

DISCUSSION

11 Discussió

Acabem de mostrar els resultats de les anàlisis descriptiva, seqüencial i longitudinal, que és el resultat dels dos anys de seguiment que s'han realitzat sobre el joc espontani dels infants del grup SD i dels infants del grup ND. Passem ara a comprovar si els objectius plantejats a l'inici de la segona part d'aquest treball, han estat assolits i en quina mesura ens ofereixen aportacions noves i útils per a l'atenció psicopedagògica.

La base empírica del treball està constituïda per l'anàlisi dels esquemes d'acció. Per a dur-la a terme hem plantejat traslladar l'estudi de la combinatòria relacional (CbR) a l'espai lúdic i espontani del joc. Recordem altres autors que també han insistit en aquesta interrelació entre els esquemes d'acció i/o el coneixement: Piaget (1959/1975, 1973,1975/1990), Wallon (1942/1978, 1968/1976) i també Bruner (1986), quan referint-se al llenguatge explica que l'infant per a poder parlar del món primer ha d'haver jugat amb ell, posant de manifest que l'activitat lúdica o joc espontani afavoreix la capacitat representativa combinatòria que possibilitarà el llenguatge com a instrument de pensament i d'acció. Així doncs, hem passat de la valoració dels processos de CbR sobre paper a la valoració de la mateixa combinatòria, però a partir de l'activitat infantil, amb la problemàtica metodològica consegüent, ja que implica la valoració simultània de diferents variables.

Donades les característiques dels casos SD estudiats, l'edat i el context, s'ha optat per l'observació natural com a mètode de recollida de dades més adient. En un primer moment es va utilitzar el Sistema de Categories, no obstant això, aviat es va posar en evidència que l'anàlisi de la conducta es fragmentava (Vendrell, 2000b) i es substituï pels Formats de Camp, instrument que permet l'anàlisi de diferents variables o criteris en una mateixa unitat d'anàlisi o configuració. En el nostre cas s'han definit sis variables o criteris. L'instrument també ens ha permès delimitar el conjunt de configuracions coherents com a seqüències d'accions. En definitiva, l'instrument ha possibilitat poder vetllar per a poder conservar, si ens referim únicament als aspectes cognitius, una visió més global i íntegra de l'activitat infantil.

Per altra banda, haver fet el seguiment dels casos durant dos anys, tant dels infants SD com dels infants ND, ens ha permès fer una anàlisi descriptiva, una anàlisi seqüencial i una anàlisi longitudinal. *L'anàlisi descriptiva* s'ha realitzat per població, per

critèris i per codis més rellevants. La *anàlisi seqüencial* ens ha permès fer una anàlisi dels processos dels infants amb SD que ha posat de manifest una sèrie de trets o característiques molt significatives per al període estudiat i finalment s'ha realitzat una *anàlisi longitudinal* sobre l'evolució dels processos cognitius durant aquest dos anys, tant d'una població com de l'altre.

La taula comparativa de resultats que mostrem a continuació ens indica, de forma sintetitzada, els resultats obtinguts en cadascuna de les anàlisis. Anirem fent referència al seu contingut a mesura que es desenvolupi la discussió que ara ens ocupa.

Taula 32 Síntesi dels resultats obtinguts en les anàlisis realitzades

Anàlisi descriptiva		Anàlisi seqüencial	Anàlisi longitudinal
Grup SD	Grup ND	Grup SD	Grup SD
<u>Taxa:</u> 5.94	<u>Taxa:</u> 6.22	<u>Configuració més freqüent:</u> Organització de l'acció vers un objectiu implícit o no (m4), amb 3 elements presents (lq05) i amb l'aplicació d'una acció simbòlica sobre un objete o sobre un mateix (fs1)	<u>Taxes per períodes</u> A mesura que el joc simbòlic augmenta disminueix el joc exploratori, però sense desaparèixer
<u>Codis/config.</u> 3.46	<u>Codis/config.</u> 3.60	<u>Anàlisi amb agrupació codis</u> Inicia el joc amb activitats de coneixement físic i lògic del medi, afavoreix el joc simbòlic m/lq → fs	<u>Anàlisi dels retards</u> A R6 disminueix el percentatge de JS amb 4 elements (lq09) quan és posterior a l'activitat exploratòria
<u>Criteris més freqüents:</u> Joc simbòlic	<u>Criteris més freqüents:</u> Coneixement físic Operacions lògiques Espai-temps	<u>Relació entre el núm. elements i els retards</u> El joc simbòlic és més immediat quan són 2 els elements a combinar El joc simbòlic és més dilatat quan són 3 els elements a combinar, més si es supera e l'R3 o R4	A R6 augmenta el percentatge de JS amb 4 elements (lq09) quan s'inicia amb accions simbòliques El R3 manifesta majoritàriament un impàs, que un cop superat és molt productiu
<u>Codis més freqüents:</u> Dir més Repetir una mateixa acció Comptar	<u>Codis alts:</u> Objecte ocult Llenguatge de tipus temporal Llenguatge amb atribucions	<u>Seqüències FS45 / FS100</u> L'ordre és m/lq → fs El joc amb objecte o gest substituït (JS45) és de 3 elements El joc narratiu (JS100) és de 2 elements	<u>Anàlisi comparativa SD / ND</u> El JS dels infants amb SD augmenta de nivell discretament (FS 45 o FS6) El joc dels infants ND sorgeix i es reafirma al 3r període (FS45 o FS100)

Llegenda:

La taxa fa referència a les configuracions o unitats d'anàlisi per minut. El joc simbòlic s'expressa (JS) i l'ordinal del retard de les seqüències pel número que hi ha darrere la consonant R3 /R4.

El primer dels objectius generals plantejats era el següent:

Analitzar els aspectes representatius i lògics que l'infant amb síndrome de Down i l'infant normal manifesten en la seva activitat lúdica espontània: coneixent les diferències segons els tipus d'esquemes d'acció més rellevants, valorant el nivell de complexitat que s'arriba a assumir i contrastant les diferències segons el ritme de l'activitat lúdica.

L'anàlisi descriptiva ens ha ofert unes dades a partir de les quals observem que els resultats quantitatius generals d'un i altre grup no manifesten grans diferències, sempre que ens referim a la complexitat i al ritme de l'acció en termes generals. D'acord amb la complexitat de l'acció, la quantitat de codis per configuració, els infants amb SD estan lleugerament per sota, 3.46 respecte del 3.60 dels infants ND. D'acord al tempus de l'acció, observem que la taxa dels infants SD és de 5.94 i la dels infants ND és de 6.22, també en aquest aspecte els resultats són força propers uns als altres.

Però quan analitzem quins són els tipus d'esquemes d'acció més rellevants d'un i altre grup, tant referits als codis utilitzats com als criteris de comportament, és quan es manifesten les diferències. Mentre els infants SD tenen un percentatge de joc simbòlic més elevat i també un domini del fet de comptar, els infants ND manifesten un domini més accentuat dels esquemes d'acció referits a la temporalitat, l'objecte ocult i la identitat qualitativa. Aquestes discrepàncies posen en evidència les diferències en la construcció de la capacitat representativa. A l'apartat 9.3 han estat exposades a través d'una taula específica i també analitzades àmpliament. Recordem que l'única taxa del grup SD que està per sobre de les obtingudes pel grup ND és la que es refereix al criteri que correspon a la funció simbòlica aplicada al joc. Lalueza (1991) també indica a la seva tesi doctoral que el joc simbòlic es manifesta en els infants amb SD anticipadament. Entre altres raons ens podem explicar aquesta realitat per la bona disponibilitat imitativa dels infants amb SD i per la preponderància del canal afectiu en la seva activitat global. És evident que els primers jocs simbòlics tenen una càrrega afectiva i comunicativa molt important, i per tant seran conductes molt reforçades socialment.

Un altre dels resultats obtinguts es refereix a la identitat quantitativa. Malgrat que els infants SD obtenen unes taxes superiors en els codis referits a repetir accions amb el *més*, i al fet de comptar, les taxes generals del criteri estan per sota de les que manifesten els infants del grup ND. Aquesta dada ens qüestiona sobre la conveniència i l'efectivitat d'anar realitzant pràctiques de comptar per afavorir el que és el coneixement de les quantitats i la matemàtica. Hi ha autors que defensen aquest plantejament, com ara: Bermejo, Lago & Rodríguez (1994), però els resultats obtinguts confirmen la tendència, indicada ja per Cambrodí (1983), dels infants amb SD de realitzar aprenentatges reiteratius, lineals i poc flexibles des de molt petits. Són aprenentatges que molt sovint esdevenen inútils i que tampoc afavoreixen el desenvolupament. Per altra banda, Serrano et al. (2001) realitzen una anàlisi detallada del fet de comptar en infants més grans i indiquen entre altres aspectes que els resultats superiors que es manifesten en aquesta habilitat poden estar vinculats al major nombre d'anys d'escolarització.

Som del parer que tant els esquemes d'acció simbòlics com els esquemes quantitius indicats són aprenentatges que s'assoleixen per la interacció amb l'altre, adult o no, en un marc de caire educatiu. Aquests comportaments tenen el reconeixement social de l'acció infantil i també de l'educador i la família. Considerem que aquest reforç social és una força major que cal valorar en tot el seu camp, també per les implicacions que se'n poden derivar. D'ella es valen alguns dels programes d'intervenció i atenció precoç. No obstant això, ens preguntem si aquesta anticipació de segons quins aprenentatges suposa un desenvolupament més òptim i adaptat, ja que considerem que totes les activitats infantils han de tenir des del primer moment i de forma continuada una significació clara per a l'infant, inserits en un context apropiat i relacionats amb altres continguts del context social on es troba. Quan aquests aprenentatges no són compresos, esdevenen a poc a poc estereotips buits de significació i poden, fins i tot, interferir o bloquejar un desenvolupament harmònic i integrat amb l'entorn. Encara que referit a edats més avançades, el treball de Masi, Marcheschi & Pfanner (1996) ens indica com la pressió social o escolar, la frustració constant en els aprenentatges, no comprendre allò que es demana pot dur a la manifestació de problemes adaptatius amb l'entorn, problemes emocionals i/o conductuals.

En síntesi, podem indicar que l'anàlisi descriptiva no mostra diferències importants mentre les dades són generals, però en el moment en què es porta a terme una microanàlisi observem que els infants SD estan més avançats en el criteri referit al joc simbòlic i també en els codis referits al fet de comptar. En canvi, els infants ND manifesten una millor puntuació en les conductes referides a la conservació de l'objecte, el domini espaciotemporal i la identitat qualitativa dels objectes, factors que estan relacionats de forma clara amb la capacitat d'organització del joc i l'interès per les atribucions de les coses o sigui la manifestació de la seva curiositat i la possibilitat d'expressar oralment el que està fent. I, no oblidem la capacitat de mantenir una informació a nivell representatiu (objecte ocult amb latència), tant important per a l'activitat infantil. Tots aquests factors tenen una relació directa amb els esquemes representatius relacionats amb el joc d'exploració, i no pas amb el joc simbòlic. No obstant això, com veurem posteriorment possibiliten el salt entre diferents esquemes encadenats i per tant afavoreixen el joc simbòlic narratiu. Recordem que Nelson (1988, 1989), treballant en base als scripts, manifestava la importància del domini i el coneixement de la causalitat com a condició prèvia indispensable per assolir el joc simbòlic.

El segon objectiu general s'endinsa en el joc dels infants amb SD i proposa una microanàlisi de tipus seqüencial per tal de poder:

Aprofundir específicament en la interrelació dels esquemes d'acció que es produeixen en les seqüències de joc dels infants amb síndrome de Down: relacionant els esquemes d'acció més vinculats amb l'activitat lúdica exploratòria i el joc simbòlic, valorant l'increment i/o reducció del nivell de complexitat de les accions desenvolupades¹, coneixent les conductes que poden potenciar-ne d'altres de nivell evolutiu més elevat, identificant els conjunts d'accions que configuren seqüències de joc significatius i estudiant el ritme de l'activitat de joc i les possibles regularitats. (R3)

Per aprofundir en les dinàmiques del joc, en els tipus d'esquemes d'acció, hem fet una anàlisi del total de configuracions codificades i la que s'ha manifestat amb un percentatge més accentuat és la que està constituïda per la interrelació dels codis que fan referència a tenir un objectiu ímplicit o explícit en l'activitat (m4), combinar de forma

¹Ens basem en la proposta de Cambrodí, de la Combinatòria Relacional. Tenim en compte la quantitat d'elements reals, joguines i/o objectes físics ambientals i les accions a desenvolupar.

simultània 3 elements (lq05) i aplicar un esquema d'acció simbòlic sobre l'objecte i/o sobre un mateix (fs1).

Es constata, doncs, que l'activitat de l'infant té un objectiu (m4), encara que aquest no s'hagi fet explícit sinó que es dedueix per la coherència de les accions realitzades. Aquest dada remarca la intencionalitat anticipada de l'acció infantil, fet que manifesta el nivell representatiu, la capacitat de donar significació a l'acció i l'autonomia de l'infant.

El fet que la majoria de configuracions (unitats d'anàlisi) es realitzi amb 3 elements (lq05) ens recorda el treball realitzat per Pastor (1996) sobre la inhibició i el número, on s'assenyala el protagonisme del tres com a identitat quantitativa assumida durant aquest període. L'autor considera que l'infant domina la relació entre 2-3 elements i menysprea o ignora allò que no comprèn ni domina. Malgrat realitzar l'estudi amb una població d'infants ND, els resultats ens són vàlids perquè possibiliten una nova via d'anàlisi. Aquesta nova perspectiva s'explica entenent que el domini del tres s'assoleix no per ser un element més sumat al dos, sinó per les relacions que s'estableixen entre els elements, integrant o configurant petites estructures a partir de les quals es podrà anar integrant el quart element.

Aquestes aportacions troben una confirmació evident en les anàlisis de les dades exposades ja que hi ha una majoria d'esquemes d'acció amb 3 elements al llarg dels dos anys de seguiment. La causa pot trobar-se en les dificultats per a crear un nucli primari, amb el dos, prou segur i consistent com per a poder incloure el tercer i més endavant el quart. També podem relacionar aquestes reflexions amb altres treballs on s'indica la relació que hi ha entre una quantitat menor d'elements i les resolucions per estimacions perceptives i les quantitats majors d'elements que demanen per a la resolució el raonament lògic i/o estratègies més complexes (Cambrodi & Sanuy, 1996; Serrano et al., 2001).

Finalment es manifesta que el joc simbòlic espontani (fs1) no denota nivells d'elaboració i complexitat en la seva dinàmica lúdica. El fet que majoritàriament es doni un codi senzill posa de manifest que és una acció aïllada, poc integrada i interrelacionada amb altres esquemes. No obstant això, els resultats obtinguts no s'ajusten als que Munday i McCune-Nicolich (1981) indiquen en els seus treballs, on s'explicita la manca de manifestacions autosimbòliques sobre un mateix dels infants SD, ja que en els nostres resultats sí que s'han donat manifestacions conductuals sobre un mateix. És possible que

aquestes conductes també siguin conseqüència dels aprenentatges realitzats al centre d'atenció precoç on assisteixen.

Per a dur a terme l'*anàlisi seqüencial* ens ha estat necessari dissenyar estratègies d'anàlisi específiques i la realització de molts arxius de dades. Aquesta anàlisi que podem considerar molecular o microanalítica, s'ha dut a terme únicament amb els infants del grup SD, per ser la població objecte d'estudi del nostre treball i per manifestar de forma clara una demanda urgent de recerca en psicologia evolutiva específica, que és la base de posteriors abordatges psicopedagògics.

Hem de subratllar que dels 6 criteris establerts per a l'anàlisi de dades, l'únic que obté una taxa més elevada respecte del grup ND és el criteri que avalua la funció simbòlica. No obstant aquesta superioritat, la qualitat del joc simbòlic no es correspon a les expectatives generades, s'inicia abans, es dona amb més freqüència, però manté un nivell molt estable de dificultat, no hi ha un increment de la seva complexitat. Per altra banda, els criteris referits al coneixement físic i lògic del medi són els que obtenen les taxes més elevades tant en un grup com en l'altre. Aquesta dada ens mostra la importància del que habitualment es coneix com l'activitat exploratòria o joc motriu, que és l'activitat majoritària de l'infant SD i ND durant aquest període.

Com que som en el període on s'inicia i es reafirma el joc simbòlic, volem relacionar els criteris de coneixement físic i lògic del medi, els que obtenen les taxes més altes, amb el criteri que es refereix a la funció simbòlica, el de taxes més baixes. El primer dels resultats que cal assenyalar és que l'activitat simbòlica esdevé amb més possibilitats quan es posterior a l'activitat exploratòria. Es fa evident que si l'infant coneix el medi on es troba, domina els recursos i té les estratègies per a solucionar els seus conflictes, podrà arribar amb més agilitat a desenvolupar un joc simbòlic més ric, flexible, complet i coherent, és a dir, arribarà a manifestar un joc simbòlic amb el nivell més alt de complexitat, això és de tipus narratiu o d'històries.

També s'observa que l'acció simbòlica de l'infant és més immediata i senzilla si són 2 els elements que s'han de relacionar, però és més elaborada quan relaciona 3 elements. És un resultat que relacionem directament amb les aportacions ja comentades sobre el coneixement de la identitat quantitativa del 3. Aquesta premissa es dona tant en les seqüències que s'inicien amb l'activitat simbòlica com en les que s'inicien amb l'activitat exploratòria, no obstant aquestes últimes, a causa del resultat posat abans en evidència, són més freqüents.

De la delimitació i l'anàlisi de les seqüències de l'activitat espontània infantil, hem pogut extreure que les més freqüents són les que podríem anomenar de joc simbòlic, amb la incorporació de l'objecte o el gest substituït (FS45). Es confirma que l'inici amb una activitat exploratòria condiona més favorablement el joc simbòlic i que aquest és més elaborat a mesura que s'incrementen els retards. Respecte de la quantitat d'elements a relacionar hem vist que és de 3 vers 4 quan l'activitat es manté en un nivell de complexitat equivalent al joc simbòlic amb objecte substituït (FS45) i en canvi quan és un joc simbòlic narrat (FS100) el nombre d'elements a relacionar és de 2 vers 3. Així doncs, podem dir que quan es manifesten activitats de joc simbòlic més senzilles pot haver-hi un nombre major d'elements i quan l'activitat és més dilatada i complexa el nombre d'elements és menor. Es constata, doncs, la importància de la relació entre el nombre d'elements i el tipus d'activitat realitzada.

Els resultats obtinguts respecte dels canvis de ritme interns en les seqüències es manifesten en els percentatges obtinguts en els diferents retards. Són diverses les aportacions que volem fer al voltant d'aquest tema:

La primera es refereix a totes les seqüències on l'activitat exploratòria és prèvia a l'acció simbòlica i on s'actua amb 3 elements. És important subratllar que fins al retard R3 s'incrementen els percentatges de forma gradual, per baixar a R4 i, posteriorment, per seguir incrementant-se fins a superar les assolides anteriorment a R6. S'evidencia, doncs, un *impàs* al voltant de l'R3. Cal assenyalar que per a nosaltres l'*impàs* s'entén com un espai que per la seva situació temporal esdevé crítica, més complexa de superar. En el cas que no es superi l'R3, l'activitat finalitza, para i s'abandona. O, en el cas de que es superi l'R3 pot potenciar un seguiment fins hi tot més elaborat de la mateixa activitat. Corroborem els treballs de Linn et al. (2000) quan en els resultats obtinguts manifesten l'increment de canvis en l'activitat dels infants SD respecte dels infants ND. Com hem vist anteriorment, aquests autors relacionen aquestes dificultats amb l'augment de la passivitat en l'activitat global infantil.

Amb les seqüències FS45 és important assenyalar que quan tenim en compte 4 elements no hi ha acció fins a l'R4, on sí es manifesta de forma clara i contundent ja que van augmentant els percentatges a R5 i R6. Interpretem aquesta dada d'acord amb el fet que l'infant, superat el R3 amb 2 o 3 elements, passa en l'R4 al 4t element i continua fins al retard 6. Deduïm, doncs, que les accions simbòliques poden, en un inici estar delimitades per una acció concreta, però superat l'R3 l'acció entra a formar part d'un

entramat més complet que inicia el joc simbòlic narrat. Un cop l'infant ha entrat en aquesta dinàmica de seqüenciació i d'encadenament d'accions pot mantenir-la durant un període de temps més dilatat, amb altres accions, augmentant el nivell de qualitat, però amb una prudència manifesta pel que fa a l'augment del nombre d'elements, fet que expliquem a continuació.

Per altra banda, en les seqüències FS100 que corresponen a seqüències de joc narrat on el nivell d'interrelació és d'un mínim de 3 accions complexes, s'observen processos inversos. Les accions en el joc on es relacionen 2 elements disminueixen en percentatges a mesura que augmenten els retards, i en les seqüències de 3 elements augmenten gradualment a mesura que hi ha més retards. Hi ha però, unes dades a assenyalar: les seqüències amb 4 o més elements són gairebé inexistents, fet que evidencia altre cop les dificultats per integrar aquestes quantitats en una mateixa acció i, per altra banda, cal assenyalar que a l'espai temporal de l'R3 es donen percentatges que despunten per ser més elevats o més discrets que els immediatament posteriors o anteriors. Aquest fet posa en evidència, un cop més, la importància de l'R3 com a situació d'impàs en l'activitat lúdica infantil.

També volem incidir en la relació entre els resultats obtinguts i els processos de combinatòria relacional (CbR). Per definir aquests processos parlàvem de la interrelació entre els *objectes*, les seves *atribucions* i les *accions* a coordinar per a dur a terme l'activitat de forma satisfactòria. Per avaluar la quantitat d'elements ens hem anat referint al llarg del treball al codi (lq05). Per altra banda, és obvi que els atributs dels objectes condicionen les accions corresponents, atribucions que tenen relació directa amb l'acció que es desenvolupa (Rodríguez,1996; i Rodríguez & Moro,1998, 1999, 2003) i hem vist a la anàlisi descriptiva com la majoria de les configuracions obtenen entre 3-4 codis per a cada una d'elles, codis que equivalen a atribucions qualitatives, espacials i temporals. Però, a més a més, hem observat la importància de l'R3 com a situació d'impàs, de la qual l'infant pot sortir havent-lo superat o no. Es tracta de poder mantenir un encadenament en les accions fins a la tercera o quarta configuració R3/R4 i poder posteriorment donar continuïtat a l'acció en els retards posteriors. És un problema d'interrelació d'estructures o conjunts d'esquemes representatius, d'encadenament d'accions, que es manifesten a partir de la disponibilitat cognitiva estructural. És, en definitiva, un problema de base representativa, en el sentit més ampli de la paraula, que possibilita la curiositat activa i la resolució dels conflictes o contradiccions amb què un es troba.

La necessitat de superar les situacions conflictives com a motor del desenvolupament infantil és un handicap a tenir en compte. El fet de dur a terme, en aquest treball, una observació natural on no hi hagut participació directa en l'acció de l'infant ha possibilitat donar temps per a les respostes, que és el mateix que donar l'oportunitat que els infants responguin. En treballs anteriors, Vendrell (2000, 2002), s'ha posat de manifest la validesa d'aquest tipus d'observació, ja que les respostes infantils encara que més lentes o diferents a les que esperàvem, s'han manifestat espontàniament. Martínez Criado (1988) ens ho indica també quan assenyala la importància de deixar estones de joc solitari o fins i tot estones d'inactivitat. Finalment relacionem també aquests plantejaments amb el concepte de desenvolupament no lineal de Wallon i els coneguts moviments centrífugs i centrípets com a expressions metafòriques de les oscil·lacions pròpies del progrés evolutiu de l'infant.

Així doncs, l'anàlisi seqüencial ens ha ofert informació molt rellevant, malgrat que es refereixi a un àmbit tan concret i específic com és l'activitat lúdica dels infants amb SD a partir dels 2 anys d'edat evolutiva. L'ampliació del coneixement ens permet avaluar amb més exactitud l'activitat lúdica d'aquests infants. Hem definit els detalls que acompanyen els patrons de comportament en una seqüència de joc, com també podem predir les passes posteriors, els nivells de dificultat. En definitiva, considerem que a partir d'ara es podran observar, valorar, acompanyar i afavorir els factors cognitius de l'activitat espontània infantil i, en conseqüència, s'afavorirà el desenvolupament de la capacitat representativa.

Finalment l'*anàlisi longitudinal* aporta una visió completa del període estudiat i evita la fragmentació controlada de la informació. De fet, s'ha dut a terme un coneixement complet situacional, molecular o microanalític, per realitzar posteriorment un estudi molar que ha permès, mantenint la informació anterior, situar-la en un període més ampli, de dos anys, fet que ha facilitat una perspectiva de conjunt, però que en cap cas esdevé superficial. Per a fer-ho vam agrupar les dades: del conjunt de 8 sessions d'observació es van agrupar les 3 primeres, les 2 següents i les 3 darreres en 3 períodes. Finalment, es va definir el darrer dels objectius generals del treball de la forma següent:

Observar el procés que es dona des de l'inici a la fi del període estudiat contrastant les diferències més significatives entre els infants normals i els infants amb síndrome Down.

Respecte a les taxes obtingudes per als diferents codis, cal tenir en compte que els resultats obtinguts corresponen al total de la conducta codificada, per tant s'inclouen les seqüències, però també els altres períodes d'activitat lliure de l'infant SD. Les taxes més altes corresponen a les conductes que tenen de forma implícita o explícita un objectiu (m4) i les que fan ús d'estratègies físiques per a resoldre conflictes (m6). No obstant això, manifesten una tendència a disminuir en benefici d'altres codis més elaborats, però que obtenen taxes discretes. L'augment de dificultat explica que, contràriament al que s'esperava i d'acord amb el que fins ara s'ha indicat, hi hagi un percentatge menor al 3r període dels codis de conducta amb 4 elements (lq09). Ja hem vist que l'augment de dificultat limita l'augment de quantitat d'elements. Respecte dels codis simbòlics hi ha una tendència a l'augment de taxa en les conductes més elaborades, però es manté en les més senzilles. Aquesta dada és una confirmació de la proposició que ja hem formulat en altres ocasions respecte de la millora lenta, però constant del joc simbòlic, quan es manté un nivell de complexitat limitat.

Els resultats obtinguts amb l'estudi dels retards segons sigui l'ordre de la conducta, iniciada amb l'activitat exploratòria (mlq-fs) o iniciada amb el joc simbòlic (fs-mlq) i també segons el nombre d'elements a considerar en el joc indiquen que tant en un sentit com en l'altre els percentatges són majoritàriament superiors quan es tenen en compte 3 elements i es reflecteix un canvi de ritme en la tendència tant creixent com decreixent a l'R3. Aquest resultat és una dada repetida, en altres ocasions ja s'han realitzat les mateixes afirmacions: la importància de l'R3 com un moment decisiu d'impàs, i l'abassegadora dominància del 3 com a quantitat d'elements més idònia per a l'acció lúdica d'aquest període d'edats.

També es manifesta un menor percentatge de les conductes simbòliques quan s'han de considerar 4 elements (lq09), posteriors a una acció de coneixement físic i lògic del medi, i en canvi hi ha un increment dels percentatges de les conductes amb 4 elements quan són posteriors al joc simbòlic. De fet, esperàvem al final del període un increment d'elements en el joc simbòlic quan s'inicia amb l'activitat de coneixement físic i lògic del medi. No és així, al darrer període, ja prop dels 4 anys, perquè la mateixa activitat simbòlica incorpora amb més facilitat fins a 4 elements. Aquesta dada ens convida a creure que un cop assolits uns mínims representatius, un coneixement del medi més elaborat, es pot passar amb més facilitat, en el mateix joc simbòlic, d'esquemes més senzills a altres més elaborats.

Fins ara la discussió dels resultats obtinguts s'ha realitzat d'acord a la consideració de les configuracions com a unitats d'anàlisi, però cal fer també una valoració des d'una perspectiva global. Així doncs, recordem que s'ha fet finalment una anàlisi comparativa entre el grup SD i el grup ND prenent com a unitat d'anàlisi les variables que corresponen a una seqüència, no a la codificació de les seves configuracions sinó a la codificació de la seqüència completa. Aquesta codificació sempre resulta més elevada perquè inclou implícitament la totalitat de les configuracions de la seqüència.

D'aquesta anàlisi podem extreure que els infants SD inicien ja des del primer període el joc simbòlic, disminueixen les conductes més exploratòries en benefici d'un discret augment de la complexitat del joc simbòlic que podem dir que està iniciat. Es manté el nombre òptim d'elements en 3 (LQ05) i els nombre d'accions encadenades també en 3 (M9).

Els infants ND manifesten una complexitat de joc més elevada, però únicament en un joc exploratori, ja que els esquemes d'acció simbòlics no es manifesten fins al tercer període, període en el qual sorgeix el joc simbòlic manifestant-se de forma clara i amb uns graus de complexitat importants. A mesura que els codis dels criteris referits al coneixement físic i lògic del medi són més elevats, les codificacions del criteri corresponent al joc simbòlic emergeixen i es desenvolupen més acceleradament. A partir del 2n període, el nombre d'elements passa a ser 4 (LQ09) i el nombre d'accions encadenades es manté amb més de 3 (M10). Es posa en evidència que el joc exploratori, en proporcionar una reafirmació de les estructures cognitives, afavoreix l'inici i la consolidació del joc simbòlic. Aquesta proposició que és vàlida per als infants del grup ND, creiem que es pot extrapolar als infants del grup SD. El fet que molts dels resultats obtinguts es corroborin, confirmin i siguin en el seu conjunt coherents ens fa pensar que sí.

El propòsit del treball no ha estat realitzar una anàlisi comparativa exhaustiva, però sí hem considerat important i necessari plantejar en moments puntuals l'estudi en paral·lel d'un i altre grup, convençuts que la informació obtinguda pot oferir un ventall més complet de coneixement que beneficiarà òbviament la qualitat de les intervencions psicopedagògiques que se'n derivin. Deleau (1992) confirma en aquest sentit els beneficis d'aquest tipus d'estudis i els considera claus en el desenvolupament de la psicologia evolutiva bàsica.

CONCLUSIONS

12 Conclusions

La nostra investigació s'ha fonamentat en el convenciment que els processos cognitius es manifesten de forma natural en l'activitat espontània. Els plantejaments de Bruner (1986), Martí (1990), Martínez Criado (1998), i fonamentalment de Piaget (1947/1985, 1959/1975) ens il·lustren sobre aquest tema en afirmar que el saber del nen sorgeix de la interacció entre el subjecte i el medi, entenent el medi com el conjunt d'elements físics i socials de l'entorn.

A la primera part del treball hem exposat l'estat de la qüestió respecte de la capacitat representativa com a fonament dels processos cognitius que s'aniran elaborant i reafirmant durant aquest període. Inicialment es plantegen diferencialment el que són les capacitats logico causals i la funció simbòlica, o el que és la capacitat representativa conceptual, el què, i la capacitat representativa procedural, el com. També Wallon (1942/1978) diferencia entre la intel·ligència pràctica i la intel·ligència discursiva, entenent aquesta última en relació al llenguatge i al seu ús per potenciar i afavorir el raonament; i en canvi, la intel·ligència pràctica, la defineix en funció de la resolució dels conflictes. Després de realitzar un estudi minuciós sobre les darreres aportacions teòriques a la psicologia evolutiva en aquest àmbit, ens hem pronunciat per una conceptualització àmplia i integral de la capacitat representativa, propera a les darreres aportacions de Perinat (2002). De fet considerem inclosos en la capacitat representativa els aspectes relacionats amb el coneixement físic del medi i la funció simbòlica, el coneixement espaciotemporal, les operacions lògiques, la identitat numèrica i el llenguatge.

La interrelació d'aquests factors en els diferents esquemes d'acció té uns nivells de complexitat variats i graduals, i es manifesta tant en l'activitat física i exploratòria com en el joc simbòlic. De fet, considerem tant un tipus d'activitat com l'altra, les situacions de joc; l'únic requisit és que es compleixin les característiques pròpies ja definides de *joc* infantil. Entre elles remarquem el fet que sigui una activitat lliure, plaent, on l'infant esdevingui protagonista de l'acció i on pot fer ús de la ficció encara que no és imprescindible. De fet, és a través del joc que l'infant desenvolupa de forma natural i d'acord amb el context on viu, les seves potencialitats.

Els estudis en psicologia bàsica de la població amb deficiència mental (DM) són limitats. Diferents autors (Andreu, 1996; Giné, 1998; Hodapp, 1997; Hodapp et al., 2000; Torres & Buleta, 1996) assenyalen la necessitat d'una revisió i actualització de la psicologia bàsica específica, de la teoria i dels models d'intervenció.

Concretament per a l'estudi específic dels infants amb SD han estat importants els estudis de Benedet (1991), Hodapp (1997), Hodapp et al. (2000) i Nadel (2000) i en relació al llenguatge els estudis de Buckley (2000), Rondal (1993) i Rondal et al. (2000). Però en relació als processos cognitius han estat decisius els treballs realitzats per Antoni Cambrodí (1983). Aquest autor estudia la deficiència mental com un procés evolutiu on s'han de considerar no sols els factors genètics sinó també les condicions ambientals, ja que l'infant es desenvolupa a través de la interacció, de manera que va construint la seva individualitat, amb els seus recursos i les seves limitacions.

És a partir de l'activitat professional de Cambrodí com a assessor en diferents centres d'educació especial, que es planteja l'elaboració d'un instrument d'exploració funcional dels alumnes d'aquests centres. L'aplicació durant més de 10 anys d'aquest instrument possibilita un banc de dades empíriques que permet delimitar uns cicles evolutius, que posteriorment deriven en la formulació del procés de deficienciació com un procés transformacional de l'estructura cognitiva inicial, que passa de ser quantitativament diferent de la normal, a una estructura final amb diferències no sols quantitatives, sinó també qualitatives. El procés té tres seqüències, la causal, la generatriu i l'efectora.

Per a nosaltres, són fonamentals les aportacions que corresponen a la seqüència causal i generatriu, així com la combinatòria relacional (CbR).

La seqüència causal pot superar-se amb un decalatge cronològic mínim, no obstant això, s'evidencia que l'infant amb deficiència mental, supera el període amb unes limitacions clares quant a la conservació de l'objecte, la desconexió entre l'acció i la representació i la tendència a realitzar aprenentatges líneals i rígids. Aquesta estructura cognitiva inicial condicionarà evidentment el desenvolupament posterior.

La seqüència generatriu ens informa sobre la capacitat d'organització i estabilització del coneixement. De fet, en aquesta seqüència es manifesta de forma evident la combinatòria relacional, entenent aquesta com la capacitat per a poder contemplar els elements, els seus atributs i les accions necessàries per a poder dur a terme una acció

determinada amb èxit. Els estudis realitzats per Cambrodí (1983, 1990), Cambrodí & Sanuy (1996), Serrano et al. (2000) ens indiquen que hi ha una tendència molt marcada vers la superació dels conflictes quan es situen a nivell perceptiu i una manifestació clara de les dificultats quan es demana un nivell representatiu més conceptual i operatiu.

Pel que fa referència a l'activitat lúdica dels infants petits amb SD es veu com similar a la dels infants ND, però amb una limitació quant al nivell de complexitat del joc i a la continuïtat o permanència de dit joc. La relació d'aquests factors amb la CbR és evident, així com també amb la inhibició que hi està íntimament relacionada, ja que el fet de perdre el control d'una situació per excés d'informació, fa que es produeixi la inhibició de forma gairebé immediata. Un altre tret diferencial important és el nivell de relació psicoafectiva que sustenta l'activitat, tret que esdevé important per les implicacions psicopedagògiques que se'n deriven. Així doncs, la informació recollida, més que una informació rellevant sobre els processos cognitius ens dibuixa unes línies de recerca definides. És evident que ens manca informació sobre els processos cognitius durant aquest període, sobre el pas de l'activitat física, lligada a la realitat, a l'activitat representativa que dóna l'opció a la ficció.

El fet d'investigar els processos representatius amb infants de menys de 6 anys ens fa reconsiderar els plantejaments teòrics que deriven de Vigotski i de Bruner, on el paper de l'adult esdevé, en el marc de la ZDP, la bastida i els formats, tutor - conductor de l'activitat. Considerem que amb els infants més petits les estratègies han de ser diferents. Cal, com a qüestió prèvia fonamental, marcar la zona de desenvolupament real ja que és a partir d'ella que podrem plantejar com incidir en la ZDP perquè els nous aprenentatges siguin significatius. Amb aquesta finalitat ens hem interessat a conèixer a bastament quin és el procés del desenvolupament durant el període d'edat que ens ocupa i més concretament en tots els aspectes cognitius.

D'acord amb la necessitat plantejada per Andreu (1996), Giné (1998), Vendrell (1996, 2000) d'incrementar la qualitat dels serveis, també els psicològics, considerem prioritari esmentar un dels requisits bàsics per al plantejament de qualsevol intervenció professional en psicologia o pedagogia. Ens referim a la necessària observació i interpretació de la conducta, fet que portarà al posterior disseny d'intervenció. Després d'haver realitzat aquest treball podem afirmar que el grau d'acord o concordància entre jutges és més complicat quan s'observa l'activitat dels infants amb SD. Les dificultats que hi ha per codificar amb seguretat segons quines conductes, creiem que poden estar molt relacionades amb les idees prèvies o amb les expectatives de

l'observador. Pel que fa a això, ens és molt vàlida una observació que Bruner (1984a, p.128) realitza quan convida, a partir de les investigacions realitzades sobre la conservació de la quantitat, a no fer deduccions precipitades i a no caure en l'error de prendre els canvis aparents (perspectiva icònica o perceptiva) com a canvis en les identitats (operativa). Així doncs, els resultats que presentem a continuació han estat fruit d'una anàlisi conscient i escrupulosa, a més de ser objecte de la corresponent avaluació de la concordància. Totes aquestes actuacions ens permeten definir les següents conclusions:

D'acord amb els resultats obtinguts a *l'anàlisi descriptiva* hem constatat que la dada més significativa ha estat la manifestació clarament dominant en l'activitat lúdica, del joc exploratori sobre el joc simbòlic, tant en el grup SD com en el grup ND. Així doncs, hi ha un predomini en l'activitat lúdica infantil dels esquemes d'acció que estan relacionats amb el coneixement físic i lògic del medi.

Si fem una anàlisi dels esquemes d'acció que han estat diferencials, capdavanters, en un i altre grup, constatem concretament en els infants ND un domini més accentuat de les conductes referides a la conservació de l'objecte, el coneixement espaciotemporal i la identitat qualitativa dels objectes, acompanyat de l'ús pragmàtic del llenguatge. Contràriament en els infants amb SD hem constatat que les taxes dels esquemes d'acció referits al fet de comptar i el joc simbòlic són els més elevats, fet que relacionem amb les activitats de tipus cognitiu que es realitzen majoritàriament als centres d'atenció precoç, i evidentment a l'increment, per ser més grans, de les experiències viscudes. Aquesta dada, en principi positiva, deixa de ser-ho en el moment en què s'observa que el fet que comptin més no vol dir que tinguin més assolida la identitat quantitativa, o quan s'observa que el fet que tinguin una taxa més alta en el joc simbòlic no equival a que aquest sigui un joc seqüenciat, ric i complet.

Ha quedat, doncs, força palesa la conveniència d'abordar en les intervencions psicopedagògiques, per ser pròpies del període estudiat, les activitats lliures d'exploració del medi, o altrament dit, joc psicomotriu. Concretament assenyalem la conveniència de tenir en compte els aspectes cognitius que fan referència a la conservació de l'objecte ocult, el coneixement de l'espai i el temps, l'interès i curiositat pel medi, així com del llenguatge com a instrument de comunicació, per ser els que manifesten posteriorment un endarreriment més accentuat. Les propostes de Sigel (1997a, 1997b) sobre el model de distanciament representacional incideixen directament en els aspectes cognitius que acabem d'assenyalar.

L'anàlisi seqüencial realitzada amb les dades dels registres dels infants SD ens obre una perspectiva de microanàlisi que ha ofert els resultats següents: es constata que l'ordre seqüencial que afavoreix més el joc simbòlic és el que s'inicia amb accions relacionades amb el coneixement físic i lògic del medi. I s'evidencia que la majoria de seqüències tenen en compte de 3 a 4 elements, les configuracions que el componen també són majoritàriament de 3 o 4 codis i manifesten un impàs en els ritmes de l'acció al voltant de l'R3. Aquesta confluència de resultats la relacionem amb la CbR de Cambrodí que, com sabem, planteja l'estudi de la combinació d'elements, dels seus atributs i accions a coordinar per a portar a terme una acció. Així doncs, ens situem durant aquest període en el 3x3x3; combinació de 3 elements, 3 atribucions i 3 accions encadenades.

Ens cal estudiar i valorar la quantitat i el tipus de material que s'ofereix a l'infant i el tempus de l'acció. Hem vist la freqüència de les accions amb 3 elements (Iq05), recordem el treball de Pastor (1996) quan manifesta també la importància del tres com a identitat quantitativa pròpia del període. També les atribucions que es manifesten a través de les codificacions per configuració. Així doncs, a més de la quantitat, s'ha de valorar si són elements que es relacionen funcionalment, si són tots figuratius o si cal incloure objectes no figuratius. Si manifesten atribucions similars o diferents i de quin tipus són. En aquesta línia seguim les propostes de Rodríguez (1996) i Rodríguez & Moro (1998, 1999, 2003) en donar a l'objecte un rol de mediador ja que per ell mateix també dona informacions, fet que possibilita la conservació de l'objecte i també del significat (Sigel, 1997b), així com la incorporació d'objectes o gests substituïts que afavoreixen per tant la capacitat representativa. Finalment, respecte de la quantitat d'esquemes d'acció o configuracions que marquen un canvi de ritme en les seqüències de joc, al voltant de l'R3, indiquem que el fet de superar una petita seqüència d'accions i encadenar-la amb una altra pressuposa un nivell de representació molt important, ja que no és solament el fet o motiu que donarà sentit a la continuïtat de l'activitat, sinó que també és la preparació a nivell representatiu i funcional d'allò que es vol realitzar. Aquesta continuïtat està fortament vinculada a la inhibició. Des de la nostra perspectiva, la capacitat d'inhibir i seleccionar allò que interessa en un moment donat té una estreta relació amb la significació de l'acció, la quantitat d'elements propers, l'experiència viscuda i els recursos representatius que té l'infant. El repte per als professionals és ser en aquell moment i potenciar, d'acord amb les expectatives infantils, la possible continuïtat del joc i fer-ho únicament quan

realment sigui necessari. En aquest sentit valorem les aportacions ja comentades de Sastre & Verba (2001).

Finalment *l'anàlisi longitudinal* de les seqüències de joc simbòlic, entès com l'encadenament coherent d'esquemes d'acció simbòlics, ens indica que mentre els infants SD inicien aviat aquest tipus de joc, mantenint-lo en uns nivells de dificultat similars, els infants ND el desenvolupen molt ràpidament però ho fan durant el 3r període, això és a partir dels 36-40 mesos.

Hi ha una matisació important a realitzar: tant els resultats de l'anàlisi descriptiva com la primera part de l'anàlisi longitudinal es fonamenten en la valoració de la conducta total de l'individu al llarg de sessions registrades, no sols dels períodes de temps corresponents a les seqüències. Considerem aquesta puntualització molt important, ja que sembla que s'hagi avaluat una quantitat de temps que no és productiu. Del total de la conducta codificada hi ha una part de joc delimitat en seqüències, però hi ha també tota una altra part, que per ser d'alguna manera inacabat, sembla menys important. Per a nosaltres aquesta valoració no és vàlida ja que aquests períodes malgrat que semblin improductius són part de la tasca d'exploració que posteriorment beneficiarà el joc cohesionat. Són propers en aquest sentit els treballs de Martínez Criado (1999) sobre l'observació del joc infantil.

Cal assenyalar de forma específica els beneficis d'haver realitzat una observació natural no participativa en l'activitat de l'infant, ja que ha facilitat l'emergència d'unes situacions que són realment importants per la seva riquesa. En primer lloc, s'ha proporcionat un temps més dilatat per a les respostes infantils, tant en les actituds com en les accions i en el llenguatge. En segon lloc, s'han observat seqüències que en principi semblaven inacabades, però que posteriorment es reprenen i finalitzen. Linn, Goodman & Lender, (2000) indiquen que els infants amb SD manifesten més passivitat i canvis en el joc, més labilitat que el grup control. Considerem que caldria revisar aquests plantejaments, donar més temps per a la resposta, o permetre algunes reiteracions en les seves accions, i valorar l'evolució del joc en intervals de temps més amplis (Vendrell, 1999, 2002). En tercer lloc, s'ha vist que l'infant SD pren decisions, marca iniciatives de joc, manifesta recursos, fins i tot soluciona problemes de caire manipulatiu i físic. Considerem vital aquest punt si volem que en etapes posteriors de la seva vida l'infant tingui iniciativa i autonomia. Per altra banda, considerem convenient actuar així per compensar la tendència que tenen els infants amb SD d'actuar segons la guia "afectiva" de l'adult, Beeghly, Weis-Perry & Cicchetti (1990),

Lalueza (1991), Lalueza & Perinat (1994) mostren aquest fet en els resultats dels seus estudis. I finalment, el fet de no participar directament en l'acció infantil, ens ha donat l'oportunitat de veure que molts cops la nostra intervenció hauria marcat un camí, una línia d'acció, que no s'hagués correspost a la iniciada anteriorment per l'infant. Aquesta informació es confirma també en les proposicions que Sastre & Verba (2001) fan sobre aquest tema. Les autores indiquen que les intervencions de l'adult, no ajustades al quefer del nen, frenen i bloquegen l'activitat infantil.

La necessitat de valorar i potenciar el joc exploratori s'ha posat de manifest en totes les anàlisis. Apreciem el conjunt d'aquests resultats com a referents que incideixen directament en la qualitat del joc simbòlic ja que possibiliten que l'infant tingui més recursos per a solucionar els conflictes amb què es troba i pugui plantejar situacions més complexes i exitoses.

L'aplicació d'aquest objectiu en la intervenció psicopedagògica ha de tenir en compte unes consideracions prèvies ja comentades en treballs anteriors, Vendrell (2000, 2002), que podem sintetitzar en la següent afirmació. Sabent que el joc és l'espai natural propi del desenvolupament, cal respectar la iniciativa infantil i el *tempus* de l'acció de l'infant amb SD. Com hem vist al llarg del treball, el fet d'anticipar els aprenentatges no assegura el seu coneixement, ja que hi ha força possibilitats que es converteixin en rutines buides de significació. Aquesta conclusió es troba també amb petites matisacions, en els resultats dels estudis de Cambrodí & Sastre (1996), Lalueza (1991) i Lalueza & Perinat (1994), Sastre (2001). En canvi, si potenciem la iniciativa infantil, amb tota seguretat estarem afavorint, a més a més dels aspectes cognitius ja comentats a bastament, l'autonomia i la personalitat del nen. El fet de donar el protagonisme de l'acció lúdica al nen afavoreix els aprenentatges significatius, aprenentatges que esdevindran estructures integrades del coneixement infantil. Trobem també afirmacions similars en les conclusions que formulen Elbers et al. (1990) i Ireson & Blay (1999) en els seus treballs, quan afirmen que el paper actiu de l'infant, la seva iniciativa, és condició necessària per a la interiorització del coneixement. També Bruner (1984) explicava que el joc conduït pel propi infant proporciona al nen la possibilitat de pensar, de parlar i fins i tot de ser ell mateix.

En definitiva, cal tenir en compte que la nostra intervenció s'ha de fonamentar en el coneixement de l'infant, en els efectes que observem a partir de la seva acció i en la cura de la nostra intervenció ja que ha d'estar d'acord amb el quefer del nen, els seus objectius i les seves capacitats. Sols així afavorirem un desenvolupament integrador

de la seva capacitat representativa, fet que indirectament beneficiarà els processos executius inhibidors (Gordon, 1993; Houdé, 2000 i Sastre et al. 2002). També incidirà indirectament o directa en la superació dels moments d'impàs relacionats amb R3, i finalment incidirà en el control de les accions abandonades o fins i tot en la passivitat (Linn et al., 2000). En aquest sentit, prenen especial rellevància els resultats obtinguts en aquest treball. Cal doncs, ser especialment curiosos en l'establiment dels formats, tant si són valorats com díades o com relacions triàdiques, si considerem l'objecte com a mediador en aquesta interacció (Rodríguez & Moro, 1999).

Per a la pràctica professional que porta a terme aquest tipus d'assistència, és fonamental la formació continuada dels professionals. De fet, s'ha de ser plenament conscient del que s'està permetent, realitzant, potenciant i suggerint en els espais lúdics infantils. En aquesta mateixa direcció ens plantejem ja nous projectes d'investigació derivats alguns d'ells dels resultats obtinguts. En primer lloc, caldria analitzar el joc després d'aplicar els suggeriments abans esmentats. També seria il·lustratiu ampliar el coneixement dels processos cognitius, els trets diferencials del joc dels infants ND, fent les anàlisis seqüencials oportunes. Per altra banda, i seguint els treballs de Rodríguez & Moro (1999), ens plantejem de quina manera la comunicació, no sols el llenguatge, incideix en aquest espai de desenvolupament que és el joc. Les autores utilitzen el concepte d'*estela* per definir aquelles variables comunicatives, no necessàriament unides al llenguatge, que estan implícites en qualsevol espai interactiu. Caldria obrir el ventall de dades a considerar, la seva interrelació i l'estreta vinculació amb la motivació afectiva que caracteritza els infants amb SD. Finalment, ens plantejem la necessitat d'investigar la relació entre la inhibició, la combinatòria relacional i les modalitats de tutela, fins i tot observada en la interacció entre iguals. En aquest sentit són il·lustratius els estudis iniciats per Zaplana et al. (2003) sobre les modalitats de tutela i la inhibició en nadons de 18 mesos, i els plantejaments de Quirós Perez (2000) sobre la interacció entre iguals.

Finalment volem recordar una referència de Piaget (1972/1985), mencionada ja a la introducció, que valorem molt especialment. Concretament Piaget demana, en un dels seus darrers textos, més formació per als professionals, en el sentit més ampli de la paraula. Indica que com més petits són els infants als quals s'està atenent, més important és la preparació dels educadors i professionals que hi estan implicats. És evident que compartim totalment aquesta afirmació. Pensem en la professionalitat que requereix tenir en compte de forma interrelacionada i interdisciplinària les condicions fisiològiques, psicològiques i socials durant els primers anys de vida dels infants,

també dels infants amb handicap i les seves famílies, i tenim en compte tanmateix tota la tasca preventiva que es pot arribar a desplegar. Però aquest ja és un altre treball a desenvolupar.