

# Activitat conjunta i influència educativa en el context familiar

Rosa Colomina

Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona  
rcolomina@psi.ub.es

---

## Resum

Encara que actualment sembla llunyana una explicació integrada dels processos d'influència educativa en la família, han estat importants els progressos fets en els darrers anys sobre aquest tema (Lacasa, 1997; Rodrigo, 1998; Vila, 1998). En aquest article es presenten algunes reflexions sobre la família com a context educatiu. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, marc psicològic de referència per a la comprensió dels processos de canvi educatiu que es produeixen en les situacions educatives escolars (Coll, 1990; 1999), s'utilitza com a punt de referència per a aquestes reflexions. Les característiques de la intervenció educativa en les activitats a la família es presenten a partir de la tesi nuclear que qualsevol aproximació a la comprensió de la influència educativa requereix tenir en compte les característiques, naturalesa i funcions del context institucional en què té lloc.

**Paraules clau:** constructivisme, influència educativa, família, escola, psicologia de l'educació.

---

## Resumen

En la actualidad aunque aún nos parece un tanto lejana una explicación integrada de los procesos de influencia educativa en al familia, han sido importantes los progresos realizados sobre este tema (Lacasa, 1997; Rodrigo, 1998; Vila, 1998). En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre la familia como contexto educativo. La concepción constructivista de la enseñanza aprendizaje escolar, marco psicológico de referencia para la comprensión de los procesos de cambio educativo que se producen en las situaciones educativas escolares (Coll, 1990; 1999), se utiliza como punto de referencia para estas reflexiones. Las características de la intervención educativa en las actividades producidas en el seno de la familia se presentan a partir de la tesis nuclear de que cualquier aproximación a la comprensión de la influencia educativa requiere contemplar las características, naturaleza y funciones del contexto institucional en que tienen lugar.

**Palabras clave:** constructivismo, influencia educativa, familia, escuela, psicología de la educación.

---

## Abstract

Although nowadays a whole integrated explanation of educational influence processes in the family still seems distant, they have been important advances on the last years

about this subject (Lacasa, 1997; Rodrigo, 1998; Vila, 1998). In this article some reflects on family as an educational context are presented. The constructivist conception of school teaching and learning, psychological frame of reference for the understanding of educational change processes produced in educational scholar situations (Coll, 1990; 1999), is used as a reference for these thoughts over. Characteristics of educational intervention in family activities are presented departing from the nuclear thesis that any approximation to the understanding of educational influence of needs to take into account the characteristics, nature and functions of the institutional context in which it takes place.

**Key words:** constructivism, educational influence, family, school, educational psychology.

### Sumari

L'estudi de les pràctiques educatives familiars. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, un punt de referència	Influència educativa i context institucional familiar
Naturalesa i funcions de l'educació familiar	Per concloure
Activitats i influència educativa en el context familiar	Bibliografia

### L'estudi de les pràctiques educatives familiars. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, un punt de referència

Les reflexions que es presenten en aquest article responen a l'interès últim per l'estudi dels mecanismes interpsicològics d'influència educativa en el context familiar, és a dir, per l'estudi dels mecanismes mitjançant els quals l'adult, que actua com a agent educatiu, aconsegueix ajustar l'ajuda a les necessitats de construcció del coneixement dels infants sobre diferents tipus de significats culturals al voltant dels quals organitzen la seva activitat conjunta<sup>1</sup>. Aquest objectiu sorgeix en el marc d'una conceptualització de la psicologia de l'educació com a disciplina que estudia els processos de canvi que experimenten les persones gràcies a la seva participació en situacions educatives independentment de les característiques dels protagonistes, dels continguts, del context institucional i del propòsit (Coll, 1988; 1990; 1999).

1. Els plantejaments sobre l'estudi de la influència educativa que es presenten en aquest article pertanyen al projecte de recerca «Contexto, referencia y construcción de significados en la interacción educativa», subvencionat per la DGICYT (PB87-60). Investigador principal: Dr. Cèsar Coll. A més, són plantejaments deutors de les aportacions dels altres membres de l'equip de recerca, Inés de Gispert, Rosa Mayordomo, Javier Onrubia, M. Cinta Portillo, M. José Rochera i Teresa Segué.

Hemos evitado la utilización de los términos profesor, maestro y alumno, con el fin de no provocar una identificación mecánica entre la psicología de la educación y una subclase particular de situaciones educativas definidas por el marco institucional, por las características de los sujetos que aprenden o por la naturaleza de los saberes que son objeto de la enseñanza y del aprendizaje. [...] Pensamos que no hay ninguna razón que justifique la restricción de la psicología de la educación al estudio de los procesos de cambio provocados por las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el marco escolar. En otros niveles del sistema educativo, e incluso en otros contextos institucionales —el caso más obvio es la institución familiar, pero el mundo del trabajo o los medios de comunicación no quedan excluidos— se dan situaciones de enseñanza y aprendizaje que provocan procesos de cambio comportamental cuyo estudio no es ajeno al cometido de la psicología de la educación. En este marco, la psicología de la instrucción puede entenderse como una parcela de la psicología de la educación que estudia los procesos de cambio provocados por las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1988, p. 194-195).

La situació actual dels coneixements de la psicologia de l'educació sobre les pràctiques educatives familiars en general se sintetitza en les següents paraules de Solé:

En l'actualitat, respecte de les pràctiques educatives familiars, el coneixement de la Psicologia de l'Educació es troba en una fase molt similar al que succeïa en la dècada dels cinquanta respecte de les pràctiques educatives escolars (Coll, 1989): com llavors en aquest cas, la Psicologia de l'Educació disposa sobretot d'un conjunt de coneixements sobre les famílies seleccionat d'entre el que proporcionen algunes disciplines psicològiques, sociològiques, etc. Tot i que en els darrers anys s'han esmerçat nombrosos esforços per elaborar coneixements i teories específiques sobre les pràctiques educatives familiars, cal ser prudent i considerar que és un camp de recerca i teorització incipient els fruits del qual, però, són prometedors (Solé, 1998, p. 157).

Malgrat aportacions rellevants sobre diferents elements i factors que caracteritzen la influència educativa en el context familiar, encara estem lluny de comptar amb un marc de referència global que proporcionï una explicació articulada, integrada i coherent sobre els processos educatius en el context familiar i sobre la relació entre les diverses pràctiques educatives en què participen les persones (el llibre de Rodrigo i Palacios, 1998, sintetitza bona part d'aquests estudis; vegeu també Lacasa, 1997; Vila, 1998; entre d'altres). Fins ara, la majoria de treballs de la psicologia de l'educació han estat dirigits per l'interès en les pràctiques educatives que es fan a l'escola —generats, doncs, per la psicologia de la instrucció—, sens dubte el context per excel·lència creat socialment per a la tasca d'ensenyar i aprendre. Aquests esforços s'han vist recompensats amb l'assoliment d'un grau d'elaboració i articulació important sobre les pràctiques educatives formals. Al repte de continuar avançant en la comprensió d'aquestes pràctiques s'ha afegit, potser amb més força en els darrers vint anys, l'estudi de la influència educativa en les pràctiques educatives no

formals i pràctiques educatives informals, entre les quals es troben les pràctiques educatives familiars (Trilla, 1987; 1993).

Pero no basta advertir esta extensión de lo educativo, describirlo en principio, ni basta discutirlo o adjetivarlo, señalando al mismo tiempo su grado de conciencia, de intencionalidad, de voluntariedad, de propósito o de fin, implícito o explícito. Es necesario precizarlo con rigor, justificar adecuadamente su valor educativo, correlacionarlo con la educación sistemática e institucionalizada, comprobar su transformación intencional, su implicación en el proceso de socialización y en el de la cultura del hombre y de los pueblos (Sanvisens, 1986, citat al pròleg de Trilla, 1987).

En efecte, juntament amb l'elaboració i integració conceptual i teòrica, el treball empíric pendent no és menys important ni exempt de dificultats. D'una banda, el treball que comporta una part de la recerca sobre influència educativa suposa el registre de situacions naturals en la llar familiar durant períodes de temps més o menys llargs, la qual cosa planteja dificultats per la doble dimensió pública i privada del context familiar; la llar és probablement el més privat dels contextos humans i, en la majoria de casos, la recollida de dades es fa a través d'observacions puntuals i acotades temporalment i a través d'entrevistes i qüestionaris (Solé, 1998). D'altra banda, la diversitat d'activitats que tenen lloc en el context familiar i la seva relació amb les diferents funcions que aquest context té encomanades, contribueixen a la complexitat —tant des del punt de vista teòric com metodològic— de l'estudi de la influència educativa que s'hi exerceix, de la identificació dels processos responsables i de la forma que prenen.

A partir d'aquesta situació actual, els plantejaments que es presenten en aquest article revisen diverses aportacions sobre la influència educativa al context familiar utilitzant la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge com a fil conductor d'aquesta revisió. És conegut que la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge és un marc de referència psicològic per a l'educació escolar útil per a la reflexió i l'acció en relació amb les pràctiques educatives escolars (Coll, 1990; 1999), com mostren els treballs —teòrics, sobre el disseny i la planificació de situacions educatives escolars i sobre l'orientació de la pràctica a l'aula— de diferents autors que han contribuït al seu estat actual d'elaboració (Coll, 1988, 1990, 1999; Coll et al., 1995; Solé, 1990, 1998; Miras, 1991; Mauri, 1993, entre d'altres). Però a més, la concepció constructivista, com argumentarem més endavant, és també un instrument útil per aproximar-se a l'estudi d'altres tipus de pràctiques educatives. Com assenyala Vila (1998):

Creemos que la búsqueda de «mecanismos de influencia educativa», entendidos como el tipo de ayuda y su ajuste que recibe un aprendiz determinado (niño, adulto, alumno, etc.) en relación a cualquier tipo de contenido (conceptual, procedimental, normativo, moral, etc.) es una cuestión central para la descripción y el análisis de cualquier práctica educativa independientemente

de su mayor o menor grado de intencionalidad. Evidentemente, ello no significa que los dispositivos implicados en los mecanismos de influencia educativa sean los mismos para todo tipo de prácticas educativas. Al contrario, estamos convencidos, dado nuestro conocimiento empírico actual, que existen diferencias notables en relación con dichos dispositivos, por ejemplo, entre el marco escolar y el marco familiar. *Sin embargo, ello no implica que para su identificación no podamos recurrir a un aparato conceptual relativamente semejante* [La cursiva és nostra.]

En aquest sentit, el que proposem, doncs, és utilitzar les idees-força que han dirigit la reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge escolar, per dirigir part de la reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge a la família.

En concret, aquest article és producte de dues grans opcions relacionades a prendre la concepció constructivista com a referència. La primera és utilitzar com a punt de partida el principi general defensat per la concepció constructivista de considerar la naturalesa i les funcions de l'educació escolar com a requisit per a la comprensió dels processos d'influència educativa a l'escola. Aquest principi es fonamenta en la importància d'estudiar els processos educatius a la llum de la naturalesa i funcions dels contextos en què es realitzen: les peculiaritats de cada context són fonamentals, i no constitueixen en cap cas un element accessori ni un àmbit d'aplicació directa de coneixements elaborats des de disciplines bàsiques o per explicar les característiques d'altres contextos educatius.

La segona opció és la d'utilitzar com a referent l'esquema de conjunt de la concepció constructivista que integra els principis explicatius sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars i que posseeix una estructura jeràrquica constituïda per tres nivells. El primer nivell fa referència a la naturalesa i a les funcions de l'educació escolar. El segon nivell caracteritza la construcció del coneixement a l'escola a partir de les relacions entre professor, alumne i continguts objecte d'ensenyament i aprenentatge. I, finalment, en el tercer nivell es presenten els principis bàsics dels processos de construcció del coneixement i influència educativa.

Òbviament la reflexió que ens ocuparà no és exhaustiva ni pretén oferir un esquema integrador de la influència educativa al context familiar, la qual cosa estaria molt lluny de les seves possibilitats com hem vist més amunt. El seu propòsit és la revisió d'alguns estudis sobre diferents elements que caracteritzen la influència educativa al context familiar a la llum de les característiques d'aquest context com a context educatiu. En conseqüència, el fil conductor de la revisió dels treballs sobre la influència educativa s'iniciarà amb la revisió de la naturalesa i les funcions de la família com a context. Convé insistir en el fet que les opcions que es prenen sobre la naturalesa i les funcions de la família com a context educatiu —el primer nivell— reverteixen en una determinada manera d'entendre les activitats en la família —el segon nivell— i, en darrer terme, en unes determinades característiques i oportunitats de la influència educativa en la interacció entre pares i fills —el tercer nivell—. Aquests

tres nivells defineixen els tres apartats que articulen l'article: la naturalesa i les funcions de l'educació familiar; la construcció del coneixement com a producte de les relacions entre pare/mare, infant i continguts que són objecte de l'activitat conjunta; i els processos d'influència educativa relacionats, entre d'altres, amb l'especificitat del context institucional. Atès que en cap cas es tracta de presentar en detall els coneixements de la concepció constructivista, en cada un dels apartats citarem breument només els principis que ens serveixin directament per reflexionar sobre les característiques de les situacions educatives familiars.

### Naturalesa i funcions de l'educació familiar

El primer nivell de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge és el més general i parteix de la naturalesa i les funcions de l'educació escolar: la defineix com a *pràctica social i en destaca la funció socialitzadora* (Coll, 1990, 1999). Els posicionaments que comporta aquest primer nivell són crucials per a la caracterització de la influència educativa: el caràcter social i socialitzador de les pràctiques educatives escolars assenyalava que aquesta influència ha d'orientar-se a l'apropiació de significats culturals per part dels alumnes. D'altra banda, tenir present el paper de l'activitat mental constructiva del subjecte implica desestimar la possibilitat que la influència educativa pugui tenir un efecte directe o mecànic en l'aprenentatge de l'alumne: la influència educativa necessàriament està mediatitzada per aquesta activitat mental constructiva. Aquests plantejaments recullen l'acord actual en psicologia sobre el constructivisme com a marc epistemològic del funcionament del psiquisme humà, i la influència de la psicologia sociocultural sobre el paper de l'educació com a motor del desenvolupament. Així, en l'explicació dels processos de desenvolupament —que impliquen socialització i individuació— queden integrats els postulats sobre activitat mental constructiva i els processos educatius que incideixen en aquesta activitat mental.

En el context familiar les afirmacions anteriors són, en el seu conjunt, igualment vàlides per caracteritzar el paper socialitzador de la família, amb la peculiaritat important que cal introduir altres funcions de la família rellevants des del punt de vista psicoeducatiu, com veurem més endavant. En efecte, la funció bàsica del context familiar és la *funció de socialització* dels infants a través de la seva participació en activitats que fan possible que puguin apropiarse dels coneixements que corresponen al grup social al qual pertanyen. Aquesta funció implica conjuntament processos de socialització i individuació dels éssers humans, d'acord amb la manera d'entendre les relacions entre desenvolupament, aprenentatge, educació i cultura de la psicologia sociocultural. Sense detallar aquestes relacions, àmpliament conegudes, recordar breument que el desenvolupament és un procés mediat —directament i indirectament— per la influència de les altres persones i de les formes culturals que constitueixen el patrimoni del grup social en què vivim i que es transmeten de generació en generació. Des d'aquesta concepció del desenvolupament, doncs, adquireixen

especial rellevància la incidència dels factors de tipus social i cultural que el mediatitzen. En relació a aquests factors, Vygotski va proposar la llei de la doble formació dels processos psicològics superiors, la noció d'interiorització i el concepte de zona de desenvolupament pròxim. Aquestes nocions assenyalen, en primer lloc, la necessitat de situar la intervenció educativa en els processos interpsicològics capaços de crear zones de desenvolupament pròxim; i, en segon lloc, emfasitzen el caràcter constructiu de l'activitat mental de l'ésser humà perquè és essencial per als processos d'interiorització i perquè és important tenir en compte el bagatge de l'aprenent —el nivell de desenvolupament real— com a punt de partida per aproximar-se a significats nous.

Assumir que el desenvolupament està mediat socialment i culturalment implica també considerar que aquest desenvolupament no es pot explicar al marge dels contextos en què té lloc. Com defensa la perspectiva ecològica, el desenvolupament humà és un desenvolupament cultural contextualitzat i, com a tal, per comprendre'l globalment és important analitzar les funcions, naturalesa, característiques i components de l'entorn o escenari, en definitiva, del context on es produeix el desenvolupament de les persones (Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1993). Les diferents pràctiques educatives en què participen les persones, com a contextos de desenvolupament i d'educació, es caracteritzen per determinades activitats, rols i sobretot relacions que s'estableixen en aquests contextos per tal d'aconseguir crear membres actius i competents de la cultura. En aquest sentit, les pràctiques educatives actuen de mitjanceres entre l'individu i la cultura, i es troben simultàniament al servei dels individus i de la cultura.

Sens dubte, les pràctiques educatives familiars han experimentat una llarga evolució en el transcurs de la seva existència a través de la història, tant pel que fa a la seva estructura i composició com, sobretot, pel que fa a les relacions entre les persones que la constitueixen (Solé, 1998; Rodrigo i Palacios, 1998). Aquests canvis no són independents de l'evolució dels instruments tecnològics i simbòlics; en definitiva, del progrés de la cultura i de les variacions en la seva organització. En efecte, les funcions que acompleix la família i, per tant, els tipus d'activitats que s'organitzen per accomplir-les han evolucionat segons les adaptacions als canvis produïts en l'àmbit social i cultural. Ens allunyaria en excés dels nostres objectius comentar l'evolució de la família com a producte d'aquests canvis notables, i sovint vertiginosos, que exigeixen esforços d'adaptació continuada. Únicament assenyalar dos temes relacionats amb els canvis experimentats. En primer lloc, les modificacions en les activitats i relacions entre els membres de la família com a conseqüència de canvis globals de tipus econòmic, relacions de producció, etc. Tradicionalment, a més dels vincles afectius, les relacions entre els membres de la família estaven molt vinculades a les relacions econòmiques i laborals (treball agrícola conjunt en la família rural, compartir el mateix ofici o professió en la família burgesa, etc.) i sovint, en la majoria de casos, a estructures familiars que conviuen en la mateixa llar en la qual s'integraven diferents generacions. La transformació i la pèrdua progressiva del predomini d'aquests trets en les famílies de la cultura occidental,

implica canvis en les relacions entre els seus membres. Alguns autors defensen que actualment el principal nexa d'unió i relació entre els membres d'una família és precisament la relació afectiva (Bettelheim, 1994; Solé, 1998). En segon lloc, cridar l'atenció sobre el fet que l'escola ha estat creada com a institució encarregada d'acomplir la funció de socialització i individuació dels infants en relació a aspectes importants per a la seva formació com adults competents en la societat que ja no quedaven assegurats, com abans, per la seva participació en les pràctiques educatives familiars ni per la relació quotidiana amb d'altres membres de la comunitat en d'altres contextos (Coll, 1988, 1990; Miras, 1991; Rogoff, 1993).

Aquesta *funció socialitzadora* de la família ha trobat una de les expressions més afortunades en una coneguda afirmació de Kaye (1986): «com els pares creen persones». A través de la socialització de l'infant en relació amb els valors i rols de la família s'espera que diferents coneixements com els conceptes de drets i responsabilitats, normes culturals, etc., siguin transmesos des de la societat als seus membres més joves gràcies al paper mitjancer de la família. Però la funció de socialització no és l'única funció, o més aviat podríem dir que el *compliment d'aquesta funció és difícilment dissociable, en el context familiar, d'altres funcions rellevants des del punt de vista psicoeducatiu*. Cataldo (1991) assenyala el consens actual sobre quatre tipus primordials de funcions o responsabilitats principals de les famílies en relació amb els infants. A la funció socialitzadora afegeix: proporcionar cura i protecció als fills, donar-los suport i controlar el seu desenvolupament com a alumnes, i donar suport al seu desenvolupament emocional.

1. La funció de *proporcionar cura i protecció als infants* implica l'atenció a les necessitats bàsiques —l'alimentació, la salut, etc.— i, en cas d'abandonament, comporta la intervenció d'altres institucions de la societat. En el transcurs de les activitats familiars dirigides a cobrir aquesta funció, els pares fan possible l'accés dels infants a hàbits i valors importants per a la pròpia supervivència i adequats a l'entorn cultural on viuen. La progressiva socialització dels infants en aquest àmbit exigeix un període de temps molt dilatat d'intervenció dels pares, fins que els infants arriben a assolir l'autonomia necessària.
2. La funció de donar suport i controlar el desenvolupament dels infants com a alumnes oferint-los *preparació per a l'escolarització* posa l'accent en el fet que els pares ajuden els infants a adquirir diversitat de coneixements i habilitats, especialment en els primers anys de vida (Gardner, 1993; Lacasa, 1997). D'altra banda, emfatitza la contribució dels pares a la continuïtat educativa entre el context familiar i el context escolar que, entre d'altres beneficis, tenen incidència en l'èxit escolar i en el comportament prosocial dels infants (Hamby, 1992; Moreno i Cubero, 1990; Miras 1991; Oliva i Palacios, 1998). En aquest mateix sentit, una de les característiques més específiques del context familiar en relació a d'altres microsistemes és que hi convergeixen múltiples influències procedents de la diversitat de con-



textos d'educació i de desenvolupament en què participen els diferents membres de la família —formals, no formals i informals, inclosa la influència dels mitjans de comunicació.

3. La funció de *suport al desenvolupament emocionalment sa* dels infants. Kaye (1984) defensa el paper nuclear dels pares en la construcció d'una autoestima positiva i ajustada per part de l'infant. Aquest autor considera l'autoestima com l'element essencial per promoure en l'infant la motivació per assolir objectius —relacionats amb capacitats intel·lectuals i de superació personal—, valors de solidaritat i de respecte als altres —relacionats amb capacitats de relació interpersonal i inserció social— i actituds i comportaments d'autopreservació —relacionats amb capacitats d'equilibri personal—. D'altra banda, aquesta qüestió posa en relleu una altra de les característiques bàsiques del context familiar que, sense ser-ne exclusiva, sens dubte impregna de manera especialment important les relacions entre les persones en aquest entorn: la dimensió afectiva.

Una discussió més detallada del paper de la família com a agent educador hauria d'incloure d'altres funcions no relacionades tan directament amb l'atenció als infants com les que acaben de presentar-se: funcions legals, religioses, institucionals, estructurals, reproductores, econòmiques, etc. Però, com assenyalava Solé (1998), la pertinència psicoeducativa de les funcions comentades es justifica almenys per dues raons:

En primer lloc, perquè cadascuna i totes elles en conjunt posen de manifest la mesura en què la família pot ser —i de fet, ho és en la immensa majoria dels casos— un context privilegiat de desenvolupament per a les persones; són totes les capacitats les que es desenvolupen al voltant d'aquestes funcions —funcions que d'altra banda no es troben separades, no són compartiments estancs—. En segon lloc, i molt important, perquè els aprenentatges que es fan en el context familiar [...] emergeixen en un entramat de relacions i sentiments d'afecte i vinculació mútua. Els components emocionals i afectius són la clau que explica el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones, el fet que ens sentim disposats a acceptar el repte que suposa aprendre. [...] Encara que en diferents graus, en el context de la família es combinen les exigències amb l'estimació; els reptes amb els ajuts i l'alè per enfrontar-los; les dificultats amb el reconeixement per haver-les superat; [...] l'estímul cap a l'autonomia progressiva amb la seguretat que proporciona saber que hi ha d'altres persones disposades a ajudar. D'aquí que les experiències educatives que s'ofereixen a la família i allò que s'hi aprèn, no puguin examinar-se al marge de tots aquests aspectes, al marge de les relacions que hi prenen cos, doncs són aquestes les responsables de l'impacte que tenen en el desenvolupament (Solé, 1998, p. 166-167).

En síntesi, els processos de socialització i individuació en el context familiar no poden ser interpretats adequadament —i, per tant, la influència educativa que s'hi exerceix tampoc— sense tenir en compte que aquestes quatre funcions bàsiques de la família estan en la base de les activitats que es realitzen i, per tant, de les oportunitats que es creen per promoure el desenvolupament

de les capacitats dels infants, el seu accés als significats de la seva cultura i, alhora, la construcció de la seva identitat personal. A les característiques d'aquestes activitats ens referirem tot seguit.

### Activitats i influència educativa en el context familiar

El segon nivell de la concepció constructivista presenta, com a eix central de la comprensió dels processos de construcció de coneixement a l'escola, les relacions entre el professor, l'alumne i els continguts escolars. No es tracta únicament d'un conjunt de principis sobre la naturalesa i les característiques del paper de cada un d'aquests tres elements, sinó també, i molt especialment, de l'èmfasi en les seves interrelacions. La naturalesa constructiva de l'activitat mental de l'alumne, de caràcter insubstituïble, i la naturalesa social i cultural dels continguts que constitueixen el currículum escolar als quals ha d'aproximar-se l'aprenentatge de l'alumne, determinen el rol del professor com a guia que ajuda l'alumne en aquesta tasca.

Des del punt de vista institucional, el context escolar promou activitats al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge, situació molt diferent al context familiar com hem vist en l'apartat anterior. Per aquesta raó, la reflexió que segueix pretén indagar com la influència educativa s'inscriu en el marc d'activitats que, en principi, deuen la seva existència a motius de naturalesa ben diferent a la instruccional. Cinc són els aspectes que contribuiran a aquesta caracterització de les activitats del context familiar en contrast amb el context escolar tal com ha estat caracteritzat per Coll (1995): el paper de la funció educativa, els continguts o tasques objecte de l'activitat, els rols i les relacions que s'estableixen entre els participants en l'activitat, la intencionalitat educativa i la sistematicitat i planificació de l'activitat, i l'organització social de l'activitat.

1) El context familiar no troba en la *funció educativa* i les pràctiques educatives que realitza la raó de la seva existència; la família no ha estat socialment planificada, construïda i organitzada com a institució al servei últim de la influència educativa. Altrament succeeix en el cas de les pràctiques educatives escolars que, com dèiem anteriorment, es realitzen en el si d'unes institucions creades específicament per complir aquesta funció educativa. A diferència de l'escola, la major part de les activitats que tenen lloc a la família i a través de les quals es pot exercir la influència educativa, no estan pensades prioritàriament per al propòsit d'ensenyar i aprendre. Vegem breument alguns elements per a la reflexió sobre la relació entre el context institucional i l'activitat fins i tot quan l'objectiu sigui comprendre la influència educativa que s'exerceixi en l'activitat conjunta entre agent educatiu i aprenent.

La concepció constructivista, en pensar en la incidència del context institucional escolar per a la comprensió de la influència educativa a l'escola, utilitza com a marc de referència central les aportacions de Wertsch (1988) que, al seu torn, integra en els seus plantejaments algunes aportacions de la teoria de l'ac-

tivitat de Leontiev (1981, 1986), entre les quals destaca la noció de *motiu de l'activitat*. L'activitat dels participants a l'escola està dirigida globalment pel motiu institucional d'ensenyar i aprendre; en el joc, dirigida globalment pel motiu lúdic; i en el treball, dirigida globalment pel motiu laboral de productivitat. En efecte, per a aquest autor, l'element central que regeix una activitat és el motiu de l'activitat. El motiu de l'activitat és la força directriu que integra el conjunt de suposicions dels participants sobre els rols, mitjans i fins de l'activitat. Segons quin sigui el motiu predominant en un context situacional es prioritzaran uns objectius i es determinarà un grup de comportaments esperables d'acord amb aquestes suposicions implícites. Així, el motiu determina allò que és rellevant i allò del que es podria prescindir en un context situacional particular.

Són un exemple clar d'aquesta relació entre el context institucional i els motius de l'activitat, les activitats del context escolar. El motiu d'ensenyar i aprendre és l'essència de l'existència de la institució escolar i les activitats que es realitzen en aquest context institucional tenen, en termes generals, com a motiu o finalitat principal la instrucció. Per descomptat això no exclou que a l'escola puguin coexistir altres motius dels participants en les activitats que hi tenen lloc, però en qualsevol cas aquests altres motius poden ser desestimats si entren en conflicte en un moment determinat amb el motiu principal de la institució (Leontiev, 1981; Griffin i Cole, 1984; Wertsch, 1988). La família no té un únic motiu de l'activitat socialment atribuït com a institució. De fet, en diferents treballs d'interacció pare/mare-fill s'han identificat, per part de l'adult, motius lúdics, instruccional i de producció (Rodrigo i Acuña, 1998). Aquests resultats són coherents amb la diversitat de funcions que es realitzen a la família, com hem assenyalat més amunt. Reprendrem aquesta discussió en el proper apartat.

D'altra banda, la progressiva conscienciació de pares i comunitat en general sobre el valor educatiu de les pràctiques familiars ha potenciat la demanda i la seva implicació en diferents tipus de programes de formació general de pares que, en general, es proposen com a objectius centrals atendre el desenvolupament de les capacitats infantils i incrementar les competències educatives de les famílies (Jubete, 1996; Vila, 1998; Giné, 1998).

2) Els *continguts i/o tasques* entorn als quals interactuen adult i infant en la família tenen, en darrer terme, una naturalesa social i cultural; són sabers preexistents socialment construïts i culturalment organitzats. Sens dubte, és actualment difícil caracteritzar el que alguns autors han anomenat el currículum de la família encara que són interessants alguns dels resultats obtinguts en estudis que han desenvolupat la proposta de classificació dels continguts que són objecte d'ensenyament i aprenentatge a la família de manera semblant a la dels continguts escolars —conceptes, procediments, actituds, valors i normes— (Vila, 1998; Lacasa, 1997; Rodrigo i Acuña, 1998). La dificultat d'aprehendre la diversitat de continguts que poden ser objecte de pràctiques educatives a la família ha estat, i continua essent, un lloc comú dels estudiosos d'aquest

tema. Això no obstant, recordem un cop més la vinculació d'aquests continguts amb l'acompliment de les funcions que la família té encomanades per contribuir a la socialització i individuació de l'infant, i que els significats vehiculats en cada família dependran dels significats de la seva cultura (llengua, objectes de l'entorn familiar, valors dominants, etc.), o millor encara, de la interpretació idiosincràtica que cada família faci d'aquests significats.

Des d'una altra perspectiva, per caracteritzar els coneixements que s'ensenyen i s'aprenen a la família, aporta elements de reflexió la proposta vigotskiana de les relacions entre els conceptes científics i espontanis vinculats amb aprenentatges realitzats a la família i a l'escola. Els conceptes científics s'originen en l'activitat estructurada de l'aula i es caracteritzen per la seva estructura jeràrquica i lògica; tot i que no necessàriament responen directament a problemes científics, la seva organització és científica en el sentit que es tracta d'estructures formals, lògiques i descontextualitzades, que aporten sistematicitat, consciència i organització jeràrquica al pensament de l'infant. En canvi, els conceptes quotidians sorgeixen espontàniament a partir de les pròpies reflexions del nen sobre les seves experiències immediates: són rics en experiència i aporten connexió amb el món diari del nen, però són asistemàtics i molt dependents del context.

Vygotski [...] argumentaba que los conceptos «científicos» no son menos naturales para el niño que los cotidianos, dado que los primeros reflejan un aspecto importante de la vida del niño: la educación sistemática y la interacción con los adultos. Además, los conceptos «científicos» y los cotidianos, lejos de no tener nada que ver unos con otros, en realidad interactúan entre sí. Para empezar a adquirir conceptos «científicos», el niño debe tener experiencia previa con las generalizaciones, que suelen adoptar la forma de conceptos espontáneos y cotidianos. Pero tan pronto como el aprendizaje de los conceptos «científicos» se pone en marcha, empieza a ejercer una influencia recíproca sobre los conceptos cotidianos (Kozulin, 1994, p. 166).

En el seu plantejament, Vygotski vincula l'aprenentatge dels conceptes quotidians més directament a la família —tot i que assenyala que també a la família es poden aprendre conceptes científics— i l'aprenentatge dels conceptes científics a l'escola.

El fet que en les pràctiques educatives familiars la major part de sabers s'aprenen i s'ensenyen en el context habitual en què són utilitzats no implica afirmar mecànicament que el grau de contextualització dels significats que es vehiculen en la interacció educativa sigui sempre la seva característica definidora. És ben coneguda la presència de la descontextualització en la interacció entre pares i fills en la realització d'activitats conjuntes. Una altra cosa és que atès el grau d'intersubjectivitat, de coneixements compartits que pot existir entre l'adult i l'infant, pugui ser més accessible la comprensió de significats fins i tot quan es parla d'esdeveniments que no són presents, que s'actualitzen a través del discurs i amb un grau important de descontextualització.

En les pràctiques educatives escolars la situació és més aviat la inversa. El fet que les pràctiques educatives escolars es portin a terme en un context creat *ad hoc* amb el propòsit que els alumnes aprenguin uns determinats coneixements, comporta que aquests siguin re-creats a l'escola amb una certa distància i desvinculació dels contextos on habitualment s'utilitzen. Dues consideracions sobre això: en primer lloc, tot i aquesta distància, convé tenir presents els esforços raonables per aproximar els contextos d'utilització i funcionalitat d'aquests sabers als alumnes, com els que es fan a través del mateix discurs educacional; en segon lloc, aquesta distància no ha d'entendre's necessàriament com a descontextualització dels aprenentatges ja que els processos d'ensenyament i aprenentatge creen un nou context, amb unes normes i uns rols de participació i d'accés a aquests sabers i, per tant, el grau de contextualització o descontextualització dependrà, almenys en part, de com aquests siguin treballats a l'escola. Els sabers que constitueixen el currículum escolar, i la mateixa creació d'aquesta institució, responen al fet que, essent considerats necessaris per al desenvolupament i la socialització adequats dels infants, no es poden assegurar a través de la participació directa d'aquests en la multiplicitat de contextos i activitats reals en què els adults els utilitzen.

3) Tampoc *els rols i les relacions* no són independents de les funcions i les activitats que es realitzen. Les pràctiques educatives familiars, com la resta de pràctiques educatives, es caracteritzen per uns determinats rols i per les relacions entre els diferents membres com han mostrat diferents estudis des de l'enfocament sistèmic (Solé, 1998; Giné, 1998; Cataldo, 1991). Però sembla difícil definir el rol patern/matern al marge dels continguts sobre els que interactua amb el/la fill/a i de les finalitats concretes implicades en l'activitat conjunta —el pare que juga amb la seva filla no es comporta de la mateixa manera que el pare que discuteix amb ella sobre un conflicte familiar o que l'ensenya a rentar-se les dents—. El coneixement del rol de l'adult com a agent educatiu en el context familiar i com a mitjancer entre l'activitat mental constructiva de l'infant i els significats culturals implica, entre d'altres nivells, l'estudi de les relacions i pautes interactives (Bronfenbrenner, 1987; Ceballos i Rodrigo, 1998; entre d'altres). En aquest sentit, fonamentat en la concepció de l'infant com a responsable de la construcció del coneixement gràcies a la seva activitat mental, és especialment interessant el recent canvi que Ceballos i Rodrigo (1998, p. 233) qualifiquen encertadament de «giro copernicano»: considerar també objecte d'estudi de les pautes educatives familiars la percepció, interpretació i acceptació de l'infant sobre els missatges educatius que rep dels pares (Goodnow, 1996).

En qualsevol cas, a la família, pare i mare (o l'adult que n'exerceix les funcions) tenen el rol de figura paterna que comporta actuar d'acord al que s'espera d'aquests rols respectius. Al marge de la seva professió, en les activitats educatives que puguin desenvolupar amb els seus fills, el rol dels pares és «fer de pares», no és laboral com en el cas dels professors a l'escola. Tampoc és el mateix cas que el mestre artesà que s'ocupa de formar l'aprenent alhora que

treballa en el seu propi context laboral i té presents els objectius últims de producció que el caracteritzen. Sí, en canvi, que podem trobar algun paral·lelisme entre les activitats educatives a la família i les activitats educatives en el cas de l'aprenent d'un ofici: la intervenció educativa que es realitza a la família, almenys en gran part, es fa a través d'activitats que, com en l'ensenyança de l'ofici, no han estat originàriament creades, pensades ni planificades al servei d'una finalitat clarament educativa o instruccional. Una altra cosa ben diferent és que aquestes activitats s'aprofitin també, o fins i tot potenciïn, amb finalitat educativa.

A l'escola, els individus exerceixen els rols de professor i alumne; la figura del professor és la d'un professional que té com a objectiu laboral l'ensenyament. La seva tasca es defineix, precisament, perquè és un professional de l'educació escolar. I això implica treballar per fer accessible als alumnes un conjunt de coneixements culturals.

La aparición de la figura del profesor como agente educativo especializado [...] és quizá el rasgo más distintivo por excelencia de la educación escolar cuando se compara con otros tipos de prácticas educativas. Al igual que el padre, la madre, el maestro artesano o cualquier otra persona que ejerce una influencia educativa, el profesor es un agente mediador entre los destinatarios de su acción educativa [...] y los conocimientos que se intenta que éstos aprendan. Al contrario que todos ellos, sin embargo, el profesor no ejerce esta función mediadora al hilo de las actividades cotidianas reales en las que se utilizan y aplican los conocimientos que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje; antes bien, lo que le caracteriza es justamente su pericia, su maestría en actuar como mediador, razón por la cual su función consiste en crear —o recrear llegado el caso— situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos (Coll, 1995, p. 74).

4) En els estudis sobre les pràctiques educatives familiars una de les qüestions més discutides fa referència a la *intencionalitat educativa* dels pares en les intervencions amb els fills. Característiques com la intencionalitat explícita, la planificació detallada o la sistematització, que defineixen i modulen les pràctiques educatives escolars —sense determinar-les—, no són definitòries de les pràctiques educatives familiars, però això no vol dir que no existeixin, en major o menor grau, i que no tinguin un paper important, com ho palesen diferents treballs que posen en relació les pràctiques educatives dels pares amb les seves idees sobre el desenvolupament i l'educació, les expectatives que tenen per als seus fills, les idees sobre la pròpia influència en el desenvolupament dels nens, els recursos, els coneixements i les habilitats que han d'arribar a dominar els infants, etc. (González i Palacios, 1992; Trilla, 1993; Vila, 1998; Ceballos i Rodrigo, 1998).

A l'escola, el procés de reflexió sobre les intencions i els objectius, la sistematització i la planificació de les pràctiques educatives que, finalment seran realitzades a l'aula, és un procés que es desenvolupa des de l'Administració

pública, per l'equip de professors del centre i, en darrer terme, pel professor responsable del seu grup d'alumnes. No és, per tant, només que hi hagi explicació i sistematització de les pràctiques educatives escolars sinó que també hi ha diferents espais en què es fa aquesta reflexió, es prenen decisions, i es produeix un control públic sobre aquestes pràctiques; característiques que contribueixen a diferenciar-les àmpliament d'altres pràctiques educatives, entre elles, les familiars.

5) Finalment, però no menys important, en situacions familiars els processos interactius tenen, essencialment, una *organització social* diàdica o entre un grup reduït de persones; aquesta característica també modula els processos a través dels quals es pot exercir influència educativa en aquest context institucional, especialment pel que fa a les oportunitats d'ajustar l'ajuda a les necessitats dels infants.

Contràriament, l'actuació del professor està dirigida globalment a un grup d'alumnes. És clar que segons com organitzi les activitats a l'aula es poden crear més o menys oportunitats per disposar d'interaccions diàdiques amb els alumnes, que suposen noves possibilitats d'ajustar l'ajuda. D'altra banda, part d'aquestes interaccions diàdiques es desenvolupen en un context en què altres alumnes poden participar com a audiència, com per exemple quan el professor en el decurs d'una explicació pregunta a un alumne concret o és preguntat per un alumne; o quan aquestes preguntes es fan en el context d'un treball en grup, a més dels membres del grup, és usual que el professor demani l'atenció de la resta de la classe per amplificar aquestes interaccions que, en principi, han estat diàdiques, amb l'objectiu que l'ajuda pugui ser útil per a tots els alumnes.

Per acabar, només esmentar la *diversitat de contextos físics* en què es desenvolupen part de les activitats que pares i fills porten a terme conjuntament i/o compartint un espai físic: les activitats en què participen els infants amb els seus pares depassen el context físic de la llar, a diferència del que succeeix en les activitats entre professor i alumnes que, amb un mínim d'excepcions, s'esdevenen sempre dins de l'escola. Això no obstant, com veurem més endavant, les característiques físiques del context no tenen un caràcter determinant, en termes generals, sobre la influència educativa.

Aquestes consideracions sobre els motius, rols, continguts, intencionalitat i planificació, i organització social que caracteritzen les activitats en el context familiar com a institució proporcionen un marc global de partida a partir del qual continuar delimitant la caracterització de l'activitat conjunta en el context familiar. Centrarem l'atenció, a partir d'ara, en els processos interpsicològics, en les característiques de l'activitat conjunta que construeixen els participants; en termes de la concepció constructivista, en les relacions entre els tres elements del triangle interactiu. Prenent aquesta unitat com a referència, els comentaris que segueixen s'articulen al voltant de la idea que les intervencions educatives en l'entorn familiar es desenvolupen en gran part al fil i en el decurs d'altres activitats que no estan pensades originàriament per ensenyar i apren-

dre. Certament, podem trobar algunes activitats que, per les característiques de la família (idees dels pares, interès comú en alguna tasca amb els fills, etc.) es plantegin com a situacions clarament definides com educatives, en què l'adult ensenya a l'infant la resolució de la tasca i l'ajuda a aprendre a dominar les habilitats necessàries per emprendre-la com, per exemple, les mares que, per l'interès de facilitar l'accés dels seus fills als processos de lectoescriptura més o menys regularment juguen amb ells a fer coses junts al voltant d'aquests continguts o el cas d'una mare i una filla que comparteixen el gust per fer trencaclosques i que hi dediquen una estona regularment a millorar la perícia de l'infant en aquesta activitat. Però aquesta no és la situació majoritària de les activitats quotidianes que es realitzen en el context familiar.

Imaginem una situació quotidiana en què un pare i el seu fill preparen el sopar junts. Per fer aquesta tasca cada un s'ocupa de diferents qüestions: mentre el fill pela patates, talla pa i para taula, el pare s'ocupa de cuinar. Si l'infant no té suficient autonomia en relació amb alguns aspectes de la tasca, per exemple no sap com disposar els coberts a taula, el paper de l'adult, a més de vetllar per la part de la tasca que l'ocupa —cuinar, en aquest cas— se centrarà també a ajudar i ensenyar l'infant en aquests aspectes de la tasca: ensenyar-li la col·locació correcta dels coberts. L'objectiu últim de l'activitat que desenvolupen els participants és fer el sopar per a la família i és possible que el pare no tingui *a priori* la intenció d'ensenyar res al seu fill en el decurs d'aquesta activitat; però és possible també que gràcies a la participació conjunta en aquesta activitat i a les ajudes rebudes de l'adult, l'infant es vagi apropiant de significats de la seva cultura en relació amb el que implica preparar un sopar: aprendre procediments —per exemple, com col·locar els coberts—, aprendre conceptes —per exemple, què és una batedora o la importància de conèixer quins productes poden barrejar-se i quins no— i aprendre actituds, valors i normes —per exemple, que les persones de sexe masculí també poden preparar el sopar—. Utilitzant la caracterització del triangle interactiu de la concepció constructivista, estarem en aquest cas davant d'una situació educativa en què pare —agent educatiu— i infant —aprenent— interactuen en diferents aspectes de la tasca o contingut.

Però en les activitats quotidianes que tenen lloc en el context familiar encara podem trobar una altra descripció de situacions en què pare i fill s'impliquin conjuntament i que poden ser tant o més freqüents que el cas anterior. Continuarem utilitzant la mateixa situació de partida que en l'exemple anterior, però ara suposem també que el fill té un grau important d'autonomia per fer les tasques que se li han assignat. Amb això no pressuposem que pare i fill tinguin les mateixes habilitats ni coneixements sobre el tema —fer el sopar—, sinó que l'infant té suficient autonomia i iniciativa per desenvolupar l'aspecte de la tasca conjunta que té assignat. Això implica que, en realitat, l'atenció del pare i la del fill no necessita estar completament i exclusivament dedicada a les tasques eminentment procedimentals. És molt probable que mentre es desenvolupa aquesta activitat, pare i fill parlin sobre altres qüestions que poc o gens tenen a veure amb el sopar, de manera que dediquin aquest espai de temps a compartir altres temes —sobre com resoldre una discussió amb un altre



germà, repassar el poema de Nadal que li ensenyen a l'escola, etc.— i aportin altres temes a la situació a través del seu discurs. I és possible perquè, atesa l'autonomia de l'infant, es pot cedir el control sobre aquesta tasca i centrar-se en significats relatius a altres temes. Es tracta d'una activitat conjunta articulada en relació amb dos tòpics. Ambdós tòpics vertebraran l'activitat conjunta dels participants, ambdós requereixen la seva atenció. El que succeeix és que un d'ells és el focus de l'atenció conjunta a través del llenguatge i l'altre, en la major part de temps, resta en el centre de l'atenció del que cada participant està fent. Això no implica que durant la conversa, sobretot per part del pare, no es presti atenció també en diferents moments al que fa l'altre i que, en conseqüència, la pròpia actuació també s'articuli en relació amb el que fa l'altre, per exemple, canviar el ganivet que utilitza l'infant per tallar el pa per un altre de més adequat o que l'infant assenyali al seu pare que l'aigua ja bull. En cert sentit es podria dir que es tracta de dues activitats conjuntes superposades, de dos triangles interactius que transcorren, en gran part, en paral·lel: el pare i el fill que fan el sopar i el pare i el fill que conversen sobre un tema. Aquesta situació és possible per la coincidència de dues qüestions: per la naturalesa diferent dels dos continguts i per l'autonomia relativa dels participants en la tasca procedimental. Pel que fa a la naturalesa diferent dels dos tipus de continguts o tasques involucrades, l'una implica sobretot activitat no discursiva i no requereix constantment, en el nostre exemple, de l'intercanvi verbal entre els participants; per tant, és compatible amb l'altra tasca, que requereix essencialment de l'activitat discursiva, de manera que els participants, durant la major part del temps puguin parlar i centrar la seva atenció compartida en relació a un altre tema. Òbviament, en aquest exemple, i en el cas que l'infant tingui algun dubte sobre el sopar o necessiti ajuda en un moment determinat, o simplement calgui decidir o acordar alguna cosa sobre això, pare i fill interrompen el tema de què parlen i passen a parlar d'aquesta qüestió que han de resoldre del sopar, passant, com les puntes de l'iceberg, a primer pla de l'atenció i l'activitat conjunta dels participants. Però, un cop resolta la qüestió, immediatament estan en condicions de reprendre la conversa anterior. D'alguna manera es tractaria en aquesta situació de dues activitats que estan regides per diferents motius, propòsits o agendes.

Totes elles són activitats en les quals l'adult pot proporcionar, en definitiva, ajuda eficaç i, en conseqüència, incidir educativament en l'infant en el decurs d'activitats no plantejades per a aquest objectiu però que l'incorporen i desenvolupen. Possiblement, des del punt de vista evolutiu, a mesura que augmenten l'edat de l'infant i les seves habilitats per a certs tipus d'activitats quotidianes, aquestes no seran, per elles mateixes, objecte directe d'ajuda constant per part dels pares, com ho van ser anteriorment, i deixen pas a d'altres tipus de continguts o tasques en què centrar l'activitat conjunta i a través dels quals és possible la influència educativa. En qualsevol cas, el nostre propòsit era reflexionar sobre la importància d'atendre les *característiques i la varietat d'activitats* que tenen lloc en el context familiar i en què s'inscriuen els components d'influència educativa.

## Influència educativa i context institucional familiar

El tercer nivell de la jerarquia de la concepció constructivista es refereix als principis psicològics implicats en la construcció del coneixement i als mecanismes d'influència que poden promoure i guiar aquest aprenentatge. És precisament en aquest tercer nivell on es fan més evidents les aportacions de diferents teories del desenvolupament i teories de l'aprenentatge que han constituït, i sens dubte continuaran constituint, un corpus de coneixements important per a l'elaboració de la concepció constructivista. D'altra banda, en aquest nivell s'evidencia la necessitat de comptar amb coneixements —de la sociolingüística o l'etnometodologia, entre d'altres— que depassen les possibilitats de la psicologia de donar resposta als problemes que es plantegen en les pràctiques educatives en general i en les pràctiques educatives escolars en particular (Coll, 1988, 1990, 1999).

Molt breument, l'explicació de la concepció constructivista —que inclou la reinterpretació i integració d'aquests conceptes i principis— sobre els processos de construcció del coneixement es fonamenta en la noció d'aprenentatge significatiu i en la comprensió de l'aprenentatge com un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit mitjançant la modificació d'esquemes de coneixement. Pel que fa a la problemàtica dels mecanismes d'influència educativa, assumint el paper de l'activitat mental de l'alumne en el procés de construcció de coneixements sobre significats culturals preexistents planteja la qüestió nuclear de la influència educativa: com es pot ensenyar a construir. La influència educativa que exerceix el professor és, sens dubte, el principal protagonista dels processos d'ajustament de l'ajuda als processos de construcció del coneixement de l'alumne. Però segons la concepció constructivista, per poder disposar d'una comprensió més completa de la influència educativa en les situacions escolars d'ensenyament i aprenentatge, és necessari considerar també l'ajut que l'alumne pot rebre, en determinades condicions, de la interacció amb els seus companys. Igualment, i en un nivell més general, és necessari considerar el paper del mateix context institucional escolar per les possibilitats que ofereix d'ajustar la intervenció pedagògica a les necessitats de l'alumnat.

En el cas del context familiar, pare i mare constitueixen la font principal d'ajuda per als processos de construcció del coneixement dels infants. El concepte de participació guiada proposat per Rogoff (1993) contribueix a caracteritzar, entre d'altres, la influència educativa en la família. Aquest concepte fa referència a diferents nivells des dels quals és possible incidir i a diferents mecanismes que permeten aquesta incidència. Les cinc característiques fonamentals que inclou el concepte de participació guiada són: establir ponts entre les capacitats de l'infant i el que se li vol ensenyar —entre el que ja coneix i el contingut nou a aprendre—; oferir una estructura per organitzar i determinar el problema a resoldre, l'objectiu de la tasca i manera de fer-ho subdividint els objectius; transferir la responsabilitat en la gestió i la resolució fomentant l'autonomia; implicar la participació activa de l'infant i l'adult en la gestió com-

partida del procés i incloure formes d'instrucció explícites i implícites. Així, la incidència educativa es pot realitzar permetent l'observació activa dels infants de les activitats que desenvolupen els altres, i aquesta qüestió és important per les característiques de gran part d'activitats que es realitzen en el context familiar, com acabem de veure. Les formes predominants de participació guiada varien segons les cultures, i doten de més o menys pes específic algun mecanisme en relació amb els altres —més observació en altres cultures que en l'occidental; més interacció directa cara a cara entre mares i nens en la cultura occidental que en d'altres, etc. També en aquesta caracterització dels processos de pràctica guiada s'emfatitza la responsabilitat de l'adult en l'organització i estructuració de les activitats i en la guia de la implicació de l'infant en aquestes activitats.

A continuació es presenten diversos treballs que permeten revisar algunes de les característiques dels processos d'influència educativa que tenen lloc a través dels processos interpsicològics, en el decurs de la interacció social indissociables també de les nocions de bastiment i de zona de desenvolupament pròxim ja implícites en el concepte de pràctica guiada: la importància de les rutines en la interacció educativa, característiques de l'actuació de pares moderns o actualitzats, i la relació entre els processos socials institucionals i el funcionament interpsicològic. Dedicarem més atenció al tercer grup de treballs sobre el context institucional per la rellevància per entendre la influència educativa en la família.

El primer conjunt de treballs emfatitza la *importància de les rutines en la interacció educativa*. És el cas dels formats proposats per Bruner (1988) o dels marcs de referència de Kaye (1986), repetitius, predictibles, que afavoreixen i potencien la participació activa de l'infant, ja que li donen seguretat i estan a l'abast de les seves possibilitats. Això és possible perquè l'adult crea les condicions des del naixement, a partir de les quals l'infant és tractat com algú que participa, fins i tot abans de poder-ho fer activament. L'adult atribueix a l'infant capacitats, intencions, abans que sigui possible, però aquest comportament de l'adult actua de motor perquè l'infant aprengui realment a actuar de manera competent. Aquests mecanismes són sempre importants. Actuen en diferents situacions i en relació amb el contingut que és objecte de la situació. I són també adaptats a l'edat, a les capacitats, als continguts de la interacció i sense perdre de vista els objectius i fites valorats socialment.

El segon conjunt de treballs ens centren en característiques de l'*actuació de pares moderns o democràtics* durant la interacció en la zona de desenvolupament pròxim amb els seus fills. Per caracteritzar el tipus de pràctiques educatives que es donen en el si de la família resulten especialment útils quatre dimensions: el grau de control que exerceixen els pares sobre el comportament dels fills; el grau en què aconsegueixen establir un ambient comunicatiu entre els membres de la família; el grau de maduresa o exigència dels pares al comportament dels fills; i el grau en què es manifesta l'afecte en les relacions familiars (Palacios, González i Moreno, 1987; Moreno i Cubero, 1990). L'interès d'aquestes quatre dimensions rau en el fet que, com a producte de la

seva combinació, és possible caracteritzar tres estils educatius dels pares: pares «autoritaris», pares «permissius» i pares «democràtics». En el benentès que es tracta d'una tipologia global que senyala *grosso modo* el predomini d'uns patrons de comportament, és el perfil de pares democràtics —anomenat també pares «autoritaris» (*authoritative parents*) o pares «clars» (*clear parents*)— el que fa pràctiques educatives més eficaces per al desenvolupament dels infants. Aquests pares es caracteritzen, entre altres aspectes, per defensar la interacció herència-medi en el desenvolupament, per ser poc estereotipats amb les seves idees, per ser sensibles als aspectes psicològics de la interacció amb els infants, per tenir expectatives optimistes sobre el desenvolupament dels nens, i per veure's a si mateixos com a influents en el seu desenvolupament. Segons aquests autors, el suport dels pares a l'avenç del nen respon al patró següent: preveuen els avenços que el nen farà en poques setmanes, es veuen a si mateixos com a influents en l'adquisició d'aquests avenços i organitzen activitats per vehicular la seva influència. Aquestes activitats són útils per a diferents finalitats, no només per a una d'específica, i demanen la participació activa del nen.

En sus interacciones estos padres presentan tres rasgos bien marcados: [...] elevan con cierta frecuencia el nivel de exigencia por encima de aquel en que el niño se desenvuelve solo sin dificultades; por otra parte, todos son contingentes en incrementar su apoyo cuando el niño encuentra dificultades, aunque es excepcional que tal incremento de apoyo se traduzca en ayudas que implican realizar ellos mismos la tarea; finalmente, prácticamente todos los padres [...] verbalizan con frecuencia la lógica de la tarea en curso y formulan o bien planificaciones secuenciales de la actividad o bien reglas más parciales (Palacios, González i Moreno, 1987, p. 165).

A més, aquests autors assenyalen que els pares donen un important protagonisme a l'infant en l'execució de les tasques. En aquest sentit, és freqüent demanar al nen que expressi les seves preferències, incloure expressions d'expectatives i elogis positius i donar la possibilitat de realitzar activitats alternatives a la proposada en la situació o, fins i tot, acceptar que la tasca no es completi del tot si el nen insisteix en algun aspecte incorrecte i deixar la possibilitat de tornar a reprendre aquesta activitat en un altre moment.

Pel que fa a altres qüestions, en aquest article ens centrem en la interacció entre pares i infant com element nuclear d'ajuda educativa; però en les activitats a la família hi ha *diversitat de fonts d'influència educativa* que poden intervenir directament en relació amb l'infant. A més dels pares, els germans, i segons les relacions que es mantingui amb ells, hi ha altres membres de la família com els avis, oncles i cosins, o amics de la família i, eventualment, altres persones que s'ocupen de tenir cura dels infants a la llar. D'altra banda, i tot i que no ens podem detenir aquí, també és important esmentar el paper dels pares com a mediadors en les relacions i l'organització de les activitats en què participen els seus fills amb aquests altres companys.

Finalment, el tercer grup de treballs que comentarem s'ocupen de la *connexió entre els processos socials institucionals i el funcionament interpsicològic*. En efec-

te, autors com Vygotski (1979), Newman, Griffin i Cole (1991), Elkonin (1980), Kozulin (2000), entre d'altres, han assenyalat que el funcionament interpsicològic en la zona de desenvolupament pròxim pot variar enormement en funció dels contextos socials institucionals en què té lloc aquest funcionament. Ja hem assenyalat abans que la família com a institució no es pot identificar amb el motiu instruccional, sinó que en les activitats que s'hi realitzen, aquest coexisteix amb d'altres que obeeixen a les diferents funcions que acompleix la família. El que volem emfasitzar aquí, per a la comprensió de la influència educativa en la família, és la importància dels motius que construeixen els participants en la seva activitat conjunta: segons Leontiev (1981, 1986) els motius de l'activitat estan influïts per elements socials i institucionals, però aquesta influència no determina necessàriament els motius que en darrer terme guien l'activitat dels participants. Per a Wertsch (1988) i Leontiev, el punt central rau a *analitzar de quina manera els participants interpreten el context situacional de l'activitat* i, afegirem que, en el cas de la preocupació per la influència educativa, rau a constatar en segon lloc si aquesta definició inclou el motiu instruccional per part de qui pot actuar com a agent educatiu. En aquest sentit, diferents treballs sobre els motius que es construeixen en la interacció entre els participants permeten precisar que:

- Poden coexistir diferents motius dels participants en una activitat però el *motiu principal* interpretat pels participants en un context situacional determinarà un grup de comportaments esperables i suposicions implícites en els participants. Wertsch (1988) compara les intervencions de les mares i els professors brasilers en la resolució d'una tasca amb els infants i identifica la interpretació del context situacional de l'activitat com a context laboral en el cas de les mares, i d'instrucció en el cas dels professors. S'atribueix la diferència, entre d'altres, a *l'experiència* dels adults amb els diversos contextos i motius d'activitat que dona com a resultat interpretacions diferents d'un context situacional experimental —les mares ho interpreten com a productiu i els professors, com a instruccional.
- Els motius de l'activitat sovint *no són recognoscibles a la reflexió conscient* per part dels individus (Rommetveit, 1974). Leontiev (1986) diferencia entre motius compresos i motius actius: motius compresos són els que els participants poden comprendre raonadament però que no provoquen la seva actuació, i motius realment actius, és a dir, els que interessen realment els participants, connecten amb la intenció del subjecte i el fan actuar efectivament.
- Els motius de l'activitat *no es troben determinats pel context físic*: les característiques d'un context físic poden influir en la creació de certes situacions d'activitat, però aquesta relació no és, en cap cas, determinista (Wertsch, 1988; Bronfenbrenner, 1987).

Entenem que aquesta aproximació a la definició del context situacional d'activitat i el seu motiu proporcionen un mitjà per relacionar els fenòmens de tipus social i institucional amb els fenòmens interpsicològics, útil per carac-

teritzar l'actuació de l'adult com a element d'ajuda a la construcció del coneixement en l'entorn familiar, entre els quals destacaríem la coexistència de motius en les activitats, i entre els quals es pot comptar l'instruccional; la manca d'intencionalitat explícita i conscient per part de gran part de les activitats sense que això suposi la seva inexistència (motius actius); i l'experiència de l'adult en la seva participació en diferents tipus de contextos institucionals.

### Per concloure

Per acabar, volem insistir un cop més que la revisió dels treballs i les diverses consideracions d'aquest article convergeixen en la conclusió que les activitats en el context familiar —probablement també com en altres contextos d'educació informal— difícilment seran exclusivament interpretades al servei d'un únic motiu. Ben al contrari. D'una banda, la diversitat d'activitats i de funcions a les quals serveixen fa possible identificar diferents motius predominants en diferents activitats: lúdics en algunes, instruccionals en altres i també productius en d'altres. D'altra banda, sembla clar que en cap cas el fet de prioritzar un determinat motiu en una activitat no és contradictori amb la possible coexistència d'altres motius, entre ells l'instruccional.

En aquest sentit, hem revisat algunes de les característiques de les activitats a la família en relació a les activitats escolars —referència del context per excel·lència creat per a la finalitat instruccional—. I, s'han descrit diferents situacions que potencialment poden ser educatives bé en activitats dirigides explícitament a ensenyar i aprendre, bé en activitats dirigides a altres objectius però que poden incloure influència educativa sobre els continguts implicats, o bé en situacions en què existeix duplicitat o simultaneïtat d'activitats amb els seus objectius i continguts corresponents. Aquesta descripció de les activitats caracteritza, globalment, algunes de les situacions interactives familiars en què poden inscriure's els components d'influència educativa.

L'esquema de la concepció constructivista ha estat útil, efectivament, per situar la influència educativa i guiar la reflexió en el si de les pràctiques educatives familiars a partir de la línia marcada per la importància de les característiques i funcions del context familiar com a context educatiu; però, a més, ha permès fer una revisió articulada de diferents aportacions i estudis de diferents elements sobre la família com a context educatiu seguint aquest fil conductor. Com hem vist, en cap cas aquest recurs no ha d'interpretar-se com un esquema integrador de les pràctiques educatives familiars, sinó com unes preses de posicionament sobre la naturalesa del context institucional familiar que caracteritzen en part la influència educativa en les activitats conjuntes entre pares i fills. Per continuar avançant en els coneixements sobre la família com a context educatiu, a més dels progressos de la psicologia de l'educació serà necessari, sens dubte, comptar amb el progrés en el treball interdisciplinari; i per continuar avançant en la construcció de la família com a context educatiu per als infants, els esforços de la comunitat

científica són un dels elements que poden contribuir a una major implicació del conjunt de la comunitat en general en la millora real de les pràctiques educatives familiars.

## Bibliografia

- BETTELHEIM, B. (1994). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CATALDO, C.H. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- CEBALLOS, E.; RODRIGO, M.J. (1998). «Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos». A RODRIGO, M.J.; PALACIOS, J. (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, p. 225-243.
- COLL, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- (1990). «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza». A COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, p. 435-453.
- (1995). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- (1999). «La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas». A COLL, C. (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje de la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE, p. 15-44.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. (1995). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». A FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO, M. Ángeles (comp.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, p. 193-326.
- ELKONIN, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- GINÉ, C. (1998). «El paper de la família i l'entorn microcurricular en els processos d'integració». *Educar*, 22-23, p. 24-42.
- GOODNOW, J. (1996). «Contribuciones a la familia: las ideas de los padres e hijos sobre las tareas domésticas». *Infancia y Aprendizaje*, 73, p. 19-33.
- GONZÁLEZ, M.M.; PALACIOS, J. (1992). «Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació». *Temps d'Educació*, 7, p. 89-114.
- HAMBY, J.V. (1992). «The school-family link: a key to dropout prevention». A KAPLAN, L. (ed.). *Education and the family*. Boston: Allyn and Bacon.
- JUBETE, M. (1996). «Pares, fills i professionals. Relacions que ajuden al creixement». *Educació Social*, 4, p. 135-146.
- KAYE, K. (1984). *Family rules*. Nova York: St. Martin's Paperbacks.
- (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- LEONTIEV, A.N. (1981). «The problem of activity in psychology». A WERTSCH, J.V. (comp.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

- (1986). «Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental». LURIA, A.A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKI, L.S. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal, p. 81-98.
- MAURI, T. (1993). «¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento». A COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 65-100.
- MIRAS, M. (1991). «Educación y desarrollo». *Infancia y Aprendizaje*, 54, p. 3-17.
- MORENO, M.C.; CUBERO, R. (1990). «Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares». A PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Vol I. Madrid: Alianza, p. 219-232.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/ Morata.
- OLIVA, A.; PALACIOS, J. (1998). «Familia y escuela: padres y profesores». A RODRIGO, M.J.; PALACIOS, J. (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, p. 333-350.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M.; MORENO, M.C. (1987). «Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, p. 159-169.
- PALACIOS, J.; MORENO, M.C. (1994). «Contexto familiar y desarrollo social». A RODRIGO, M.J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, p. 157-188.
- RODRIGO, M.J.; ACUÑA, M. (1998). «El escenario y el currículum educativo familiar». A RODRIGO, M.J.; PALACIOS, J. (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, p. 261-276.
- RODRIGO, M.J.; PALACIOS, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROMMETVEIT, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. Nova York: Wiley.
- SALTZ, E. (1992). «Fostering early development». A KAPLAN, L. (ed.). *Education and the family*. Boston: Allyn and Bacon.
- SOLÉ, I. (1990). «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa». A MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, LI.; ZABALA, A. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori, p. 51-90.
- (1998). «Las prácticas educativas familiares». A COLL, C. (coord.). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, p. 157-182.
- TRILLA, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1986). «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». A LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKI, L.S. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal, p. 23-40.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.