

El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració

Climent Giné

Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona. Spain

Resum

L'article aborda la importància del context familiar en els processos d'integració dels infants. En una primera part es fa una aproximació als conceptes de desenvolupament i d'integració per analitzar la relació entre aquests dos processos dins el marc de les pràctiques educatives. A continuació s'analitza la importància de la família per al desenvolupament dels infants, tenint en compte que les particularitats de les famílies poden condicionar les pràctiques educatives i que és a través del procés de desenvolupament on es configuren les diferències individuals. Finalment, l'autor examina la participació de la família en els processos d'integració dels seus fills i es proposen algunes qüestions que poden ajudar a millorar la feina dels professionals d'educació i així respondre amb més facilitat a les diferències individuals del seu alumnat.

Paraules clau: diversitat, procés d'integració i desenvolupament, entorn familiar, pràctiques educatives, intervenció educativa, interacció social.

Resumen

El artículo aborda la importancia del contexto familiar en los procesos de integración de los niños. En una primera parte se hace una aproximación a los conceptos de desarrollo y de integración para analizar la relación entre estos dos procesos dentro del marco de las prácticas educativas. A continuación se analiza la importancia de la familia en el desarrollo de los niños, teniendo en cuenta que las particularidades de las familias pueden condicionar las prácticas educativas y que es a través del proceso de desarrollo donde se configuran las diferencias individuales. Finalmente, el autor examina la participación de la familia en los procesos de integración de sus hijos y se proponen algunas cuestiones que pueden ayudar a mejorar el trabajo de los profesionales de educación y así responder con más facilidad a las diferencias individuales de su alumnado.

Palabras clave: diversidad, proceso de integración y desarrollo, entorno familiar, prácticas educativas, intervención educativa, interacción social.

Abstract

The article deals with the importance of the familiar context in the child's integration. First of all, it defines the concepts of development and integration in order to understand the

relationship of both processes within educational practices. Then, it analyses the importance of the family during the child's development, considering both the particularities of families, which may affect these educational practices, as well as individual differences, which are formed through the process of development. Finally, it observes the role of the family in the process of integration of their children, and it proposes a number of issues that would make easier the teachers' task of responding the individual peculiarities of their students.

Key words: diversity, process of integration and development, familiar environment, educational practices, educational intervention, social interaction.

Sumari

- | | |
|---|---|
| 1. Desenvolupament i integració | 3. El treball professional amb les famílies:
la millora de les pràctiques educatives |
| 2. La família com a context
de desenvolupament | Bibliografia |

La reflexió entorn del paper de la família en els processos d'integració planteja d'entrada un conjunt de qüestions i obliga a revisar alguns conceptes. Per exemple, què s'entén per integració; quina és la relació entre els conceptes d'integració i diversitat que emmarquen el contingut d'aquest simposi; quina és la incidència del procés d'integració en el desenvolupament de les persones; quin és el concepte de desenvolupament que s'adopta i que, en definitiva, dona sentit a la resposta de la qüestió anterior; quin és el paper que té la família en el desenvolupament de tots els infants i, per tant, també en el d'aquells amb risc biològic i/o social; com es pot ajudar la família a adoptar les pràctiques educatives més favorables; i d'altres igualment importants.

La recerca dels darrers anys i l'experiència acumulada pels pares i pels professionals, sobretot a partir de les experiències d'integració escolar, permeten pensar que existeixen lligams molt estrets entre el model de desenvolupament adoptat, el concepte d'handicap i les pràctiques educatives en els diversos contextos de desenvolupament, tant dels pares com dels professionals, per respondre a les diferències individuals.

En efecte, en els darrers temps s'han produït canvis importants en la concepció del desenvolupament, que més endavant s'examinaran, en la mateixa concepció de retard (Luckasson i altres, 1992) i, en conseqüència, en els enfocaments de la intervenció, que posen de relleu l'origen social del desenvolupament, la seva naturalesa interactiva i el paper determinant dels contextos de vida. La història recent en el camp de l'atenció a les persones amb condicions de discapacitat, per exemple, ens mostra sense ombra de dubte que tota estratègia centrada en l'individu (en el «seu» dèficit) porta cap a plantejaments segregadors (Onnis, 1990); en aquest model les prioritats s'orienten a planificar respostes institucionals diferenciades amb la presumpció que d'aquesta manera podrà tractar-se millor el problema (dèficit) de la persona; l'atenció se centra en l'individu, atès que es creu que al cap i a la fi l'origen de les seves

limitacions i la responsabilitat dels possibles canvis són dins seu. Com afirma Onnis (1990) «tota resposta focalitzada en l'handicap tendeix a marginar i aïllar i crea un cercle viciós que funciona d'acord amb els mecanismes de la profecia que esdevé veritat».

Com a resposta a aquesta realitat, d'altra banda present encara en molts enfocaments actuals, del que es tracta fonamentalment és de dotar-nos d'un model de desenvolupament que permeti superar aquestes limitacions i restituir la confiança en les possibilitats de totes les persones, i que orienti i doni sentit a les decisions encaminades a promoure el ple desenvolupament i la qualitat de vida de les persones a partir de les seves condicions particulars.

Així doncs, en aquest treball s'examina, en primer lloc, la relació entre els processos d'integració i de desenvolupament, la qual cosa comporta precisar el model de desenvolupament que hom assumeix. A continuació, s'aborda la importància del context familiar en l'orientació que pren el desenvolupament dels infants i en particular d'aquells amb risc biològic o social. Finalment, i en tercer lloc, s'examina la contribució de la família a la integració dels seus fills i se suggereixen algunes iniciatives en aquest sentit que poden orientar la tasca dels professionals.

1. Desenvolupament i integració

1.1. Aproximació al concepte de desenvolupament

Aprofundir en la relació entre el procés de desenvolupament i el d'integració suposa precisar el sentit i l'abast d'un concepte i de l'altre. Com assenyalo en un treball anterior (Giné, 1995) són molts els autors que coincideixen a remarcar la naturalesa social del desenvolupament humà (Schaffer, 1977 i 1993; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987; Wertsch, 1979 i 1988; Rogoff, 1993; Coll i altres, 1992, entre d'altres); aquests autors afirmen que el desenvolupament té lloc en l'àmbit de les relacions personals en el marc d'un context determinat, per la qual cosa insisteixen en la importància dels pares —i dels adults en general— en el procés de desenvolupament de tots els infants.

Com afirma Martí (1994), s'abandonen, en conseqüència, posicions centrades en l'individu i que conceben el desenvolupament com «un viatge en solitari» recollint la metàfora de Bruner. La influència de Vigotski (1979), i en particular de la seva concepció del desenvolupament, sembla clara en la conformació d'aquesta línia de pensament, malgrat que puguin observar-se diverses sensibilitats i posicionaments. D'acord amb Vigotski, el desenvolupament humà és vist com una activitat social en què els infants prenen part en accions que se situen més enllà de la seva competència a través de l'ajut dels adults o de companys més experimentats. És a partir de les oportunitats que els pares ofereixen als infants per comunicar-se amb ells i amb els seus iguals que aquests desenvolupen els processos psicològics superiors. Com recorden Rivière i Coll (1987): «la gènesi de les funcions afectives i cognitives reposa sobre les pautes de relació que s'estableixen entre el nen i l'adult des del naixement».

S'imposa una concepció del desenvolupament humà de naturalesa social, en el sentit que té el seu fonament en la comunicació i en les primeres interaccions. Així doncs, com oportunament afirma Wertsch (1988), el pes de l'explicació del desenvolupament passa dels factors biològics als socials; els quals operen en un marc biològic donat però no poden ser reduïts a aquest.

Una qüestió important emergeix en aquest moment i té a veure amb quin és el paper que es reserva a l'infant en aquest procés. La resposta ens la proporcionen Kaye (1986) i Rogoff (1993) a través de la metàfora de «l'aprenent», que posa de manifest tant l'esforç del nen com els marcs proporcionats pels adults on es concreten el tipus d'experiències i oportunitats que se'ls ofereixen. La noció d'aprenentatge que es deriva d'aquesta posició centra l'atenció en el paper actiu de l'infant i també dels adults i dels companys més capaços, que es concreta en la disposició de les tasques i de les activitats. Com afirma Valsiner (1994), el procés d'interacció entre la persona que es desenvolupa i el context és constructiu.

Aquestes darreres afirmacions ens porten a considerar el paper de l'educació en el desenvolupament; d'altra banda, no tindria cap sentit analitzar la relació de la integració amb el desenvolupament si no és en el marc de les pràctiques educatives.

Com recorden Miras i Onrubia (1996), el desenvolupament és possible perquè les persones que hi ha al voltant del nen ajuden, guien, planifiquen, regulen el comportament del nen. Aquests autors consideren que les pràctiques educatives —la forma com es concreten les oportunitats i les experiències que s'ofereixen als infants, tant a casa com a l'escola— esdevenen autèntics contextos de desenvolupament atès que «fan possible que els nens observin i s'incorporin a models d'activitats, papers i relacions progressivament més complexos... D'aquesta manera, els nens i les nenes poden aprendre i fer seus els coneixements i les habilitats imprescindibles per llur desenvolupament»; el paper de l'educació és el de generar i crear desenvolupament (Miras i Onrubia, 1996).

Ben segur no és aquest el lloc per aprofundir en la relació entre educació i desenvolupament i en com els infants s'apropien de la cultura pròpia de l'entorn social on viuen i creixen; de totes maneres, el que interessa posar de relleu és la naturalesa interactiva i contextual del desenvolupament: *a)* els infants es desenvolupen a través de les experiències que els adults —i companys— els faciliten; *b)* és necessària la participació activa de l'infant i l'ajut/guia de l'adult (i/o de companys més capaços); *c)* aquestes experiències configuren el que s'anomena *procés d'educació*, que varia segons el context (casa, escola, societat).

1.2. *El procés d'integració*

Tant el concepte d'integració com les diferents polítiques educatives encaminades a facilitar la integració escolar i social de les persones amb determinades condicions de desavantatge, així com també les raons que el fonamenten

poden variar significativament entre un país i un altre, encara que amb uns certs referents comuns; àdhuc en l'Estat espanyol poden apreciar-se diferents sensibilitats i pràctiques en aquest camp. Estudis recents com el de Sanz del Río (1995) s'encarreguen de mostrar-ho clarament.

De totes maneres, a partir de les declaracions dels organismes internacionals (UNESCO; OCDE), de les experiències seguides en molts països, entre ells el nostre, i de les posicions més freqüents entre nosaltres, és possible detectar un cert acord en relació amb el concepte d'integració que podria concretar-se en els punts següents:

- És un procés dinàmic que mobilitza aspectes i variables de naturalesa diferent que afecten tant els agents que hi prenen part com els contextos de vida i que es caracteritza per una gran diversitat en la seva realització.
- A través del procés d'integració es pretén facilitar i incrementar la participació de determinats col·lectius de persones en situació de desavantatge, sigui per raons de cultura, ètnia, socioeconòmiques, o simplement de capacitat, en els contextos naturals (escola, treball, lleure,...) i la igualtat d'oportunitats.
- Suposa superar una concepció de les necessitats d'aquestes persones basades en l'individu, en el que tenen «d'especial», en la primacia dels enfocaments terapèutics, tot substituint-la per una d'educativa, ecològica, que se centra en els ajuts que aquestes persones necessiten per al seu progrés i qualitat de vida en els diversos contextos de desenvolupament. La responsabilitat del procés s'atribueix a la capacitat de l'entorn de respondre satisfactòriament a les necessitats particulars d'aquestes persones i, per tant, es reserva una gran responsabilitat als agents que hi intervenen (parens, mestres, companys...).

El procés d'integració es fonamenta en sòlides raons; habitualment se'n descriuen de tres tipus: ètiques, legals i psicològiques (Bricker, 1979).

1. Des d'un punt de vista ètic, la igualtat d'oportunitats per a totes les persones és percebuda com un dret irrenunciable; es considera que les diferències individuals tenen un caràcter relatiu, que depenen de les situacions i que en cap cas poden qüestionar els drets (a l'educació, al treball, als serveis de salut...) de les persones.
2. El marc legal es deriva històricament del discurs ètic; recordi's que la major part d'iniciatives legislatives dels diferents països han estat precedides d'un estat d'opinió favorable a la integració, com és el cas de tota la filosofia entorn de la normalització —per citar-ne un exemple— que arrenca amb força als països nòrdics als anys cinquanta i seixanta. Es garanteix el dret a l'educació de tots els ciutadans, amb independència de les seves condicions personals, sempre que sigui possible en l'entorn més comú i, en conseqüència, l'Estat es compromet a destinar-hi els recursos necessaris. Aquest

dret, però, no impedeix en la majoria dels països l'existència de centres segregats o especials en determinades circumstàncies; s'imposa una provisió de serveis que, formant un continu, contempla diferents possibilitats, des de la plena integració a l'aula ordinària fins a l'escolarització en un centre d'educació especial.

3. Hi ha també poderoses raons de tipus psicologicoeducatiu que justifiquen el procés d'integració en termes del que és més favorable al desenvolupament harmònic i integral de les persones.

Aturem-nos un moment en les raons educatives i relacionem-les amb el que més amunt s'ha dit del desenvolupament, en el benentès que el procés d'integració de què es parla no es limita a la mera integració física (estar junt amb els altres), sinó que implica l'accés i la participació plena en els contextos que corresponguin i, en particular, l'escola.

La participació dels alumnes amb condicions personals de discapacitat —o en d'altres situacions de desavantatge— en activitats socials i educatives comunes suposa, en la majoria de casos, un entorn molt més ric i exigent; la resposta a les demandes dels adults i dels companys estimularà el progrés dels infants. No és una qüestió només de quantitat d'estímuls, sinó fonamentalment de qualitat: el tipus i grau de comunicació que l'infant estableix amb els adults i amb els companys, la naturalesa de les experiències que se li brinden d'acord amb les seves necessitats. Des d'un punt de vista educatiu, allò que esdevé crític és que la relació que s'estableix amb l'infant està orientada a satisfer les seves necessitats en tots els camps (de relació, de joc/oci, de formació...) i no es limiten a la vessant rehabilitadora.

Si ens centrem en el context escolar, la integració suposa l'adopció d'un model educatiu, fonamentat en els ajuts que una persona necessita per progressar. El problema no és si l'infant «pot o no pot» fer una determinada cosa, sinó que el sistema educatiu —des de l'Administració educativa fins als professors— ha d'adaptar la seva oferta per tal d'ajustar-la a les seves necessitats particulars, de tal manera que es promogui el seu progrés en relació amb els objectius educatius establerts per a tots els alumnes.

Aquest esforç sostingut d'adaptació implica un canvi important en l'actitud dels professionals i el desenvolupament d'estratègies d'ajust adequades que incidiran plenament tant en la millora de la qualitat de l'ensenyament per a tots els alumnes com en el progrés de la institució i de l'equip de professionals com a tal; en definitiva, l'esforç d'adaptació esdevé un benefici per a tots els alumnes.

Una de les primeres conseqüències del procés d'integració és que canvien les expectatives dels professors, dels pares i dels companys, cosa que suposa una valoració més gran de les capacitats dels infants i per tant de les seves possibilitats; d'aquesta manera s'incrementen les demandes de participació i es modifica la naturalesa d'aquesta, millorant també la pròpia autoestima de les persones.

Un altre element important que cal considerar és la incidència de la integració en els companys; sembla que hi ha prou dades per afirmar que a través de la integració s'educa en la tolerància i el respecte per les diferències per part de tots els alumnes. A través de la convivència es modifica la imatge social que els alumnes, i la gent en general, tenen de les persones amb unes condicions determinades.

Finalment, el procés d'integració té repercussions positives per a la família. Onnis (1990), en parlar de la integració d'alumnes amb la síndrome de Down, afirma que els pares, en veure la participació activa dels seus infants al centre ordinari, tendeixen a pensar que no té sentit «delegar» responsabilitats en els especialistes (terapeutes), sinó que confien més en les seves possibilitats i esdevenen més actius en el desenvolupament de les capacitats dels seus fills en l'entorn familiar.

La integració, en síntesi, suposa una resposta educativa respectuosa i ajustada a les necessitats particulars d'uns alumnes. El respecte per les diferències individuals ens porta a aquest concepte més ampli d'atenció a la diversitat, concepte que ha pres forma i volada en el context escolar; només té sentit parlar d'integració en el marc de l'atenció a la diversitat de necessitats dels alumnes, encara que, lògicament, l'atenció a la diversitat va més enllà de les condicions personals de discapacitat, àmbit en què històricament s'ha inscrit el concepte d'integració, malgrat que no hi hagi actualment cap raó per no estendre el concepte a uns altres col·lectius.

L'atenció a la diversitat és un concepte ampli i inclou les diferents necessitats dels alumnes amb independència del seu origen; aquest concepte esdevé un dels eixos centrals de la reforma educativa del nostre país i, amb la implantació de l'ESO a partir d'aquest curs, serà al bell mig de les preocupacions i de la reflexió de la gran majoria de claustrs.

S'ha de tenir present, però, que el concepte de diversitat no és només una construcció de tipus pedagògic, sinó que es fonamenta en el desenvolupament mateix. Com afirma Lalueza (1994): «la concepció vigotskiana de l'evolució individual com el procés pel qual l'infant adquireix les eines de la seva cultura (i no com el trànsit per una línia genètica predeterminada per l'organisme), sembla portar implícita la idea de múltiples desenvolupaments». Certament, si concebem el desenvolupament com a fruit de la interacció, i no com a desplegament de capacitats individuals, «hem de considerar l'evolució de cada individu com un procés obert» (Lalueza, 1994) que necessàriament haurà de cristal·litzar de forma diversa.

Entenc que la relació entre el procés d'integració i el desenvolupament ha quedat suficientment establerta. En la mesura que es reconeix la importància dels contextos per al desenvolupament, el paper decisiu de l'ajut/guia dels adults i companys i la necessària participació de l'infant i, al mateix temps, es considera el que suposa per a l'alumne la integració com a participació en contextos més rics i estimulants i en activitats socials més valorades, hom s'adonarà de les conseqüències positives de la integració per al progrés dels alumnes; així mateix, la integració es revela com un important factor per a la millora de la institució

(la família, l'escola), la qual cosa tindrà un valor afegit atès que es traduirà també en un entorn progressivament més ric i estimulant per als infants.

És a través del procés de desenvolupament que es configuren les diferències individuals. L'individu, amb les seves condicions personals (biològiques, socials, ètniques...), pren part en les oportunitats i experiències que li brinden fonamentalment els adults (pares i mestres) en els diversos contextos (casa i escola), i és a partir de la interacció que estableixen que aquest es desenvolupa; la naturalesa de l'aprenentatge és diversa, com singulars són les experiències de cadascú. La contribució de la integració al desenvolupament dels infants, siguin quines siguin les seves característiques individuals, així com també al progrés i millora de les institucions, es justifica en base al fet que justament posa en joc els factors més crítics per al progrés de tots els infants: es disposa de més i millors oportunitats pensades per estimular i facilitar la participació activa de l'infant amb l'ajut de l'adult.

No voldria acabar aquest apartat sense deixar constància de les dificultats —de tota mena— que comporta tot procés d'integració. El fet de posar de relleu els avantatges de la integració per al desenvolupament no ha d'amagar la consciència que aquest és un procés llarg i costós, en el qual es fa indispensable el concurs d'una colla de recursos materials, personals, de formació... que comprometen tant els adults implicats com les institucions i les pròpies administracions. L'experiència ens mostra com moltes iniciatives no han reeixit en el seu intent; l'anàlisi d'aquests «fracassos» probablement ens aportaria llum respecte de quines són les condicions més adequades, però ben segur confirmaria també la bondat dels supòsits de base que, al cap i a la fi, són els que interessen en aquest treball.

De totes maneres, com afirma Kristoffersen (1991), la qüestió central és l'actitud: «[...] al final de l'estudi es féu evident que les barreres (a la integració) estan en les persones, en els caps i en els seus cors».

2. La família com a context de desenvolupament

2.1. La importància de la família per al desenvolupament

El concepte de desenvolupament exposat i, sobretot, els trets que el caracteritzen atribueixen a la família, com a context bàsic en el qual té lloc la interacció, una responsabilitat decisiva en el desenvolupament de tots els infants. Com ens recorda Kaye (1986), no hem d'esperar a descobrir les explicacions del desenvolupament dins del nen; una part de la responsabilitat correspon als adults que organitzen les experiències de l'infant.

Un dels autors que ha estudiat el paper del context en el desenvolupament ha estat Bronfenbrenner (1987). Aquest autor proposa «un model comprensiu on el nen és vist com el centre de quatre cercles d'influència interrelacionats» (Bernheimer i Keogh, 1995).

En primer lloc es troba el **microsistema** que es defineix com el patró d'activitats, els papers i les relacions personals que la persona en procés de desen-

volupament experimenta; el microsistema inclou, en conseqüència, tant les condicions com els efectes més propers a l'infant. El desenvolupament, però, es produeix en diversos microsistemes, el més important del qual és la família. Les interrelacions existents entre els diferents contextos en què l'infant pren part configuren el **mesosistema**.

Com a tercer cercle apareix l'**exosistema**, que es refereix al context social més ampli; és a dir, les estructures socials i institucionals que afecten els àmbits de vida més pròxims a l'infant, com ara el veïnat o el centre escolar. I, finalment, es troba el **macrosistema** que es refereix a les influències culturals, econòmiques i polítiques que incideixen en la vida dels individus.

Convé insistir en el fet que, com afirma el propi Bronfenbrenner, només es pot entendre el desenvolupament a partir de les interrelacions i les interaccions dins i entre els diversos nivells del model que proposa. Aquest model és conegut com a «ecològic» i resulta particularment útil a l'hora d'analitzar el procés de desenvolupament d'un infant, tant pel que fa a la identificació de l'ampli ventall de condicions que l'influencien com a l'hora de prendre decisions per intervenir en cada cas.

Malgrat el que s'acaba d'assenyalar, alguns autors (Bernheimer i Keogh, 1995) consideren insuficient el model de Bronfenbrenner a l'hora d'informar-nos sobre la dinàmica o les interaccions dels diferents components i nivells; no ens ajuda —afirmen— a comprendre què passa i perquè dins d'un context determinat.

En aquest sentit, i centrant-nos en la família, proposen el que anomenen un enfocament «ecocultural»; la idea fonamental és que les famílies responen activament a les circumstàncies en què viuen, i que construeixen i organitzen ambients que els permeten atribuir sentit i orientar les seves vides (Bernheimer, Gallimore i Weisner, 1990; Gallimore i altres, 1989, 1993).

Comparteixen amb Bronfenbrenner molts dels elements del seu discurs i, en particular, la consideració que, per tal que un ambient sigui considerat un context de desenvolupament, ha de complir dues condicions: en primer lloc, ha de permetre al nen observar patrons d'activitat progressivament més complexa i hi ha de poder prendre part amb l'ajut dels més experts i, en segon lloc, ha de fer possible que l'infant sigui capaç més endavant de dur a terme de forma autònoma les esmentades activitats. Però el complementen atribuint un paper decisiu a les creences, als valors i als objectius que tenyeixen la seva activitat diària, i l'anàlisi dels quals permet comprendre la naturalesa de les experiències que brinden a l'infant.

Aquests autors afirmen que les famílies, a través dels escenaris d'activitat de la vida diària, posen a l'abast dels infants oportunitats d'aprendre i desenvolupar-se; i precisament la construcció de la rutina diària i dels escenaris d'activitat està mediada pels valors familiars, que donen sentit a les decisions que es prenen. En conseqüència, «la construcció social de les famílies té un poderós impacte en les activitats diàries dels nens i, per tant, en el desenvolupament d'experiències significatives» (Gallimore i altres, 1989).

Per a aquests autors, els components dels escenaris d'activitat —i que, per

tant, constitueixen les variables ecològiques que potencialment influeixen sobre el desenvolupament dels infants— són: els qui hi prenen part; els valors i objectius presents; les tasques que es duen a terme; els motius que justifiquen i expliquen l'acció, i els guions que dirigeixen les interaccions (Giné, 1994).

És en les rutines diàries on es reflecteixen les creences i els valors personals i culturals, així com les limitacions i els recursos de l'ambient, i per tant apareixen com l'element central a partir del qual les famílies incideixen en el desenvolupament dels seus fills. Totes les famílies construeixen rutines diàries, les quals esdevenen el «teixit propi de la vida diària» (Bernheimer i Keogh, 1995).

Aquestes posicions, d'altra banda, coincideixen plenament amb les d'altres autors com Rogoff (1993) i el propi Kaye (1986), entre d'altres. Rogoff afirma que la influència més gran per part dels adults en el desenvolupament és la capacitat que tenen de determinar quines activitats són a l'abast de l'infant, que li permetran observar i participar, i quins seran els seus companys. Aquesta mateixa autora afirma que en la vida diària els pares construeixen ponts que ajuden els infants a entendre com han d'actuar en les noves situacions, facilitant pistes emocionals sobre la naturalesa de les situacions, models no verbals de comportament, interpretacions verbals i no verbals del comportament i dels esdeveniments, i etiquetes verbals per classificar els objectes i els esdeveniments.

I Kaye (1986) atribueix un caràcter de «marc» als patrons de comportament dels adults durant la criança; a través dels escenaris d'activitat, que es modulen de forma diferent en un espai i en un temps, els pares proporcionen els marcs essencials per al desenvolupament social i cognitiu dels infants.

Sembla doncs clarament establert, a partir de la recerca dels autors citats—i d'altres que fóra impossible citar aquí— que la família té un paper determinant en el desenvolupament dels infants; paper que es vehicula a través dels escenaris d'activitat que suposen les rutines diàries.

2.2. La interacció dels adults amb l'infant en el context familiar: anàlisi d'alguns aspectes crítics per al desenvolupament

Arribats en aquest punt, sembla necessari centrar-se en la naturalesa dels patrons d'interacció entre els adults i el bebè i en el paper que s'atribueix a l'infant, és a dir, com els adults organitzen les experiències a les quals els bebès es veuen exposats. En aquest sentit, és possible identificar alguns aspectes que caracteritzen el procés d'interacció en l'àmbit familiar i als quals la recerca actual reconeix un paper rellevant com a mecanismes d'influència educativa en el desenvolupament de totes les persones, sobretot al llarg dels primers anys de vida. D'acord amb un treball anterior (Giné, 1995) s'han seleccionat els aspectes següents:

- a) *La intersubjectivitat.* Segons Rogoff (1989), el desenvolupament de la intersubjectivitat està vinculat al procés de construcció de la referència social i als esforços de la mare per regular l'atenció conjunta durant el primer any

de vida del bebè. La mare busca primer l'atenció conjunta, i després punts de referència comuns que permetin la comprensió compartida del fenomen o de la situació.

Una qüestió important que cal tenir present és que la contribució dels adults i de l'infant a aquest procés és clarament asimètrica, més intensa al començament i s'esvaeix a poc a poc a mesura que l'infant progressa; els adults tendeixen a ajustar la seva intervenció de manera que asseguri l'atenció i la comprensió de l'infant, fent-la contingent al ritme i a les possibilitats d'aquest.

- b) *La sensibilitat a les competències de l'infant (l'atribució)*. La transferència progressiva de responsabilitats a l'infant per resoldre una situació requereix que l'adult sigui sensible a les competències de l'infant. La sensibilitat a les competències del fill o de la filla es reflecteix en l'atribució. L'atribució conforma un dels patrons característics de la interacció dels pares amb els fills. Riviére i Coll (1987) afirmen que els pares atribueixen intencions a certes conductes dels bebès molt abans que puguin ser definides com a tals.

El propi Kaye (1986) afirma que gràcies a què els pares representen la ficció —tracten els seus fills com si fossin més intel·ligents del que en realitat són—, aquesta es converteix en realitat i els bebès es converteixen en persones. Així doncs, l'atribució esdevé en una estratègia bàsica i potent per optimitzar el desenvolupament i, al contrari, la seva absència podria explicar en part el pobre desenvolupament que s'observa en alguns infants.

- c) *L'estructuració de les situacions i la participació guiada*. El procés de participació guiada, segons Rogoff (1989; 1993), és pràcticament comú a totes les cultures i suposa, per un costat, la participació de l'infant en activitats culturalment valorades i, per l'altre, una guia i direcció per part de l'adult. Els factors crítics rauen no tant en l'individu, com en els processos que impliquen la participació activa dels nens en les pràctiques socials constituïdes. La participació guiada permet al nen resoldre els problemes de la vida diària i, en la pràctica, inclou formes tàcites de comunicació, la disposició distal dels entorns d'aprenentatge i la interacció verbal.

La participació dels infants en les activitats pròpies de les rutines diàries —que admeten diverses concrecions d'acord amb les seves edats— genera un sens fi d'ocasions per a la participació guiada. És doncs a través de la participació dels infants en aquestes situacions que els suposa un repte, amb l'ajut dels adults, que els nens progressen.

Cas que, per les raons que siguin, l'entorn facilités als infants menys oportunitats de participació social, o bé una interacció més pobre, llavors el seu desenvolupament podria veure's limitat.

- d) *Els marcs que els pares ofereixen als infants: les rutines diàries*. La idea de marc, segons Kaye (1986), té el seu origen en la dependència de la interacció social respecte del context on aquesta es produeix; amb d'altres paraules,

els marcs constitueixen els contextos a través dels quals els adults faciliten l'aprenentatge de les habilitats socials. És precisament en aquest àmbit en què adquireixen ple sentit i transcendència les rutines diàries que conformen la vida de tot infant.

- e) *L'actitud dels pares i els seus valors, creences i expectatives.* Com han posat de manifest diversos autors, l'actitud dels pares sembla que es releva com una variable determinant per al desenvolupament; Kaye (1986) afirma que «el realment important és l'actitud dels pares». Una actitud favorable dels pares constitueix un indicador de relacions positives, del que comunament s'entén per afecte. Les relacions afectives compleixen una funció vital en el desenvolupament de tots els infants, en la mesura que constitueixen l'entramat sobre el qual és possible teixir qualsevol altre tipus de relació.

Com oportunament recorda Solé (1996), els comportaments emocionals i afectius són la clau que explica el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones: «Així el que es forja no és només un conjunt de coneixements sobre el món [...] sinó també una representació sobre els altres i sobre un mateix» (Solé, 1996).

Tant els valors propis de la família, com la imatge i les idees que els pares tenen del seu fill, estan íntimament relacionades amb l'actitud que adoptin amb el seu fill i que necessàriament incideixen en les seves pràctiques educatives.

2.3. Algunes particularitats de les famílies amb infants amb condicions personals de risc biològic i/o social

A la vista de tots aquests aspectes, que caracteritzen la interacció dels adults amb els bebès durant els primers mesos de vida —aspectes que, d'altra banda, configuren grups de variables clarament interconnectades—, sembla lícit preguntar-se si és raonable esperar patrons d'interacció qualitativament diferents en les famílies amb un fill amb risc, i en particular amb discapacitat, respecte d'aquelles que no en tenen cap amb aquestes característiques; patrons que vehicularien mecanismes d'influència educativa de signe diferent.

Aquesta és certament una qüestió complexa i que no podrà ser abordada amb rigor i profunditat en el marc d'aquest treball. En primer lloc, obligaria a precisar molt més, i probablement a analitzar separatament les condicions de les famílies amb fills amb discapacitat i amb risc social; en segon lloc, pel que fa a les famílies amb fills amb discapacitat, la recerca no es mostra unànime a l'hora de respondre afirmativament a la pregunta formulada (Giné, 1993); en tot cas, hi cabrien molts matisos.

De totes maneres, i pel que fa als objectius d'aquest treball, el que convé assenyalar és que hi ha particularitats en la vida de determinades famílies, sigui per la presència d'un fill amb discapacitat sigui per les seves condicions socials,

culturals i econòmiques, que afecten i condicionen les rutines diàries i, per tant, probablement el desenvolupament dels infants.

Com assenyala Rogoff (1993): «entendre les diferències culturals i individuals és essencial per comprendre el procés de participació guiada i el procés mateix de desenvolupament». Sembla, doncs, clar que les pràctiques educatives reflectiran aquesta diversitat i que hauran de tenir conseqüències en el progrés dels infants.

S'hauria de rebutjar, però, d'entrada una percepció de linealitat, de causa-efecte, entre les condicions de les famílies i el desenvolupament dels fills; més aviat s'han d'entendre com a factors disposicionals que faran més probable l'aparició de determinats estils i pràctiques educatives.

Les particularitats de les famílies que poden afectar el desenvolupament dels fills, en la mesura que condicionen les pràctiques educatives, fonamentalment es manifesten en relació amb els següents mecanismes d'influència educativa. En primer lloc, el procés de desenvolupament de la intersubjectivitat pot veure's seriosament afectat en el cas de determinades mancances familiars i, sobretot, pel trastorn emocional familiar davant del naixement d'un fill amb discapacitat i la menor resposta d'aquest.

En segon lloc, la resposta emocional de les famílies davant d'un fill amb discapacitat pot condicionar negativament de forma progressiva la confiança i les expectatives dels pares cap a les possibilitats del seu fill, amb la qual l'atribució. Aquesta menor sensibilitat dels pares davant les competències del seus fills sembla que comporta menys tendència a establir referències comunes i, en definitiva, afecta el tipus de comunicació que s'estableix (Giné, 1995); un exemple del que s'acaba d'afirmar ens el proporcionen Lalueza i Perinat (1994) quan afirmen que en la comunicació que manté la mare amb infants sense cap discapacitat, en l'inici del llenguatge, predominen els enunciats dirigits a regular l'acció i, en canvi, en el cas dels fills amb síndrome de Down predominen els enunciats de caràcter merament interpersonal (aquells que no impliquen cap referència a l'entorn material).

En tercer lloc, també la tendència a implicar-se en la mateixa activitat és menor en els pares amb fills amb discapacitat, cosa que limita les possibilitats de guiar i estimular la participació de l'infant. L'actuació dels pares en l'activitat conjunta, la majoria de les vegades, es converteix en petits rituals al servei de la pura relació interpersonal (Lalueza i Perinat, 1994; Giné, 1995).

Sembla també clar, en quart lloc, que els infants amb risc social i/o amb condicions personals de discapacitat disposen de menys oportunitats de participar en activitats culturalment valorades; a més, sovint se'ls reserva un paper més aviat d'espectador que de protagonista. Hi ha base per creure que, en el cas dels infants amb discapacitat, les activitats pròpies de la rutina diària són sovint desaprofitades.

Finalment, s'ha de fer referència a l'actitud, els valors i les expectatives dels pares. No és d'estranyar que l'actitud es vegi condicionada per la situació familiar o bé per les característiques del fill en néixer o durant el desenvolupament,

però el que és realment important és que l'actitud afectarà les expectatives i, en definitiva, les oportunitats que s'oferiran al bebè. Així mateix, les pràctiques educatives es veuran fortament influïdes pels valors i per les idees dels pares davant la discapacitat (Gallimore i altres, 1989 i 1993; Palacios, 1988).

La presència d'aquestes variables informa d'algunes tendències en el comportament dels pares en determinades situacions que probablement afectaran de forma negativa el desenvolupament dels seus fills. La millor comprensió d'aquests fenòmens obre la possibilitat d'influir en els processos educatius familiars amb la intenció de millorar i estimular les competències d'aquests infants amb risc biològic i/o social, d'aquesta manera s'afavoreixen les seves possibilitats d'integració; aquesta és la finalitat de les consideracions que es proposen a continuació.

3. El treball professional amb les famílies: la millora de les pràctiques educatives

La participació de les famílies en els processos d'integració està directament associada a les pràctiques educatives familiars relacionades amb la disposició d'escenaris i situacions afavoridores del desenvolupament dels seus fills, sobretot durant les primeres edats, i amb la plena participació d'aquests en els contextos escolar i social (comunitat).

A continuació se suggereixen algunes qüestions que els professionals haurien de tenir presents a l'hora d'encarar el treball de suport i col·laboració amb les famílies.

- a) Una de les primeres implicacions per al treball dels professionals té a veure amb les pràctiques habituals en relació amb l'avaluació de l'entorn familiar, atès el paper determinant de la família en el desenvolupament de l'infant. El tradicional i sovint exclusiu èmfasi en l'infant no és suficient, la qual cosa comporta adoptar un enfocament de l'avaluació coherent amb el model de desenvolupament presentat.

La importància de l'avaluació com a base de la presa de decisions per a la intervenció sembla fora de dubte; ara, però, no és possible abordar en detall aquesta qüestió, que es troba àmpliament analitzada en un treball anterior (Giné, en premsa).

De totes maneres, Berheimer i Kergh (1995) exhorten els professionals a tenir present les dimensions següents en l'avaluació: la naturalesa de les rutines diàries i l'esforç d'adaptació de les famílies —mediat pels valors i les creences— a partir de la crisi que suposa la presència d'un fill amb discapacitat; l'impacte de l'infant en la vida de la família, i les diferències culturals en els objectius, els valors i les creences.

- b) El procés d'adaptació que experimenten totes les famílies davant un fill amb retard hauria de convertir-se en un element central de la intervenció dels professionals. Les famílies realitzen un esforç enorme, amb més o menys

fortuna però sempre dolorós, d'adaptació a la nova situació, i en aquest esforç s'interrelacionen aspectes emocionals i cognitius; és a dir, hi té també un paper decisiu la representació mental del retard, del déficit de l'infant. Aquest procés d'adaptació condiona l'actitud futura dels pares respecte del fill; com més aviat finalitzi el procés i es consolidi una actitud positiva, l'actuació dels pares es tornarà progressivament més confiada i espontània.

La intervenció dels professionals, en tot cas, ha d'adreçar-se a la millora de la qualitat de l'entorn emocional i a l'increment del nivell d'expectatives, a través del suport i de la informació correcta. Encara que els dos objectius són certament difícils d'assolir, no pot oblidar-se la transcendència dels indicadors emocionals que els pares faciliten als seus fills en la interacció diària, ni tampoc la relació entre un clima emocional positiu i el tipus i freqüència de les relacions que s'estableixen.

- c) El nivell d'expectatives està associat a la sensibilitat dels pares en relació amb les competències dels seus fills. En aquest sentit, es constata un menor nivell de resposta dels pares envers els seus fills amb retard, així com una menor tendència a atribuir significat a les indicacions i al comportament d'aquests (Giné, 1995).

Totes dues variables tenen conseqüències importants per al desenvolupament de tots els infants, com s'ha indicat anteriorment, i per tant han de constituir-se en objectius prioritaris en la formació dels pares. Un nivell de resposta més elevat no significa necessàriament accedir més a les peticions dels fills, sinó fonamentalment elaborar seqüències d'acció i llençatge a partir de les seves indicacions. La interacció acostuma a ser més pobre perquè s'espera menys dels fills i, per tant, se'ls exigeix menys. I aquesta situació adquireix un relleu particular en els intercanvis comunicatius. Estratègies tals com donar-los explicacions, fer-los preguntes, etc. són poc freqüents en la interacció dels pares amb els seus fills amb retard (Giné, 1994).

En definitiva, els pares haurien d'aprendre a comportar-se com si els seus fills fossin més competents del que realment són. Aquesta és una estratègia que utilitzen els pares amb els seus fills sense retard i es revela com un motor important del desenvolupament. L'atribució té un paper insubstituïble en el desenvolupament de tots els nens, i per tant estratègies com la sobrevaloració o l'expansió haurien de ser potenciades en els repertoris comunicatius dels pares amb els seus fills amb retard.

- d) Com s'ha dit, Rogoff (1989 i 1993) atribueix una importància cabdal a la disposició i estructuració de l'entorn i de les situacions, així com a la participació guiada, que es caracteritza per la participació del nen en activitats culturalment valorades sota la direcció de l'adult.

La recerca és concloent respecte al fet que els infants amb retard disposen normalment d'entorns més pobres, atenant el tipus de materials i jocs que tenen al seu abast, i de menys oportunitats de participar en acti-

vitats culturalment valorades; interessa referir-se tant al fet que se'ls exigeix una menor participació com a la naturalesa d'aquesta participació en les activitats pròpies de la nostra vida social i cultural.

És necessari propiciar un paper més actiu en la participació de l'infant amb retard, i les ocasions han de buscar-se a través de les activitats pròpies de les rutines diàries. No és necessari, normalment, buscar altres situacions, que podrien ser viscudes per les famílies com a artificials, en les quals seria difícil garantir l'espontaneïtat.

Entorn de les necessitats bàsiques (àpats, higiene), tasques domèstiques, autocura, desplaçament, joc, etc. es genera una multiplicitat de situacions potencialment riques per influir positivament en el desenvolupament dels nois i noies. En concret, hauria de fer-se atenció a la naturalesa de la participació dels pares en aquestes activitats, de manera que assegurí una actuació de guia i de transferència progressiva de la responsabilitat als fills; a les activitats que se'ls proposa, incloses les de joc; i al tipus de materials que es posen al seu abast.

- e) Si el que s'ha assenyalat en els apartats anteriors ha de contribuir a estimular el progrés dels infants i d'aquesta manera facilitar la seva integració, s'ha de tenir present que les pràctiques familiars haurien també d'adreçar-se de forma directa a la promoció de les experiències que faciliten la integració real dels seus fills i l'acceptació per part dels seus companys. Lehman i Roberto (1996) afirmen, a partir de la seva recerca, que les mares dels adolescents amb discapacitats comprenen i valoren la importància de l'amistat i de l'acceptació per al futur dels seus fills. És per aquesta raó que creuen que un dels objectius centrals del procés educatiu és «construir relacions entre persones amb discapacitats i sense» abans que altres objectius més acadèmics o professionals.
- f) En relació amb el que s'acaba d'assenyalar, adquireix un relleu particular el que oportunament diu Solé (1996) quan, citant Cataldo (1987), afirma que: «una de les funcions de les famílies consisteix en l'ajuda i el suport que proporcionen als infants per tal que arribin a ser persones emocionalment equilibrades, capaces d'establir vincles afectius satisfactoris i respectuosos amb els altres». I aquest és un objectiu que cal tenir en compte no només en relació amb els fills amb discapacitat, sinó sobretot amb tots els membres de la família. L'acceptació de les persones diferents i la capacitat d'establir-hi relacions respectuoses té a veure amb l'aprenentatge d'aquests valors en el si de la família. L'educació familiar permet construir no només un conjunt de coneixements sobre el món, sinó també una representació sobre els altres i sobre un mateix (Solé, 1996).
- g) Així mateix, convé emfasitzar en el treball professional que a l'hora de fer de pares no hi ha d'haver pràcticament diferències en l'educació d'un fill amb discapacitat en relació amb els seus germans; hi ha una gran similitud

en les solucions donades als problemes de cada dia. D'aquesta manera, en paraules de Lehman i Roberto (1996), s'evita crear famílies discapacitades.

h) Finalment, l'actuació professional s'hauria d'orientar cap a un doble objectiu (Madden, 1995; Winton i DiVenere, 1995). En primer lloc, és necessari renunciar a un model basat en l'autoritat de l'expert i canviar a un model d'enfortiment i de capacitació de les famílies. I, en segon lloc, és també necessari reconèixer i donar suport a la perícia de les famílies a l'hora d'enfrontar-se a determinades situacions de la vida diària.

Sovint les relacions que s'estableixen suposen que són els professionals els qui prenen determinades decisions i es reserva als pares la mera funció d'execució; d'aquesta manera els professionals no acostumen a treure el màxim profit dels punts forts dels pares i tampoc no els ajuden a conèixer les pròpies limitacions. Convé avançar cap a unes relacions de col·laboració entre iguals, positives i confiades.

Bibliografia

- BERNHEIMER, L.P.; KEOGH, B.K. (1995). *Wearing Interventions into the Fabric of Everyday Life: An Approach to Family Assessment*. *TECSE*, 15(4), p. 415-433.
- BERNHEIMER, L.P.; GALLIMORE, R.; WEISNER, T.S. (1990). «Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan». *Journal of Early Intervention*, 14, p. 219-233.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, S.J. (1977). «Early Social Interaction and Language Acquisition». A SHAFFER, H.R. (ed.). *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres: Academic Press.
- COLL, C. i altres (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y aprendizaje*, núm. 59-60, p. 189-232.
- GALLIMORE, R.; WEISNER, T.S.; BERNHEIMER, L.P.; GUTHRIE, D.; NIHIRA, K. (1993). «Family responses to young children with developmental delays: Accomodation activity in ecological and cultural context». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 98, núm. 2, p. 185-206.
- GALLIMORE, R.; WEISNER, T.S.; KAUFMAN, S.Z.; BERNHEIMER, L.P. (1989). «The social construction of ecocultural niches: Family accomodation of developmentally delayed children». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 94, núm. 3, p. 216-230.
- GINÉ, C. (1994). *Identificació de les variables que incrementen el risc d'un pobre desenvolupament social dels infants amb retard en el desenvolupament: bases per a un programa d'educació familiar*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- (1995). «Contexto familiar y retraso en el desarrollo: análisis de la interacción padres-bebé». *Siglo Cero*, vol. 26(1), p. 23-30.
- (en premsa). «La Evaluación Psicopedagógica y las necesidades educativas especiales». A PUJUELO, M. (ed.). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Ed. Masson.
- KAYE, K. (1986). *La vida social y mental del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.

- KRISTOFFERSEN, G. (1991). «La experiencia social de niños y jóvenes con discapacidad en la educación integrada. Una cuestión de actitud». *Actas de la III Conferencia de la C.E. sobre handicap y educación*. Helios. Valladolid: CCE-MEC.
- LALUEZA, J. L. (1994). «El análisis de la interacción en el estudio de la diversidad en el desarrollo». *I Symposium sobre Interacción Social y Comunicativa en el Desarrollo Humano*. Girona, 15 i 16 de desembre de 1994. Treball no publicat.
- LALUEZA, J.L.; PERINAT, A. (1994). «Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre adultos y niños con síndrome de Down». *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, p. 133-146.
- LEHMAN, J.P.; ROBERTO, K.A. (1996). «Comparison of Factors Influencing Mothers' Perceptions About the Futures of Their Adolescent Children With and Without Disabilities». *Mental Retardation*, vol. 34, núm. 1, p. 27-38.
- LUCKASSON, R. i altres (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, D.C.: A.A.M.R.
- MADDEN, Ph. (1995). «Why Parents: How Parents». A Keynote Review. *British Journal of Learning Disabilities*, vol. 23, p. 90-93.
- MARTÍ, E. (1994). «En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo». *Infancia y Aprendizaje*, 66, p. 5-10.
- MIRAS, M.; ONRUBIA, J. (1996). «Desenvolupament personal i educació». COLL, A.C. (coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ONNIS, L. (1990). «The child, the parents, the professionals and disability: a systemic analysis». *Second HELIOS Conference of the European Community on handicap and education*. Cagliari (Itàlia), 25-27 d'octubre de 1990.
- PALACIOS, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. Un estudio sobre la realidad andaluza*. Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Sevilla.
- RIVIERE, A.; COLL, C. (1987). «Individuation et interaction au sensoriomoteur: Notes sur la construction génétique du sujet et de l'object social». A (Ouvrage Collectif), *Comportement, cognition et conscience*. París: PUF.
- ROGOFF, B. (1989). «The joint socialization of development by young children and adults». A GELLALTY, A.; ROGERS, D.; SLOBODA, J.A. (eds.). *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Clarendon Press.
- (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- SANZ DEL RÍO, S. (1995). «Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: Panorama internacional». Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Documentos, 2/95.
- SCHAFFER, H.R. (1977). «Early Interactive Development». A SCHAFFER, H.R. (ed.). *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres: Academic Press.
- (1993). «El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia». *Temas de infancia*. Centro de Publicaciones del MEC y A.M. Rosa Sensat.
- SOLÉ, I. (1996). «Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament». A COLL, C. (coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- VALSINER, J. (1994). «¿Qué tienen de natural los contextos naturales? Construcción cultural del desarrollo humano y su estudio». *Infancia y Aprendizaje*, 66, p. 100-104.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.

- WERTSCH, J.V. (1979). «From social interaction to higher psychological processes: clarification and application of Vygotsky's theory». *Human Development*, 22, p. 1-22.
- (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WINTON, P.J.; DiVENERE, N. (1995). «Family-Professional Partnerships in Early Intervention Personnel Preparation: Guidelines and Strategies». *TECSE*, vol. 15(3), p. 296-313.