso es algo imprescindible para entenderlo a un cierto nivel. Pero probablemente no nos bastaría con eso. Y allí es donde yo voy a entrar a reclamar una cierta reflexión. Yo estaría totalmente de acuerdo con las secuencias de aprendizaje y enseñanza, pero a mí me parece que en el proceso educativo hay algo más que aprendizaje y enseñanza, por eso no es que esté criticando el método sino que estoy hablando de los límites. Yo creo que ésta es una metodología extraordinariamente potente para analizar las secuencias del proceso de aprendizaje-enseñanza. Ahora bien, insisto, hay algo más que aprendizaje-enseñanza. Eduard Martí reclamaba medir los cambios. Si yo no recuerdo mal, él decía cambios estables. A mí me parece que este segundo aspecto introduce algo que plantea cierto conflicto en los análisis micro; cuando digo conflicto eso no implica que no sean necesarios esos análisis sino que probablemente requieren algo más que no es incompatible en absoluto con esos análisis. Es decir, el problema no está solamente en que sucede en esa sesión y qué sucede como consecuencia de esa sesión a los dos días. Como el primer día mostró José Antonio León en su investigación, basta con que pase una semana y en una tarea de recuerdo libre, de recuerdo demorado, lo que uno encuentra es distinto. Desde este punto de vista no veo como esta metodología puede abordar eso. Puede abordar otras cosas pero no eso. Y en ese sentido es que tiene sus límites, límites necesarios como cualquier metodología. Y por no extenderme más en ello yo creo que todo el tema de la descripción, no es incompatible con el análisis más explicativo. En este sentido quiero recordar el trabajo de Carmen Gómez-Granell y Pilar Moreno que ha sido presentado aquí esta mañana, que sugiere una gran cantidad de hipótesis y sugerencias para posibles trabajos de corte más clásico, comparativo, experimental, de manipulación de variables para ver como con esta metodología se resuelvan diferencias en distinto contexto. Insisto, yo no lo veo incompatible. Otro problema será el costo que pueda tener realizar investigaciones de ese tipo con esta metodología. Yo no sé si vuestro valor va a llegar hasta ahí también.

Y finalmente ya el último tema es el de la interacción. Es posible hacer investigación educativa sin tener en cuenta la interacción. Yo creo que todos a estas alturas compartimos la idea de que el conocimiento se elabora en contextos de interacción social. Pero claro también esto de la interacción tiene sus niveles de análisis, porque yo recuerdo la polémica entre los psicólogos sociales orientados hacia el estudio de la cognición social y los psicólogos sociales interesados en el estudio de las representaciones sociales. Mientras estos últimos dicen que el conocimiento social está ahí y no está en la mente de nadie sino que es algo que se construye, los otros investigan los procesos cognitivos sociales pero de individuos concretos. Yo creo que la interacción no solamente implica interacción interpersonal. Y creo que una cosa que tienen en común todas las investigaciones que se han presentado aquí es la importancia del contexto, entendido de maneras diversas. Entendido por ejemplo como el uso del conocimiento. El conocimiento no se tiene sino que se usa. Y se usa en una determinada situación con otras personas o ante una tarea que es un mediador social que implica también una interacción con algo; una tarea que está cargada de cultura, que está cargada de demandas socioculturales. Si entendemos la interacción en este segundo sentido estaría totalmente de acuerdo. No es posible hacer investigación sin interacción, sin tener en cuenta las condiciones de activación del conocimiento. Yo no veo por qué la investigación requiere dos personas como mínimo, tres, cuatro o cinco. Ayer Juan Daniel Ramírez denunciaba el peligro

de otro reduccionismo; el reduccionismo digamos más social que olvida que también está el individuo, con su sistema cognitivo y sus demandas.

*E. Martín:* No hay mucho para discutir porque básicamente estoy de acuerdo, pero sí quisiera matizar alguna cosa. El tema de los límites es muy importante y ya discutimos en la primera sesión de este seminario sobre ello, pero a mí me reafirma en que lo importante es dotarse de criterios para los límites. Porque tú echas en falta cosas en esta investigación, que a mí me caben perfectamente. Es lo que yo intentaba decir el otro día. Tú decías que lo que se hace desde determinado enfoque, y concretamente hablabas de vuestro trabajo, luego se puede interpretar desde el contexto. Bueno, es una posibilidad; desde luego lo que sí sé es que con este tipo de investigación que se ha presentado hoy aquí nada te impide seguir estudiando las otras variables. Te ayuda a entender las otras variables. Porque si yo ya entiendo parte del proceso desde la interactividad, puedo empezar a introducir la variable de la representación del contenido dentro de ese proceso de interactividad. Ese es el problema de los límites, es decir, que creo en este tipo de investigación, precisamente porque tiene los elementos básicos para poder interpretar el fenómeno y puede luego ir introduciendo otros aspectos mientras que al revés me parece mucho más difícil.

Y con respecto a lo último que decías, yo quizás no he insistido suficientemente, pero cuando hablaba de la «virtud» del concepto de interactividad que plantean era no sólo hubiera profesor y alumno, sino precisamente porque había profesor, alumno y objeto. Es evidente que no podemos ahora olvidarnos del objeto, del contenido; esto es una situación escolar, y las situaciones escolares siempre hay alguien que enseña algo que se enseña.

Por otro lado a mí me parece que sí, que necesariamente tiene que ser entre dos; entre tres si pensamos que algunas veces te hablas a ti mismo y entre cuatro si consideras al objeto. Desde luego con menos de eso no lo puedes hacer. A lo mejor puede haber más, pero no menos. Y creo que el objeto, el conocimiento, en este caso el contenido escolar está analizado en esta investigación. Del objeto no nos podemos olvidar, pero no nos olvidemos tampoco de la interacción interpersonal porque sin eso no entenderemos la construcción del objeto.

*C. Coll:* Yo, muy brevemente, para decir que estoy completamente de acuerdo, si he captado el fondo de la intervención de Nacho. En ningún caso queremos vehicular en nuestra exposición la idea de que con este tipo de análisis pretendemos agotar lo que pasa en una situación educativa. No únicamente porque hay otros niveles a través de los cuales se ejercen o actúan mecanismos de influencia educativa que no necesariamente se transparentan en los intercambios educativos entre los participantes, sino porque incluso a nivel más micro se nos escapan muchísimas cosas. Me parece que tu metáfora del partido de fútbol es muy buena. Claro que hemos de ver cómo va desarrollándose el partido de fútbol momento a momento, pero al final, como sabemos todos los que somos aficionados al fútbol, es importante quien gana. Con nuestra aproximación, con todo la costosa que es, no hacemos más que delimitar una franja; en todo caso lo que sería discutible es si es una buena estrategia empezar por esa franja o por otra. Solamente delimitamos una franja de lo que pasa en un proceso educativo. Me parece realmente una idea a subrayar. Estoy convencido de que un niño en una escuela recibe una influencia educativa, múltiples influencias educativas, que no siempre y necesariamente se acaban plasmando en los intercambios comunicativos concretos. Es decir que no debe identificarse lo que es el análisis de la interacción profesor-alumno, incluso con toda su complejidad con lo que es un análisis completo de la práctica educativa, que implica tener en cuenta otros muchos niveles de análisis que en esta investigación no están ni siquiera contemplados. En relación a esto, una cosa que planteaba antes Pilar y que me parece importante, lo del contexto de la educación formal-no formal, etc. Evidentemente que eso no lo hemos abordado. Pero es absolutamente fundamental, como

lo es también en otras investigaciones en donde el contexto social-institucional de la actividad conjunta no es un contexto escolar sino que es un contexto no definido en donde el problema no es ver la función instruccional de los S.I. Ahí el problema es más primigenio, el problema es ver qué estructura de participación se acaba negociando. Porque lo que no está claro es si la madre va a enfocar aquello como una situación de enseñanza, básicamente instruccional, o de juego o a medias. Ahí el objeto de análisis es otro. Es previo a todo lo que estamos planteando. Es ver cómo se define y cómo se llega a definir a través de la interacción quién puede hacer qué, sobre qué y en qué momento. Es decir, la definición misma de la estructura de participación. Y esto es algo de lo que nos hemos dado cuenta también a posteriori. Cuando empezamos a analizar la estructura de la situación de los gnomos la empezamos con el mismo modelo. Hasta que nos dimos cuenta que allí el problema no era identificar S.I.; allí el problema era ver qué tipo de sombrero institucional acababa caracterizando aquella actividad conjunta y le acababa dando un carácter más instruccional, menos instruccional, más de juego o más de otro tipo.

*J. D. Ramírez:* Yo os quisiera hacer una pregunta de tipo más general, sobre los aspectos de esto que llamáis la «actividad discursiva», y sobre que relación mantiene esto con la actividad general, que parece que sea otra cosa distinta. A mi esto me plantea un problema, porque hay una buena parte de la actividad escolar que se realiza por vía casi exclusivamente discursiva.

También me quería referir a otro tema que me interesa, es el los segmentos de interactividad. Nosotros estamos trabajando en educación de adultos en la parte que no es de alfabetización. Estudiamos también grandes segmentos, como vosotros hacéis aquí; a la secuencia didáctica le llamamos de otra manera, pero tiene cierta similitud, bien, lo que yo quería plantear, porque a mi me preocupa teóricamente y me parece que tiene una cierta proyección en este tipo de trabajo, es lo siguiente: cuando hablamos de interacción profesor alumno hay veces que podemos confundir varias cosas a la vez. A veces en la interacción profesor-alumno es la interacción con una audiencia. Pero hay un problema más que nos hemos encontrado sistemáticamente y es que a veces el profesor interactúa con un alumno usándolo como un medio para vehicularse sobre la audiencia, para dirigirse a la audiencia. Este es el nuevo aspecto que quería plantear, si tenéis una respuesta bien y si no pues nada.

*J. Onrubia:* Yo te puedo dar algún detalle más de la investigación concreta. Y, no sé si te voy a contestar (se dirige a J.D. Ramírez). En el caso particular de la investigación sobre la que estábamos ejemplificando, lo que encontramos es que un tipo de actuación específica dentro de determinados segmentos de interactividad, no de todos, implica intercambio comunicativo diádico. Entonces ahí lo que hemos hecho es un re-análisis de ese tipo de intercambios diádicos, con otro tipo de descriptores y con otro tipo de categorías específicas, intentando caracterizar y entender que es lo que pasa ahí... qué otros tipos de formas de influencia educativa se vehicular a través de eso. Así pues, ahí estamos intentando ver cómo a lo mejor mecanismos que pueden ser comunes en el fondo se plasman de manera diferencial en una situación grupo clase y en una situación digamos diádica.

*C. Coll:* Yo creo que el tema que planteas es crucial desde el punto de vista metodológico. Pero creo que hay que diferenciar dos tipos de situaciones interactivas diádicas distintas. En el ejemplo de la investigación que ha presentado Javier, una cosa es cuando el alumno está trabajando con el ordenador y el profesor, dentro de los S.I. de práctica, interactúa con el alumno es una interacción diádica y esto es lo que ha dicho Javier; y otra cosa diferente es cuando el profesor, dentro del tipo de actividad general de la clase, interactúa diádicamente con un alumno pero dentro del marco general de la actividad de la clase. Y ahí evi-

dentamente es una interacción diádica a nivel de intercambio instruccional, pero es una interacción con audiencia, utilizando tu terminología. De ahí la importancia absolutamente fundamental para nosotros de insertar los niveles de análisis en una estructura jerárquica y encajada, porque si alguien de fuera viene ahora aquí y analiza los intercambios comunicativos entre tú y yo sin tener en cuenta cual es el contexto, en qué tipo de actividad anterior y posterior y actual se insertan no va a entender nada, no solamente de qué les pasa a los otros con relación a mí, ni siquiera de lo que nos pasa a nosotros porque tú y yo somos conscientes de que estamos hablando delante de una audiencia. De ahí la importancia de encajar lo que es este nivel de análisis más micro relativo a intercambios instruccionales dentro de lo que nosotros hemos llamado la estructura de la actividad conjunta a nivel del grupo. De ahí también que nosotros no hablemos de interacción profesor-alumno sino profesor-grupo de alumnos. Porque esa es la entrada, al menos en el momento actual que nos interesa.