

MIRAR AMB LES MANS

DE LA SENSORIALITAT TÀCTIL A LA PERCEPCIÓ HÀPTICA

*“ ... totes les activitats passaven
virtualment pels palpis dels meus dits.*

Hellen KELLER

CATALINA HOMAR I HOMAR
Mestra d'Educació Especial
CPEE Dr. FOLCH I CAMARASA

CURS 2003 – 2004

ÍNDEX

MIRAR AMB LES MANS: DE LA SENSORIALITAT TÀCTIL A LA PERCEPCIÓ HÀPTICA

1.- Presentació del CEE “Dr. Folch i Camarasa”: Una mica d’història	pg. 4
1.1.- Antecedents de l’entorn de treball de percepció hàptica en el centre	pg. 7
1.1.1.- El Projecte Educatiu del Centre (PEC)	pg. 7
1.1.2.- L’alumnat	pg. 11
Implicació de la ceguesa en el desenvolupament de l’infant	pg. 11
Implicació de la baixa visió en el desenvolupament de l’infant	pg. 12
Implicació de la discapacitat motriu associada a la ceguesa en el desenvolupament de l’infant	pg. 13
1.1.3.- Els professionals	pg. 14
1.2.- La percepció hàptica	pg. 16
1.2.1.- ¿Per què un treball sobre la percepció hàptica?	pg. 18
1.2.2.- El treball actual de percepció hàptica en el centre	pg. 20
1.3.- Objectius	pg. 22
1.3.1.- Objectiu general	pg. 22
1.3.2.- Objectius específics	pg. 22
1.4.- Hipòtesi inicial del treball	pg. 22
2.- L’entorn de treball de percepció hàptica al CEE “Dr. Folch i Camarasa” de Barcelona	pg. 24
2.1.- Disseny del pla: temporització, fases i calendari	pg. 25
2.1.1.- El treball prèvi	pg. 25
2.1.2.- Fase de desenvolupament del projecte	pg. 25
2.1.3.- Fase d’avaluació	pg. 27
2.1.4.- Una nova fase d’observació	pg. 27
2.2.- Metodologia	pg. 27
2.2.1.- Reflexió prèvia	pg. 28
2.2.2.- La fase de planificació	pg. 29
2.2.3.- La fase d’actuació	pg. 30
2.3.- Recursos	pg. 30

2.4.- El Procés d'un any de treball	pg. 31
2.4.1.- Anàlisi de la situació inicial	pg. 31
La situació actual de l'alumnat	pg. 31
Apunts sobre el treball de percepció hàptica en altres centres	pg. 32
Recerca bibliogràfica i escales d'evolució	pg. 33
2.4.2.- Desenvolupament del projecte	pg. 33
Les programacions anuals d'aula	pg. 34
Observacions a les aules	pg. 39
Buidatge de les programacions (objectius i activitats)	pg. 43
Llistat general d'objectius i activitats	pg. 53
3.- Resultats obtinguts	pg. 59
3.1.- Introducció a l'entorn de percepció hàptica	pg. 59
3.2.- Continguts	pg. 60
3.3.- Objectius didàctics	pg. 61
3.4.- Activitats i material	pg. 65
3.5.- Avaluació	pg. 69
3.5.1.- Un model de full d'avaluació	pg. 70
4.- Estudis i/o Cursos realitzats	pg. 72
4.1.- Continguts	pg. 72
4.1.1.- Com alumna	pg. 72
4.1.2.- Com a professora	pg. 72
4.2.- Resultats i utilitat	pg. 74
5.- Conclusions	pg. 75
6.- Relació dels materials continguts en els annexos	pg. 79
7.- Bibliografia	pg. 80

1.- PRESENTACIÓ DEL CEE “DR. FOLCH I CAMARASA”: UNA MICA D’HISTÒRIA

El CEE Dr. Folch i Camarasa de Barcelona és una escola pública molt especial, única per la seva especificitat i poc coneguda, per això crec que cal presentar-la fent-ne “una mica d’història”.

Fa més de 20 anys l’educació especial a Catalunya, estava començant a sortir de la seva etapa inicial, més assistencial que educativa, i s’estava iniciant en l’etapa que ara, segons els models teòrics actuals, podríem anomenar “d’intervenció específica”. Sovint un grup de pares i mares de fills i filles amb un problema comú: síndrome de Down, paràlisi cerebral, etc. , es trobava amb un grup de professionals entusiasta, sovint més que format, i creaven a través d’iniciatives privades, a través d’organitzacions estatals, com l’ONCE, o a través de la xarxa pública, com seria el cas del “Dr. Folch i Camarasa”, “els centres d’atenció per alumnes amb...”

Els centres educatius, d’educació ordinària o especial, que rebien alumnes amb ceguesa utilitzaven la resta dels sentits i especialment la tactilitat (per accedir a l’entorn i al Braille) com eina fonamental d’aprenentatge. Els centres educatius, especialitzats, que rebien alumnes amb trastorns greus i permanents de la personalitat (amb psicosi o autisme) i amb un fort rebuig a tocar i/o ser tocats utilitzaven fonamentalment la visió com eina de relació. ¿Què fer amb els nens i les nenes, en edat d’escolarització, que plantejaven alhora ambdues dificultats (la ceguesa i la psicosi o l’autisme) i per tant ni l’escola ordinària ni l’escola d’educació especial podien donar una resposta eficaç a les seves necessitats educatives i/o afectives?.

Una vegada més un grup de pares i mares de nens i nenes amb aquestes dues característiques van trobar un petit grup de professionals entusiastes, més que formats, i van fer una demanda d’escolarització al, en aquell moment, Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya pels seus fills i filles amb greus dificultats sensorials, psicològiques i/o neurològiques. Aquests infants inicialment podien ser diagnosticats i en conseqüència atesos com a deficients encara més profunds, per què la suma de les dificultats que presentaven els feia aparèixer com a més discapacitats quan havien de relacionar-se amb un entorn que, com no podien percebre com organitzat, era rebutjat i precisament aquest rebuig feia que aquests infants s’aïllessin cada vegada més i poguessin integrar encara menys estímuls, ja que l’entorn era viscut, a més, com a hostil.

Donar una resposta educativa i coherent a aquesta demanda va justificar, en el seu moment, l’any 1984, dins el marc legal dels principis de normalització i de sectorització (Decret 117/84, atenent als principis de la LISMI 13/82), la creació d’un centre específic per a alumnes amb ceguesa i altres deficiències associades: **el Centre Públic d’Educació Especial “Dr. Folch i Camarasa” de Barcelona.**

A finals dels anys vuitanta el concepte d’atenció a la infància en general va fer un canvi molt important impulsat per l’UNICEF i per la pròpia Organització de Nacions Unides (ONU) que va tenir la seva expressió oficial en una nova proclamació dels Drets dels Infants, en la qual es va passar a **considerar els infants com a subjectes actius** i no només com a receptors passius, com fins aleshores. M. Anton (2003), en la seva tesi doctoral “Els Serveis d’Atenció a la Infància de 0 a 6 anys...”, ha insistit molt en la importància d’aquest canvi en els organismes internacionals, de cara al nostre posicionament social i polític al considerar l’atenció a la petita infància i encara més a la

infància discapacitada com un dret dels infants i deixar-ho de fer com una resposta a una necessitat assistencial:

“La Convenció de les Nacions Unides del novembre de 1989 va donar pas a la nova proclamació de la Declaració dels Drets dels Infants com a clar component regulador de les actuacions institucionals, que segueix considerant la família com a primer nucli institucional però determina la necessitat d’un compromís clar de part de la resta d’agents socials. Es tracta d’una nova presa de postura oficial respecte al paper de la infància en el mon.

..El canvi de la consideració de l’infant que fins ara era receptor passiu, necessitat i poc capaç i que es traduïa amb l’expressió “al nen se li donarà”, del text de la Declaració dels Drets dels Infants de 1959, a la consideració de l’infant com a subjecte actiu traduït en el nou redactat per “l’infant té dret a ... una assistència i atenció especial”¹

El canvi de posició queda molt ben reflectit en el següent quadre que també recull Antón en la tesi:

<i>Consideracions des de les necessitats Dels infants</i>	<i>Consideracions des dels drets dels infants</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>l’infant és un receptor passiu</i> - <i>les necessitats inclouen objectius que poden ser parcials (p.e. escolarització del 90% de la població de 0-3 anys)</i> - <i>es poden satisfer les necessitats sense garantia de continuïtat</i> - <i>les necessitats es poden ordenar de manera jeràrquica</i> - <i>les necessitats no comporten deures necessàriament</i> - <i>la necessitat va lligada a la promesa</i> - <i>les necessitats canvien segons la cultura i les circumstàncies</i> - <i>les necessitats es poden satisfer per mitjà de la caritat</i> - <i>satisfer les necessitats depèn sovint de la voluntat política</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>l’infant és un participant actiu</i> - <i>els drets comporten l’imperatiu de l’atenció universal (el 100%)</i> - <i>els drets han de respectar-se de manera duradora</i> - <i>tots els drets tenen la mateixa prioritat</i> - <i>els drets comporten deures</i> - <i>el dret va lligat a l’obligació</i> - <i>els drets són universals</i> - <i>els drets no es poden satisfer amb caritat</i> - <i>l’exercici dels drets depèn d’una opció política</i>

(Font: Urban Jonson, Oficina regional de Àsia Meridional, UNICEF, 1988)²

¹ ANTON, M. (2003)

² ANTON, M. (2003)

És evident que aquesta opció social i política ha de suposar un canvi en la consideració de les escoles bressol i encara més dels centres d'educació especial, que ja no poden ser considerats assistencials, és a dir que satisfan necessitats, sinó que han de ser considerats llocs educatius en el sentit més ampli en els que s'exerceixen els drets d'atenció i de cura:

“La noció de cura i desenvolupament de la primera infància, engloba tots els elements de recolzament que un infant requereix per exercir el seu dret a la supervivència, a la protecció i a la cura per garantir-l'hi un òptim desenvolupament des del naixement”³

També M. Anton cita, en la introducció de la seva tesi, a J. Delors que en l'informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, en el seu capítol IV defineix els quatre pilars de l'educació, que Delors òbviament fa extensible a totes les persones, de totes les nacions, races, religions i nivell de competències:

“Aprendre a conèixer, on el que destaca és la importància de dotar els infants dels instruments bàsics per accedir al coneixement del món en el que els ha tocat viure

Aprendre a fer, on el que es pretén és saber aplicar allò que es sap per resoldre els problemes de la vida i de l'aprenentatge

Aprendre a conviure, gran repte en el món actual, on el diàleg pot ser l'únic pont vàlid per l'entesa. Saber distingir les diferències per afavorir la cooperació

Aprendre a ser, per afavorir el desenvolupament total de la persona, en cada moment de la seva vida, afavorir-ne l'autonomia, per poder arribar a interpretar el món que té al davant”⁴

Aquest nou marc legal i sociopolític a nivell internacional, juntament amb el marc de l'actual Llei d'Educació (Decret 299/97 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials -NEE- i el Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya de 2003), continuen justificant i donant sentit a l'existència d'aquest centre tan específic per què és el lloc, potser l'únic, que pot donar l'atenció a la que tenen dret i necessiten uns infants que no la poden trobar en una escola ordinària, ni en un centre d'educació especial menys específic; per què és el lloc que disposa d'una proposta educativa ajustada a cada alumne i d'una manera d'intervenir flexible i creativa, arrelada en conceptes com la formació permanent dels professionals i la reflexió constant a partir de la pràctica quotidiana; en definitiva per què és el lloc on es pot potenciar el desenvolupament òptim de les capacitats d'aquests infants amb unes necessitats educatives bàsiques molt diferents a les de la majoria i que per això necessiten “serveis i suports educatius específics per aconseguir el major assoliment possible de les fites de creixement personal i progrés escolar” ja que es tracta, no ho podem oblidar, de l'exercici

³ ANTON, M. (2003)

⁴ ANTON, M. (2003)

d'uns drets inalienables d'aquests subjectes, als que els cal més ajuda que d'altres pel seu desenvolupament.

1.1.- Antecedents de l'entorn de treball de percepció hàptica en el centre

Com ha quedat esmentat en la presentació el CEE “Dr. Folch i Camarasa” de Barcelona va néixer per donar una resposta educativa eficaç a les necessitats educatives i afectives d'un alumnat que planteja alhora una dificultat sensorial (la ceguesa o la baixa visió) i una greu dificultat per relacionar-se amb l'entorn (autisme o psicosi), és a dir que no poden accedir a l'entorn si no és per la tactilitat, a causa de la ceguesa i manifesten rebuig a tocar i/o ser tocats, per les seves dificultats de relació, per la qual cosa aquests infants inicialment podien ser diagnosticats i en conseqüència atesos com a deficients encara més profunds. Les necessitats educatives específiques d'aquests infants van fer que des de l'inici els professionals del centre s'ocupessin de que cada alumne/a arribés a “tocar” per poder conèixer l'entorn.

Cal continuar fent “una mica d'història”, ara tenint en compte la documentació del centre: l'evolució del projecte pedagògic fins al PEC actual, l'evolució de l'alumnat i les seves característiques i el perfil del professional que ha d'atendre i facilitar el seu desenvolupament.

1.1.1.- El Projecte Educatiu del Centre (PEC)

Efectivament el CEE “Dr. Folch i Camarasa” és un centre públic que s'ocupa, des de l'any 1984, de “l'atenció educativa als i les alumnes cecs i cegues o deficients visuals amb altres deficiències associades i/o trastorns greus i permanents de la personalitat”. Aquesta presentació inicial ha anat canviant i a partir de les noves classificacions diagnòstiques, que entenem que s'apropen més descriptivament a la manera amb que cada alumne/a es relaciona amb l'entorn i a les manifestacions conductuals que presenten els alumnes escolaritzats en el nostre Centre i actualment hem de parlar del CEE “Dr. Folch i Camarasa”, i així consta en la presentació actual, com un centre públic que “atén un alumnat amb ceguesa o baixa visió i amb trastorns generals del desenvolupament associats”.

Pel que fa al Projecte de Centre, com es pot constatar en els arxius de documentació del centre, l'equip de professionals que integraven el claustre del “Folch” encapçalat per l'equip directiu va redactar el primer projecte educatiu de centre l'any 1989, molt abans que la LOGSE fes obligatori aquest document a cada centre i aquesta primera redacció fruit de la reflexió de tot el claustre amb les aportacions d'alguns dels professionals del CREC “Joan Amades” (de manera especial de la Sra. C. Guinea, especialista en l'atenció primerenca a infants amb discapacitat sensorial i aleshores directora del CREC) i també amb les aportacions de la Sra. M. T. Rodríguez, en aquell moment Inspectora del Centre, amb petites modificacions, que són fruit de l'aprofundiment, i no de canvis de posicionament, es segueix mantenint fins ara com a referència de l'equip. Aquell primer projecte va néixer de la necessitat de posar per escrit el projecte que s'estava desenvolupant des de la pràctica quotidiana amb l'objectiu principal que el centre fos classificat com a centre experimental de règim especial (CERE)⁵

⁵ PROJECTE CERE (1989)

D'acord amb el marc filosòfic i educatiu en que està inscrit, un dels trets més específics del PEC del centre "Folch i Camarasa" és que cada alumne ha de ser atès tenint en compte la seva globalitat; per tant, cal ajustar els projectes d'intervenció individual i en grup a les possibilitats reals amb que cada infant arriba al centre.

Per donar una base teòrica i pràctica a aquesta manera d'acollir cada nen/a, és molt il·lustrativa l'opinió, fonamentada en una pràctica llarga i fecunda, de M. Leonhardt, pionera de l'atenció primerenca al nen amb ceguesa i al seu entorn familiar, que afirma tot parlant de les dificultats de l'infant amb ceguesa o baixa visió amb altres deficiències associades i de la manera com s'han de situar els professionals que han de treballar amb ells:

"En estos niños, las dificultades de desarrollo debidas a cada una de las discapacidades no se suman, sino que los efectos producidos por cada uno de los déficits se multiplica en relación con las otras discapacidades presentes. No hay suma en definitiva, sino multiplicación de discapacidades..."

Es esencial para todo terapeuta que trabaje con niños que presentan múltiples déficits comprender sus necesidades plurisensoriales y estructurar la estimulación sensorial de su entorno con el fin de promover tanto las restantes capacidades visuales como todas aquellas otras que, a pesar de ser limitadas, pueden constituir, en mayor o menor medida, el potencial del niño"⁶

D'acord amb aquest principi, que el nostre centre ha fet un dels pilars del seu PEC, es fa evident que per ajustar millor cada projecte d'intervenció a les possibilitats reals amb que cada alumne arriba a l'escola cal dissenyar, en primer lloc, el **Pla de Nova Entrada o Pla d'Acollida** amb l'objectiu d'ajudar cada subjecte amb discapacitats a desenvolupar les seves potencialitats, per poc que es mostrin a causa de les dificultats específiques de la ceguesa en aquest moment evolutiu (aïllament, angoixa de separació, necessitat d'una relació estable a nivell emocional amb l'entorn, etc.).

Els infants, quan arriben al centre estan espantats per les noves sensacions i les noves experiències que ara provenen d'un entorn que ja no és el reduït de la família i que només comptava amb la presència periòdica d'un especialista, en el cas dels que entren en el sistema educatiu. Els que arriben des d'un altre centre ho fan freqüentment amb la confusió que tot canvi, tota novetat, acostuma a crear en aquests infants. Cal entendre'ls i atendre'ls amb una actitud empàtica d'ajuda i acollida.

Inicialment es tracta d'oferir un espai d'acolliment emocional (podríem dir que ha de ser fins i tot més terapèutic que educatiu), que en un primer moment, si cal, ha de fer-se a través d'una intervenció individual que permeti l'establiment d'un vincle emocional i afectiu molt fort entre el/la nou/va alumne/a i el/la seu/va tutor/a per poder establir un clima d'interacció ric entre aquest professional i l'infant, la qual cosa li permetrà iniciar un procés més autònom per connectar amb l'entorn i, quan sigui possible, anar introduint el nou alumne dins d'un petit grup acompanyat de l'adult com a referent principal.

⁶ LEONHARDT, M. (1992)

Aquest primer moment és necessari tant per l'infant com per la seva família. Efectivament quan les famílies arriben amb els seus infants al centre, tant si ho fan des d'un servei d'atenció primerenca – en la majoria dels casos venen des del servei d'atenció primerenca de l'ONCE –, com si venen des d'un altre centre educatiu, solen estar desbordades per la problemàtica en què els està sumint el conjunt de dificultats que presenta un infant amb pluridiscapacitat. També cal entendre'ls i atendre'ls amb una actitud d'ajuda i d'acollida, com als seus fills. Per això el **Treball amb pares i mares** és un altre dels eixos d'intervenció pedagògica i terapèutica del PEC del centre.

Molt especialment quan es tracta d'un infant amb dificultats per desenvolupar-se, com són tots els i les nostres alumnes, la mare sovint segueix tenint dificultats per separar-se del seu fill/a, encara que mare i fill/a hagin treballat el procés de separació amb l'acompanyament dels equips d'atenció primerenca. Això es manifesta de nou quan l'ha de deixar a l'escola cada dia, durant tota la jornada escolar, i ha de permetre que “un altre” en tingui cura, li doni el menjar, etc., sovint és la primera vegada que el/la fill/a es separa d'ella, sense arribar a ser conscient de que amb aquesta actitud sobreprotectora, pot frenar el desenvolupament de l'infant, impeding-li en definitiva l'accés a un cert grau d'autonomia,

A més d'aquesta actitud essencialment sobreprotectora hi ha altres actituds de l'entorn familiar que poden dificultar l'accés del nen al moviment, al domini de l'entorn i com a conseqüència a l'autonomia com poden ser la negació del problema i/o el rebuig latent o manifest.

A part del treball d'acolliment als infants i les seves famílies i sempre amb la comprensió de les seves dificultats, s'ha d'evitar que des del Centre es repeteixin les mateixes actituds de la família envers l'infant (la sobreprotecció, la negació i/o el rebuig latent o manifest a l'infant o a la seva família) i també s'ha d'evitar el situar-se (o que la família ens col·loqui) com a rivals per què a l'escola “se sap fer” amb els infants els que els pares no saben o no poden fer. Com a professionals ens hem de fer conscients de que aquests dos posicionaments també dificulten la progressió dels infants en tots els sentits. Els professionals de l'escola i la família han de fer tots els esforços per evitar que l'infant es trobi “en el centre d'un desacord”.

La reflexió sobre les actituds dels professionals envers l'alumnat i les famílies és un (i el principal) contingut del treball **d'Anàlisi Institucional** dels professionals del centre amb els assessors externs, altres continguts d'aquest treball són la reflexió sobre el manteniment de la implicació encara que els resultats semblin no compensar els esforços abocats i l'anàlisi de les situacions de conflicte entre els propis professionals. Aquestes situacions són inevitables en totes aquelles tasques en les que els professionals s'hi han d'implicar totalment.

Més endavant, i sempre mantenint una relació individual amb l'adult de referència, per seguir garantint el clima de seguretat afectiva, l'entorn social de l'alumne en el Centre escolar s'anirà obrint i l'alumne es podrà orientar cap aquest entorn organitzat de tal manera que pugui arribar a una percepció integrada de l'espai que l'envolta, ja que la característica comú de tot l'alumnat és, com ja s'ha mencionat, la manca de la capacitat organitzadora de la visió, fonamental per la conquesta de l'espai en la població que no té problemes de visió i que en el cas de la nostra població s'ha d'ajudar a conquerir des de fora a través d'un entorn estructurat i des de dintre afavorint el procés de diferenciació i

potenciant també el procés d'estructuració del pensament que permetrà el desenvolupament de la resta de capacitats que són presents.

Només quan aquest procés inicial estigui assolit es podrà ajudar l'alumne a emprendre el domini d'aquest entorn, que encara no havia pogut interioritzar o ho havia fet d'una manera parcial i per tant poc estable, i en un marc de coherència en la intervenció aniran entrant en contacte amb els altres adults del centre: educadors, especialistes, monitors, etc. i s'anirà ampliant el quadre d'activitats que se li ofereixen i s'agrupen en **els Entorns de Treball**.

Amb aquesta població, més que amb altres tipologies d'alumnes, s'ha de tenir molt en compte la necessitat de l'anticipació, per això el primer que es treballa i es continua treballant diàriament durant tota l'escolarització, amb tots els/les alumnes, és el **Calendari d'Activitats Diàries** amb els seus objectes de referència.

Les activitats de la resta dels entorns de treball s'estructuren al voltant d'uns eixos bàsics:

- **Mobilitat i orientació en l'espai**
- **Percepció hàptica**
- **Estimulació de la resta visual**
- **Relació, comunicació i llenguatge**
- **Ajuda psicomotriu**
- **Alimentació**

També és fonamental tot el treball dirigit a possibilitar un major grau de desenvolupament personal i d'autonomia en les **activitats de la vida quotidiana**, amb la intervenció i les ajudes específiques que totes les persones amb ceguesa necessiten:

- **Vestir-se i desvestir-se**
- **Menjar**
- **Hàbits d'higiene (i control d'esfínters)**

Finalment i a mesura que els i les alumnes ho accepten es va introduint un altre tipus d'activitats més expressives i socialitzadores i també les que podríem qualificar de típicament "escolars":

- **Música**
- **Plàstica**
- **Activitats Manipulatives**
- **Coneixement de l'entorn proper.**

Paral·lelament i des de l'inici de l'escolarització també estan programades altres activitats físiques (**Piscina, Hípica**) i de lleure (utilització dels jocs de **pati, sortides, colònies...**), en les que es va incorporant cada nou/va alumne a mesura que en pot acceptar les rutines i les normes.

Alguns/es alumnes, després d'un temps més o menys llarg en el centre, mostren un desenvolupament de les seves capacitats de relació amb els altres i no solament amb l'adult, comencen a utilitzar les seves capacitats d'exploració tàctil i/o visual i d'orientació per reconèixer i organitzar l'entorn, fent palès amb aquestes conquestes que tenen unes

altres necessitats educatives. Els professionals s'han de replantejar quin ha de ser a partir d'ara el marc institucional per donar la millor resposta a les necessitats educatives actuals d'aquests/es alumnes. Aquest pot ser el moment d'iniciar un procés **d'Educació Compartida** amb un altre Centre Educatiu i potser més endavant alguns/es d'aquests/es alumnes poden integrar-se en aquests altres Centres també d'Educació Especial però menys específics i habitualment més propers a la seva llar.

Des del curs escolar 2001 - 2002 el Claustre i el Consell Escolar del "Folch i Camarasa" van començar a treballar en el desplegament d'un programa de **Transició a la Vida Adulta (TVA)** que ofereixi als alumnes, que encara ho necessiten, la possibilitat de seguir treballant en el desenvolupament de les seves capacitats bàsiques de desenvolupament personal i d'autonomia, en el propi centre, fins els 21 anys.

Després del procés d'escolarització obligatòria, aquests alumnes passen a ser usuaris dels diferents tallers ocupacionals que ja no són específics per persones amb ceguesa i per aquest motiu sovint els manca la continuïtat del treball específic que requereixen totes les persones amb ceguesa. Per aquesta raó, en aquests moments i des de l'any 2000 una Associació de pares i mares d'alumnes i exalumnes - del nostre centre i també d'altres centres - amb ceguesa i amb altres deficiències associades estan treballant per aconseguir un taller i també una residència especialitzats, en els que puguin ser acollits els seus fills i filles quan siguin adults/es i/o no els puguin atendre des de les famílies individualment.

1.1.2.- L'alumnat

L'alumnat del centre presenta unes discapacitats sensorials comuns, com ja s'ha esmentat, que són la ceguesa i/o la baixa visió, aquestes dificultats es presenten, en el nostre cas, associades a:

- Trastorns greus i permanents del desenvolupament (psicosi o autisme)
- Sordesa
- Trastorns motors greus
- Trastorns motors i/o de personalitat per afecció cerebral
- Retard mental
- Altres

L'edat de l'alumnat, com en tot centre públic que atén alumnes dins el Sistema Educatiu Obligatori, es situa entre els tres i els setze anys cronològics, amb la possibilitat de pròrrogues de l'escolarització de dos anys o més, si aquesta prorrogació és considerada, tant pels professionals com pels pares, convenient o necessària pel desenvolupament global de l'alumne.

Excepcionalment i d'acord amb els responsables del Departament d'Educació, poden ingressar a l'escola infants abans dels tres anys, sempre que els serveis d'atenció a la infància, l'escola i la família ho valorin positivament per un bon desenvolupament de les capacitats de l'infant.

Implicació de la ceguesa en el desenvolupament de l'infant

La ceguesa afavoreix l'aparició d'algunes dificultats en les primeres etapes del desenvolupament emocional de l'infant:

- Una dificultat per comprendre i controlar el que passa al seu voltant, que provoca una tendència a la immobilitat i la propensió a centrar-se en el propi cos (Fraiberg i Fredman) i porta ineludiblement a **una situació d'aïllament** respecte a l'entorn, fins i tot el més proper. Aquesta situació constitueix el que s'ha anomenat la **primera fase vulnerable** dels infants amb ceguesa o baixa visió que es caracteritza per la dificultat i la lentitud amb que aquests infants arriben a localitzar un objecte (encara que sigui sonor) i intenten agafar-lo estirant la mà cap a l'objecte.
- Una dificultat per separar-se de la mare (o l'adult referent) i arribar a desplaçar-se amb seguretat. Aquesta dificultat que sovint és el símptoma d'una **"angoixa de separació"** caracteritza la **segona fase vulnerable** de l'infant amb ceguesa o baixa visió, pot arribar a constituir un llarg període en que l'infant està fortament aferrat a la seva mare i a les rutines.
- La **dificultat de construcció d'imatges mentals** caracteritza la **tercera fase vulnerable** dels infants amb ceguesa i fa referència al període en que l'infant hauria d'arribar a la capacitat de representació de l'objecte i la seva permanència. Aquesta dificultat pot provocar un estat de confusió que té com a resultat una forta agressivitat contra la mare i contra ell mateix per no poder diferenciar-se i no tenir una imatge positiva de sí mateix.

Totes aquestes dificultats tenen com a conseqüència un retràs en l'inici del procés perceptiu per la manca de la capacitat integradora de la visió i un desenvolupament general de les capacitats i dels aprenentatges més lent inicialment, encara que més endavant pot arribar a compensar-se, en la majoria dels casos en què la única deficiència que presenta l'infant sigui la visual; però quan, com és el cas d'una part important de la població atesa en el Centre, la ceguesa va unida a alteracions greus i permanents de la personalitat (psicosi o autisme), o a d'altres trastorns que dificulten aquesta comprensió de l'entorn, les dificultats s'agreguen en els dos sentits: per una banda no poden assumir el que els arriba des de fora per la manca integradora de la visió i per l'altra no poden interessar-se en descobrir el que els envolta, ni tan sols l'entorn més proper, per què no accepten tocar – ni persones, ni objectes- i sovint tampoc accepten de ser tocats.

Implicació de la baixa visió en el desenvolupament de l'infant

La baixa visió o la resta visual desorganitzada i/o inhibida malauradament poden tenir el mateix efecte que una ceguesa total. Els nens i les nenes amb baixa visió molt sovint "veuen però no miren". Aquesta actitud de rebuig de l'entorn, que presenta l'infant amb deficiència visual severa ha estat fins fa poc, i és encara massa sovint, potenciada per l'entorn familiar i social del nen o de la nena amb l'afany d'intentar protegir la criatura.

Efectivament en els inicis del treball educatiu amb persones amb ceguesa i amb deficiències visuals es pensava que era millor que els subjectes que presentaven una deficiència visual severa fossin tractats com a persones amb ceguesa total. De fet aquesta convicció estava basada per una banda en la creença que la resta visual havia d'estalviar-se per què la seva utilització podia ser perjudicial per la persona afectada, com si s'hagués d'acabar com una pila, i per l'altra amb una altra creença que si la persona utilitzava la resta visual podria accelerar el procés de la malaltia ocular. Avui s'ha demostrat empíricament i científica que la persona amb una resta visual, encara que sigui

molt petita, **ha de ser potenciada** a utilitzar al màxim les seves possibilitats sensorials, incloses també les visuals, per què en lloc de gastar-se o deteriorar-se, com més les utilitzi, podrà arribar-les a aplicar d'una manera més funcional, la qual cosa repercutirà positivament en el seu desenvolupament cognitiu.

La utilització de la resta visual **ha d'ensenyar-se** perquè com diu la Dra. Barraga:

"El desarrollo del sistema visual en las personas de baja visión muy raramente es espontáneo y automático".⁷

Aquest canvi de posicionament pedagògic va ser encapçalat pels equips d'atenció primerenca de l'ONCE (Leonhardt, Lucerga, etc.) i va ser molt important pel nostre Centre que començava a rebre alumnes amb alguna resta visual i ha permès que des de que es detecta una petita resta visual, encara que sigui només una resposta basal que obre la possibilitat de percebre llums i ombres, es programin les activitats i es busquin totes les estratègies i recursos per tal que aquesta possibilitat es faci funcional. Per exemple que un infant pugui utilitzar la possibilitat de percebre un local il·luminat per orientar-se en l'espai, especialment en els espais més coneguts com són la casa familiar i l'escola, de la mateixa manera també és molt important l'aprofitament de la resta visual pel que fa a la resta d'aprenentatges.

Aquesta és la base del **Programa d'Estimulació Visual**, ajustat als infants amb plurideficiència pels professionals especialitzats del centre i que es desenvolupa en sessions d'intervenció individual per a tots els alumnes amb resta visual, per petita que sigui.

El programa d'estimulació visual desenvolupat a l'escola des de l'any 1990 té com a principal objectiu: "Acompanyar i a ajudar cada infant amb un sistema visual deficitari o amb retard funcional a desenvolupar les diferents funcions òptiques i perceptives, des de la inicial consciència d'un estimul fins a que sigui capaç d'identificar representacions bidimensionals i símbols".

Implicació de la discapacitat motriu associada a la ceguesa en el desenvolupament de l'infant

Les dificultats associades a la ceguesa o a la deficiència visual severa venen augmentades, cada vegada més sovint en la població que atén el centre, per la seva associació amb dificultats motores greus (hemiplègia, tetraparèssia, manca de control cefàlic, etc.) que impedeixen la conquesta de la posició vertical, i com a conseqüència tampoc es tenen les mans lliures per desenvolupar les habilitats tàctils, ni la coordinació ull-ma (com sabem, en el curs de l'evolució filogenètica, "l'homo habilis" és considerat així a partir del moment en que la posició erecta li deixa les mans lliures i pot produir eines per facilitar les diferents tasques de la vida quotidiana), tot això encara que no hi hagi malformacions a nivell d'extremitats superiors i naturalment encara més si n'hi ha.

El desenvolupament psicomotor d'un infant amb ceguesa progressa a un ritme significativament diferent al d'un infant amb visió normal. Totes les teories de l'aprenentatge donen una importància capital a les experiències i/o les interaccions amb l'entorn. Es fa palesa la dificultat per tenir una riquesa d'experiències i d'interaccions amb

⁷ BARRAGA, N. (1986)

un entorn quan aquest entorn no es pot percebre a través de la visió, amb totes les dificultats psicològiques afegides que això comporta, com ja hem comentat, i que a més a més tampoc es pot investir amb el cos; un cos que, per altre banda, no pot iniciar un contacte amb cap persona ni objecte perquè no ha pogut desenvolupar la prensió i que tampoc pot desplaçar-se autònomament.

És evident que la pobresa de les interaccions amb l'entorn i de les experiències fa que els infants afectats a la vegada per la discapacitat visual i la motora tinguin un desenvolupament encara més lent i menys harmònic i que en algunes fases puguin semblar encara més discapacitats o sense possibilitats d'evolució.

Aquesta multiplicació de les dificultats va empènyer ja al primer equip de professionals a desenvolupar programes, a esmicolar objectius i a dissenyar activitats com el **Programa d'Orientació i Mobilitat** que es va concretar posteriorment en l'encàrrec del Departament d'Ensenyament (Secció d'Adaptacions del Currículum Escolar) en el **Programa d'Orientació i Mobilitat per el Plurideficient Cec** (Fulguera - Sanmartin, 1991).

Aquest mateix any (1991), el Departament d'Ensenyament va adscriure un/a fisioterapeuta a la plantilla del Centre, que va començar a atendre una població amb dificultats motrius, que anava creixent entre l'alumnat inscrit al centre.

Des de l'any 1992 i a partir d'un assessorament al centre Dresde l'Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat, i de la continuació de la formació del professorat adscrit al centre a través del Pla de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament, es va incloure la **Pràctica d'Ajuda Psicomotriu Aucouturier** com a entorn de treball per a tots els alumnes del centre.

Més endavant tots aquests programes i altres que s'estaven iniciant s'han anat ajustant a la normativa de centres i formen part del Projecte Curricular de Centre amb l'aprovació del Departament d'Ensenyament de la Proposta de Modificació d'elements prescriptius del currículum de les etapes d'educació infantil i primària de caràcter global del centre que cada any es van revisant, enriquint i ajustant a la població a través del Pla Anual de Centre

Actualment els infants amb ceguesa o baixa visió i dèficits motors greus formen juntament amb els infants amb ceguesa i psicosis o autisme i els infants amb sordceguesa la totalitat de la població que s'atén en el Centre. Amb totes les seves dificultats per fer-ho, aquests i aquestes alumnes no ens deixen mai de sorprendre per la seva capacitat de progressar, sempre que l'entorn es mantingui estructurat i encoratjador.

1.1.3.- Els professionals

El CPEE "Dr. Folch i Camarasa" té sis aules, cada una amb un tutor o tutora, més una plaça de direcció i un/a especialista d'estimulació visual (aquest personal té la titulació de "mestre d'educació especial" i tots/es són funcionaris i funcionàries amb oposicions o interins/es del cos de magisteri de la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya). El centre, com acabem de comentar, està dotat amb un/a fisioterapeuta, a més hi ha adscrites tres educadores (aquest personal es fix o interí i depèn del PAS). Les aules poden atendre un màxim de tres a quatre alumnes. La capacitat total del centre està

calculada en 20 alumnes: dos/tres alumnes per aula en els grups de petits, tres alumnes en els grups de mitjans i tres/quatre alumnes per aula en les aules dels més grans.

Donades les característiques específiques de la població que acabem de descriure es fa evident que als professionals que treballem amb infants amb pluridiscapacitats ens cal una formació molt específica i permanent per anar aprofundint en una metodologia d'intervenció que ha de ser pròpia, ja que hi ha molt poca literatura i també molt poca pràctica dirigides a aquest tipus de població, potser per què afortunadament és una població molt minoritària, que per això no ha de ser considerada amb menys dret a rebre tota l'atenció específica necessària per ajudar al seu desenvolupament.

Tots els professionals que han d'atendre aquests infants haurien de tenir una sòlida formació de base: mestres especialitzats/des en terapèutica, educadors de disminuïts psíquics, fisioterapeutes, psicòlegs clínics, psiquiatres, etc. i una experiència docent o professional amb infants greument afectats, una experiència en el treball terapèutic, en el treball amb discapacitats visuals, amb sordceguesa, en el tractament dels trastorns greus de personalitat, en psicoteràpia...

Aquests coneixements permetran que en la seva relació amb els infants puguin:

- crear un bon nivell relacional amb cada infant perquè pugui accedir a la comunicació, evitant la tendència a l'aïllament i contenint les angoixes que provoca la ceguesa;
- observar i escoltar les demandes, entendre-les i donar respostes ajustades a les necessitats de cada infant;
- donar suport emocional a les famílies, contenint també les seves pors i les seves angoixes, canalitzant-les, garantint la continuïtat de la relació família - escola i treballant conjuntament en el programa d'intervenció amb el seu fill/a;
- elaborar i dur a terme una programació de cada entorn, sense oblidar la dimensió terapèutica, és a dir tenint sempre en compte, de manera prioritària en cada intervenció, els aspectes relacionals i afectius.

Efectivament aquests/es professionals han de tenir a la vegada una alta especialització tècnica i un bon nivell relacional per ser capaços d'oferir a cada infant amb discapacitats un acolliment i un projecte d'intervenció global i no una atenció dirigida específicament a cada dèficit. Han de ser capaços/es d'intervenir de manera ajustada a la complexitat de cada alumne/a per això també han de ser capaços/es de comunicar-se emocionalment amb aquests infants i han de mantenir-se oberts/es (amb expectatives "esperançades") a les possibilitats d'evolució, malgrat les seves discapacitats o patologies. En definitiva han de poder tenir en compte les possibilitats de cada individu per poc que es manifestin i considerar-lo subjecte actiu amb una disponibilitat per acompanyar-lo en la seva capacitat d'evolucionar i descobrir l'entorn.

També han d'estar i mantenir-se disponibles al treball en equip per tal d'anar adequant totes les eines i recursos a les possibilitats reals de cada alumne i poder trobar sortides als possibles conflictes.

Encara que la majoria dels docents que treballem en el Centre hi hem anat arribant voluntàriament a través de comissions de serveis, que molt poc a poc es van transformant en places definitives, ens trobem amb un alt nivell d'exigència a nivell personal i professional, per això també crec que cal que des de l'equip directiu i des de la Direcció General s'ha de continuar tenint una atenció especial a aquest col·lectiu, ja que cal un suport que faciliti la formació permanent i la possibilitat de prevenir el cansament i la síndrome del "cremat".

Cal dir que en el centre, des de l'equip directiu, amb el suport dels inspectors, de la Conselleria i també de l'Once, des de la seva creació, sempre s'ha potenciat aquest treball de recerca, (els programes ja mencionats d'estimulació visual, d'orientació i mobilitat, de psicomotricitat, entre d'altres en son exemples) però sovint es va fent quasi tan lentament com el desenvolupament dels infants ja que les urgències del dia a dia fan que aquesta necessitat de recerca es vagi fent un "luxe"... Efectivament hi ha manca de temps, però també cal tenir en compte que hi ha una tendència, molt comú entre els docents i més els d'educació especial, a prioritzar l'atenció directa a l'infant de la manera més individualitzada possible.

També s'hauria de tenir en compte, com impediment per fer avançar aquesta recerca en grup, el fet dels canvis en l'equip. Es fa palesa la necessitat d'un equip estable, la qual cosa no sempre ha estat possible, malgrat la bona voluntat i molts esforços per part de tots els implicats (algunes persones aproven oposicions, després d'un període d'interinatge, altres van ocupant places definitives en el sistema educatiu i no poden accedir a una plaça en el Centre per manca de punts...). Actualment l'equip més antic ha d'assumir les funcions directives i, a més, ha d'ajudar a situar-se a les persones que entren, malgrat comptar amb la seva disponibilitat, per què puguin seguir desenvolupant els projectes d'intervenció d'una manera coherent amb la història dels infants i amb el PEC.

Cal continuar amb aquest esperit de recerca i formació permanent ja que, com he anat repetint, és un centre únic i molt específic i potser per això no tenim masses referències (per la ceguesa hi ha la referència dels equips de l'ONCE, per l'autisme hi ha també centres amb professionals molt especialitzats, però, en el cas de deficiències associades a la ceguesa quasi tot està per fer). A la resta dels Centres d'EE hi ha inscrits alguns casos d'alumnes amb aquestes característiques, de fet tots els centres en tenen algun, però en el "Folch" tots els alumnes les presenten aquestes característiques i el que en els altres casos és excepcional per a nosaltres s'ha transformat en la base de tota la tasca professional.

1.2.- La percepció hàptica

"Percebre és trobar informacions en l'entorn, posar-les en relació amb el cos i desenvolupar representacions que enriqueixen les activitats properes..."

... La percepció no significa només "deixar-se impressionar" passivament pels impulsos, sino que estricta d'un procés actiu de síntesi entre la recerca d'informació, el seu enregistrament"⁸

⁸ FRÖLICH, A. (2000)

Podem entendre la percepció tàctil com un procés passiu (“deixar-se impressionar) que podríem descriure com “me’n adono que algú o alguna cosa em toca” i la percepció hàptica com un procés actiu que podríem descriure com “ sé que estic tocant alguna cosa o algú” i en el que es produeix un funcionament integrat de dos subsistemes: **el tacte i la cinestèsia**; aquest funcionament intencional consisteix essencialment en la recerca activa de informació rellevant, realitzada a partir de l’activitat explorària de les mans en el seu funcionament natural (funcionament de les dues mans en moviment: és a dir **l’estereognòsia manual**).

Aquesta activitat explorària sobre formes tridimensionals (o bidimensionals) presenta una fase d’orientació, en la que es situa un objecte respecte al cos i una fase de tempteig en la que es troben les vores (el contorn) mentre una mà serveix de referència i l’altra guia. La cinestèsia permet arribar a una consciència de la posició, per què aquesta informació arriba a ser útil cal poder recordar-la i transformar-la a través dels processos de representació (de la capacitat de pensar).

En els seus treballs sobre l’estimulació basal, l’estimulació sensorial més arcaica, per desvetllar les sensacions bàsiques en els infants amb greus deficiències, Fröhlich explica senzillament els termes tàctil i hàptic; entén per tàctil les sensacions de tacte, temperatura, pressió, dolor, percebudes a través de les mans, els laterals i les puntes dels dits. Quan parla d’hàptica afegeix al terme tacte el qualificatiu d’actiu: a través del moviment de mans i dits, el subjecte es procura impressions “intencionades”. La percepció hàptica es pot explicar, seguint a Fröhlich, com a **tacte actiu o intencional**.

La percepció fa referència a la interpretació de les sensacions i això implica associació, reconeixement i identificació. Per això es fan molt importants totes les experiències acumulades, caldrà precisar per quines vies sensorials el subjecte capta millor les diferents informacions ja que no és cert que en un deficient sensorial es desvetllin espontàniament els altres sentits, ans al contrari, caldrà un aprenentatge intencional i que s’activi el més aviat possible ja que la tendència natural del nen o de la nena amb ceguesa o baixa visió és la d’arreglar-se sobre sí mateix i no obrir-se cap a l’entorn.

Les sensacions fan referència a l’estimulació física dels sentits. Si l’energia de l’estímul és adient i el receptor funciona, l’organisme respon enviant un senyal electroquímic al cervell. Quan parlem de sensacions ens referim a un nivell d’activitat fisiològica.

Pels estudis de psicologia infantil sabem que a l’inici el nadó és netament sensorial i, amb l’acumulació progressiva d’experiències, aquestes sensacions, a un nivell d’activitat fisiològica, es van transformant en percepció, a través d’un procés, que ja és psíquic, i que permet donar sentit i significat a la informació que li arriba. Efectivament “res no hi ha en la intel·ligència que no hagi estat prèviament en els sentits”, les sensacions són els fonaments de tot el coneixement. Podem afirmar doncs que tots els processos psicològics estan ancorats en una dimensió fisiològica o corporal.

Si les experiències han estat prou significatives pel subjecte queden enregistrades en la memòria i aquest record s’actualitza i s’enriqueix amb cada nova experiència significativa, d’una manera immediata. Cal doncs treballar en el sentit d’oferir als infants un gran nombre de sensacions agradables per diferents vies i que siguin viscudes de

manera prou significativa per què l'infant pugui integrar-les, sempre dins una relació privilegiada amb un adult referent.

Segons B. Aucouturier⁹, que aprofundeix en el concepte d'engrama, que M. Mahler havia ja utilitzat, l'infant enregistra en la memòria, inicialment corporal, les activitats viscudes en el plaer de la relació o, millor dit, de la interacció. Aquestes interaccions viscudes amb plaer que s'emmagatzemen en la memòria corporal, s'anomenen "engrames d'acció" i una vegada organitzades seran l'origen del psiquisme. (Les experiències negatives i/o doloroses seran "els engrames d'inhibició de l'acció" que només queden enregistrades en el cos i donarien origen a les malalties psicossomàtiques, que no formen part del nostre tema actual). Es tracta d'una forma de memòria no cognitiva que està ancorada en el cos i que és el resultat de totes les experiències sensorials del cos, especialment de les experiències sensorials viscudes en una interacció positiva amb "l'altre". Aquesta "memòria corporal" fa de nosaltres el que som.

La percepció és doncs un procés actiu que suposa recollir informació a través de les sensacions, elaborar-la i integrar-la en els esquemes mentals preexistents o crear un esquema nou per poder utilitzar-la quan es rebi una nova informació. Dit d'una altra manera el procés perceptiu és ja una conducta psíquica que permet reestructurar la realitat a partir de les experiències sensorials (per tant fisiològiques) prèvies i que requereix atenció, organització, discriminació i selecció.

Els alumnes amb deficiència mental, i encara més si presenten deficiències associades, no poden controlar i mantenir l'atenció de forma activa i tenen dificultats per organitzar, discriminar i seleccionar les informacions que li arriben des de l'entorn i per tant també tenen dificultats per actuar sistemàticament sobre aquest entorn ja que tota la base del procés perceptiu està poc estructurada.

1.2.1.- ¿Per què un treball sobre la percepció hàptica?

Quan parlem de sensacions segur que no ens oblidem mai de les que ens arriben a través del tacte, però quan parlem de percepció sembla que per a molts de nosaltres aquest procés psicològic només es centra a partir d'un o com a molt dos sentits: la vista, bàsicament, i l'oïda.

Efectivament tothom té una idea de què vol dir percebre l'entorn, però immediatament ens adonem que la idea de percepció va lligada fonamentalment a la visió i l'audició i en la majoria dels casos es podria reduir a la percepció visual.

Realment la psicologia de la percepció s'ha preocupat bàsicament d'investigar la funció òptica, podem suposar fàcilment que per què la majoria d'investigadors utilitzen la visió com a referent fonamental per la pròpia integració perceptiva.

En canvi l'alliberament de la ma de la tasca de la locomoció ha estat fonamental en la història de la humanitat: a través de la llarga història de la humanitat, "l'homo erectus" es va poder transformar ràpidament en "homo habilis", des del moment en que gràcies a la posició erecta va tenir les mans lliures. També cada infant, en la seva petita història, a partir del moment en que es posa dret, té les mans lliures per actuar sobre els objectes i

⁹ AUCOUTURIER, B. (2004)

es pot desplaçar d'una manera autònoma, comença a ampliar d'una manera prodigiosa, per la rapidesa amb que ho fa, el seu coneixement de l'entorn.

“La mano del hombre ha ido evolucionando hasta convertirse en el principal instrumento para dominar su entorno. Supone además un medio de expresión y de comunicación con los otros”.¹⁰

Per altra banda és evident que la ma és el símbol i el model de totes les eines importants de la humanitat, fins i tot els actuals robots imiten la posició i els moviments de la ma i dels dits.

“para proyectar un instrumento perfecto destinado a la prehensión y a la manipulación delicada, no conseguirían nada mejor que la mano humana”.¹¹

També podem constatar la importància de la percepció hàptica en la relació que hi ha entre la conquesta de la posició erecta, la utilització de la ma per explorar l'entorn i el desenvolupament de la parla. Es pot dir que aquestes tres adquisicions (totes tres) son els motors del desenvolupament intel·lectual.

Són 3, doncs, els sentits fonamentals per conèixer l'entorn: visió, audició i tacte. En el cas de persones amb sordceguesa, ceguesa o baixa visió el sentit del tacte passa a ser la principal font d'informació i una de les més importants possibilitats de modificar l'entorn.

Els nostres alumnes encara que tinguin tots tres sentits (i n'hi ha que només en tenen un, el tacte) han pogut “practicar” poc, ja que massa sovint fins i tot el propi funcionament vegetatiu els és difícil, la qual cosa els obliga a estar molt centrats en les sensacions, sovint desagradables, que els venen de dintre i anar cap enfora és percebut fins i tot com a perillós i el rebutgen, per tant han de ser els mestres que, juntament amb els pares, s'encarreguin d'acostar, de forma progressiva i respectant el ritme de cada infant, aquest entorn, des del més pròxim al més llunyà.

La pobresa de l'experiència sensorial acumulada deguda a la manca o la insuficiència d'alguns dels canals sensorials i a la manca o insuficiència de desig de contacte amb l'entorn s'ha de contrarestar des dels adults referents (família i escola) amb un seguit d'experiències agradables a fi de proporcionar al cervell de cada subjecte la quantitat i qualitat de sensacions necessàries per facilitar el començament del desenvolupament perceptiu.

Els nostres alumnes necessiten viure cada nova experiència passa a passa i acompanyats amb molta cura i afectivitat per tal que es registri (o s'engrami) d'una manera activa. L'infant no ha de rebre passivament l'activitat d'un adult, sino que s'ha de buscar la manera de fer “a dos” una acció sobre un objecte, superant d'aquesta manera la tendència a l'aïllament i a la solitud. L'adult ha de requerir constantment la participació de l'alumne, creant unes condicions de comunicació estables i segures que el permetin evolucionar des d'on està actualment.

¹⁰ LUCERGA, R. (1993)

¹¹ LUCERGA, R. (1993)

La capacitat de comunicar és essencialment sentir i expressar els sentiments. El professional ha de parlar a cada infant i donar-li un espai per donar una resposta. Encara que l'infant no parli, sempre dona respostes que sobreinterpretades per l'adult permeten anar augmentant la qualitat de la relació. Quan les interaccions són experiències significatives (en les que les dues persones reaccionen en funció de l'altre i es transformen mútuament), es pot sortir de les experiències sensorials per ocupar-se dels objectes i de l'entorn.

En definitiva un infant amb discapacitat no s'ha d'adaptar al seu entorn, en tot cas l'entorn ha d'adaptar-se a ell i poc a poc permetre que vagi descobrint la seva manera de comunicar-se i les seves possibilitats d'identificar, integrar i modificar aquest entorn

1.2.2.- El treball actual de percepció hàptica en el centre

Des del primer projecte de centre, l'acolliment emocional de l'alumne és un dels trets fonamentals que garanteix la qualitat de relació que se li demana al professional que intervé. Per tant tot el treball de relació emocional a través del tacte o millor del "contacte" s'ha de situar també com a treball previ d'aquest dedicat a l'organització de les sensacions tàctils...

Efectivament, a partir del contacte – de les mans, el pit, la cara - del nadó amb la seva mare, el nadó pot anar prenent consciència del seu propi cos i del de la seva mare i diferenciar-se'n. Aquestes interaccions inicials seran el prototipus de les futures relacions objectals i personals i son el model per les interaccions de l'adult de referència amb l'alumne.

També des de l'inici del treball com a centre específic, l'any 84, els professionals que s'hi havien adscrit i els que ho hem anat fent des d'aleshores, sempre a partir de la pràctica quotidiana i concretament pel que fa a la possibilitat de reconèixer l'entorn a partir del tacte vàrem constatar una gran diferència, de cara al desenvolupament del procés d'autonomia de cada un dels alumnes, entre els moments en els quals els alumnes reclamaven un objecte a partir del propi desig, de la pròpia intencionalitat o de la pròpia necessitat i quan acceptaven –o en ocasions rebutjaven - el que se'ls posava a l'abast.

L'art de la pedagogia en educació especial consistiria en que l'alumne/a faci de cada activitat una experiència significativa.

El nen que comença a explorar el món que l'envolta a partir de les interaccions amb l'objecte primer, inicialment amb la boca i immediatament també amb les mans (sovint en el cas dels nostres alumnes hi ha una confusió entre la ma i la boca). Més endavant començarà a agafar voluntàriament els objectes i progressivament anirà obrint les seves mans cap el seu entorn.

La modificació de l'entorn per mitjà del tacte i del moviment (tocar, agafar, moure els objectes) només es pot iniciar quan es té un cert control del propi cos.

Tocar, agafar i deixar anar un objecte, passar l'objecte d'una ma a l'altra... son també alguns dels primers ítems que les escales de desenvolupament situen com a clau per iniciar el desenvolupament perceptiu i cognitiu.

Però és massa freqüent que, quan es treballa amb persones amb greus discapacitats, el professional que ha de dur a terme una activitat amb un/a alumne/a doni prioritat a l'activitat programada en perjudici de les condicions necessàries per què es pugui desenvolupar la intencionalitat de l'alumne/a, com passa en l'ensenyament unidireccional, per exemple: quan se li dona una taronja per postres és habitual que se li deixi tocar la taronja sencera, i després com si fos per art de màgia la taronja apareix dins el plat pelada i a trossets, a punt per menjar... Però encara pot passar més sovint que, quan un/a alumne/a ja està integrat a l'escola, "es vagi oblidant", en benefici d'un suposat "rendiment escolar", aquell "acolliment global" que caracteritzava el "pla de nova entrada" de l'alumne/a.

L'equip de professionals del Centre va començar a treballar amb l'alumnat per tal de potenciar l'autonomia també pel que fa referència a la percepció hàptica, això ha portat a recercar les bases sensorials, de relació amb l'entorn, afectives, cognitives... necessàries per iniciar aquest procés perceptiu.

El treball d'hàptica fins ara s'ha basat en l'assaig i l'error, en l'anàlisi de cada cas i en la reflexió constant, units aquest darrer curs a l'inici d'una recerca més teòrica que té en compte la literatura publicada i les escales d'aprenentatges adaptades a infants amb ceguesa.

Ens hem trobat una vegada més en la limitació de les dificultats associades a la ceguesa i les traves que aquestes dificultats posen al desenvolupament de les capacitats sensorials i perceptives, quan els nostres alumnes arriben als primers ítems de les escales de percepció hàptica que s'utilitzen per els infants amb ceguesa i intel·ligència conservada, ja estan a punt per abandonar el nostre centre.

Cal construir un programa que esmicoli cada una de les passes necessàries per organitzar les sensacions tàctils i cinestèsiques i poder arribar a la percepció hàptica. Tenint en compte que una oferta sensorial variada i complementària permet arribar a integrar les diferents sensacions, però s'ha d'evitar que es produeixin massa sensacions a la vegada, per què l'infant no s'hi perdi.

En aquests moment les programacions individuals i d'aula que es fan en el centre i el procés de reflexió sobre la pràctica quotidiana, ens han portat a l'evidència que tenim buits en aquesta àrea, la qual cosa fa que les programacions en els diferents nivells estiguin mancades de coherència interna, que hi hagi repeticions i llacunes, tot això ens empeny a iniciar el procés de redacció d'un programa de l'entorn de percepció hàptica que sigui coherent amb el PEC i el PCC desplecats a partir de la modificació del currículum.

Des del curs 1993 –1994, s'han fet esforços per anar implementant segons les noves disposicions de la LOGSE i del Departament d'Ensenyament, les línies directrius del Projecte Educatiu inicial del Centre. S'ha fet la proposta de modificació del currículum d'infantil i primària i per fer-ho hem hagut d'anar revisant tots i cada un dels continguts, dels objectius i de les activitats que ja estaven dissenyades i els de les que hem dissenyat d'acord amb les necessitats dels alumnes. S'ha fet una revisió d'alguns programes en relació a l'autonomia, com les habilitats de vestir-se i desvestir-se, l'alimentació i s'han dissenyat programes nous com el del calendari d'activitats escolars.

El programa de l'entorn de treball de percepció hàptica, la seva adequació al marc del PEC, la seva implementació segons la línia teòrica en la que anem aprofundint, la seva avaluació, són ara els nous reptes.

1.3.- Objectius

1.3.1.- Objectiu general

Crear l'entorn de percepció hàptica pels alumnes del CEE Dr. Folch i Camarasa de Barcelona: definir-ne els continguts, seqüenciar-ne els objectius i dissenyar activitats, incloses les d'avaluació, per tal de millorar la intervenció educativa en aquest aspecte.

1.3.2.- Objectius específics

- Fer un estudi teòric de la percepció hàptica, a partir de la literatura específica i dels treballs que s'estan fent en centres específics.
- Fer un recull de totes les activitats d'hàptica que es duen a terme a cada aula.
- Fer un buidatge dels continguts, objectius i les activitats programats pels tutors en aquest entorn de treball.
- Fer una anàlisi i revisió de les diferents escales de desenvolupament i treure'n els ítems relacionats amb la percepció hàptica
- Observar i registrar (amb vídeo) diferents moments de l'evolució de cada alumne d'una mostra representativa
- Dissenyar el nou programa de l'entorn de percepció hàptica: Definint els continguts a treballar, seqüenciant els objectius didàctics, dissenyant activitats que implementin el programa i adaptant el material necessari per desenvolupar les activitats
- Aplicar el programa de l'entorn de percepció hàptica a totes les programacions individuals i d'aula del CEE Dr. Folch i Camarasa de Barcelona (curs 2004 – 2005).
- Avaluar el procés

1.4.- Hipòtesi inicial del treball

El Projecte Pedagògic del CPEE "Dr. FOLCH i CAMARASA", té un plantejament filosòfic, pedagògic i terapèutic, la base fonamental del qual és que les interaccions, pedagògiques i/o terapèutiques han de ajudar l'alumne/a a desenvolupar les seves potencialitats i capacitats com a subjecte actiu, per poc que es mostrin, i per tant ha d'arribar a ser el/la protagonista de la seva evolució.

Concretant aquesta filosofia en una metodologia d'intervenció s'ha optat per una proposta d'intervenció psicopedagògica i terapèutica que integra d'una manera global la comprensió de l'evolució del nen. La necessitat de tenir unes bases teòriques que donessin una coherència al PEC del Folch, eminentment basat en la reflexió permanent sobre la pràctica quotidiana va portar al claustre del centre a un procés de formació interna fonamentada en la psicologia dinàmica des de l'orientació de la Dra. Coromines, i les doctores L. Viloca i V. Subirana (a través dels professionals del CEE "Carrilet", B. Alcàcer i X. Blecua i dels assessors del centre: J. Tudela, X. Serrat, N. Vainstein i A. Rodríguez) i en la pràctica psicomotriu Aucouturier (PPA) , inicialment a través de la formació i l'assessorament des de l'EMEIP de Barcelona i després des de l'Associació per l'Expressió i la Comunicació (AEC).

Per una altra banda, i pel que fa al treball de recerca en equip, ens situem en la dimensió teòrica i pràctica de la recerca-acció ja que la considerem un mitjà idoni per vincular la teoria amb la pràctica quotidiana, que és un dels objectius de l'equip de professionals del centre :

*"La vinculación de los términos "acción" e "investigación" pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje."*¹²

El tema actual de la recerca en el centre s'ha concretat en el pas de la sensorialitat tàctil a la percepció hàptica, dit d'una manera més centrada en els alumnes que han d'assolir els objectius del projecte: APRENDRE A MIRAR AMB LES MANS.

Aprentent a "mirar amb les mans", l'alumne ha d'arribar a interessar-se en descobrir el món que l'envolta i a tenir el desig de comprendre'l. Passa a passa podrà arribar a descobrir l'escalfor d'una altra ma, la forma de la cara de la mare, a comprendre la permanència de l'objecte, a utilitzar cada objecte de manera funcional, a entendre conceptes d'espai i les relacions entre els objectes, a integrar l'esquema corporal, etc.

¹² KEMMIS – MCTAGGART (1992)

2.- L'ENTORN DE TREBALL DE PERCEPCIÓ HÀPTICA AL CEE "DR. FOLCH I CAMARASA DE BARCELONA

Es tracta de reestructurar, a partir del treball que ja s'estava fent a cada aula, amb cada alumne/a, l'entorn de treball de percepció hàptica pels alumnes del CEE Dr. Folch i Camarasa de Barcelona (definir-ne els continguts, seqüenciar-ne els objectius i dissenyar-ne les activitats, incloses les d'avaluació), per ajudar-los a **interessar-se en descobrir el mon que els envolta i, encara mes, a tenir el desig de comprendre'l**. Dit d'una altra manera per ajudar a desenvolupar al màxim les capacitats dels i de les alumnes d'accedir i rebre informació de l'entorn a través del tacte actiu i també per ajudar-los/les a construir el seu pensament.

Molts dels/de les alumnes inscrits/es en el Centre, com ja s'ha comentat reiteradament, son nens i nenes amb ceguesa total i en la seva gran majoria amb trastorns greus i permanents de la personalitat. És a dir, son d'aquell tipus d'alumnes que, com també ja hem esmentat, no poden ser acollits en centres especialitzats en l'escolarització d'infants amb deficiència visual per què **no accepten tocar ni ser tocats** i per tant no poden ser tractats a partir dels programes per a persones amb ceguesa, per què en general treballen a partir del tacte, ni poden ser atesos en centres especialitzats en l'acollida d'infants amb trastorns greus i permanents de la personalitat per què tenen una mancança en la percepció visual i en aquests centres es treballa fonamentalment a partir de la visió, ja que les persones que pateixen aquests trastorns en general no accepten tocar, ni ser tocats, com els nostres alumnes.

Els caldrà doncs "practicar" la sensorialitat, a través de tots els sentits (també a través dels que tenen dificultats) i organitzar totes les sensacions que els arriben per poder arribar a interpretar-les, la qual cosa implica la possibilitat de reconèixer, d'identificar i d'associar. Tot aquest procés de "mentalització" només es pot fer en un entorn molt específic i estructurat i amb una atenció individualitzada d'uns professionals especialitzats que ho facilitin.

El treball va dirigit en primer lloc a aquesta tipologia d'alumnes, però també es pot constatar que la majoria d'alumnes amb deficiència visual severa, així com molts alumnes amb problemes de relació "hi veuen però no miren" actuant com a cecs en la seva manera d'explorar l'entorn i de rebre'n informació.

En aquest sentit, per explicar el grau de confusió a nivell sensorial en que es troben tots/es els/les nostres alumnes la major part del temps, em sembla molt il·lustrativa la descripció de la manera de comportar-se, en relació a les sensacions, d'un pacient adult (20 anys), amb una psicosi greu, que fa la terapeuta A. Álvarez en el llibre de recent aparició: "Una presencia que da vida":

"...sus sentidos simplemente tenían muy poca práctica en un funcionamiento normal. Por momentos me preguntaba si no estarían atrofiados. Es cierto, finalmente estaban encendidos. Sin embargo, prefería emplear sus ojos en algo más relacionado con tocar y fusionarse que para mirar a algo o a alguien. Necesitaba aprender a emplear sus oídos para escuchar palabras y oraciones completas, mientras que, en lugar de ello, tendía a engancharse en el sonido, la forma y, yo sospechaba que aún a veces, al sabor y color de una palabra. Por supuesto que todos los bebés escuchan y la mayoría produce la música del discurso mucho antes de atender a palabras

individuales y a la gramática. Sin embargo Robbie se pegaba sólo a unos pocos tonos. El significado de las palabras parecía irrelevante para él¹³

Per facilitar l'accés a la capacitat d'explorar l'entorn, la competència que s'ha de desenvolupar principalment en un infant que no hi veu, o que no mira, és el tacte actiu; **sembla fonamental proposar aquest entorn de treball, d'una manera sistemàtica a tota la població del centre, inclosos els que tenen resta visual .**

2.1.- Disseny del pla: temporització, fases i calendari

Al tractar-se d'un treball de recerca aplicada s'estableix el calendari tenint en compte les diferents fases d'un procés de recerca-acció. En el disseny del pla de la recerca s'inclou la creació del projecte com a treball inicial.

2.1.1.- El treball o reflexió prèvia

Per clarificar el tema en que s'havia de treballar i els coneixements teòrics i pràctics dels que cada tutor/a partia en referència al tema concretat: La percepció Hàptica

Durant el tercer trimestre del curs 2002 – 2003 es van dedicar dues sessions pedagògiques amb tot l'equip al treball de reflexió sobre el tema. A partir d'aquestes dues sessions es va constituir una comissió, coordinada per la cap d'estudis, que es va poder reunir 4 vegades abans de finalitzar el curs.

2.1.2.- Fase de desenvolupament del projecte

La fase inicial: (1er trimestre).

- Programar objectius i activitats de percepció hàptica per cada alumne/a o per cada grup. Se'n responsabilitza cada tutor/a, des del 15 de setembre al 12 d'octubre
- Dur a terme cada setmana les activitats programades dins l'entorn de treball de percepció hàptica. Se'n responsabilitzen els/les tutors/es, juntament amb les mediadores – en el cas dels/les alumnes amb sordceguesa i les educadores. D'octubre a desembre, segons els horaris establerts.
- Observar i/o enregistrar amb vídeo les activitats individuals o de grup programades dins l'entorn de treball de percepció hàptica. Me'n responsabilitzo personalment, des de la recerca. D'octubre a desembre, segons el calendari acordat amb els/les tutors/es i la direcció del centre.
- Fer un recull de totes les activitats relacionades amb l'hàptica que es duen a terme a cada aula. Me'n responsabilitzo personalment, des de la recerca.

¹³ ALVAREZ, A.(2002)

D'octubre a desembre, segons el calendari acordat amb els/les tutors/es i la direcció del centre.

- Fer un buidatge dels objectius i les activitats programats pels/per les tutors/es en aquest entorn de treball. Me'n responsabilitzo personalment, des de la recerca. D'octubre a desembre, segons el calendari acordat amb els/les tutors/es i la direcció del centre.

La fase d'intervenció: fins a final de maig

- Dur a terme cada setmana les activitats programades dins l'entorn de treball de percepció hàptica. Se'n responsabilitzen els/les tutors/es, juntament amb les mediadores – en el cas dels/les alumnes amb sordceguesa i les educadores. De gener a finals de maig, segons els horaris establerts.
- Observar i/o enregistrar amb vídeo les activitats individuals o de grup programades dins l'entorn de treball de percepció hàptica. Me'n responsabilitzo personalment, des de la recerca. De gener a finals d'abril, segons el calendari acordat amb els/les tutors/es i la direcció del centre.
- Fer un llistat únic i progressiu amb tots els objectius didàctics programats per tots/es els/les tutors/es. Me'n responsabilitzo personalment, des de la recerca. Durant el mes de maig segons el calendari acordat amb la direcció del centre.
- Fer una proposta d'avaluació que presenti un bon grau de coherència amb els objectius proposats a l'inici del curs i les activitats desenvolupades. Me'n responsabilitzo personalment, des de la recerca. Durant el mes de maig segons el calendari acordat amb la direcció del centre.

(Calendari de les sessions d'observació d'aquestes dues fases; es faran seguint aquest calendari acordat amb els/les tutors/es i la direcció del centre.)

Data	Petits	Mitjans	Grans
Fase inicial			
07 - 10 - 03	Individual	Grup (3)	-----
14 - 10 - 03		Grup (2 + 2)	Grup (6)
21 - 10 - 03	Individual		
28 - 10 - 03		Individual	
11 - 11 - 03	Grup (2)		Individual (dins el grup)
18 - 11 - 03	Grup (3 + 2)		
25 - 11 - 03		Individual	Individual

Fase d'intervenció			
27 – 01 – 04	Individual	Grup (3)	
17 – 02 – 04	Grup (3 + 2)	Individual	
09 – 03 – 04			Individual (dins el grup)
26 – 04 – 04			Individual (dins el grup)
25 – 05 – 04			Individual

2.1.3.- La fase d'avaluació

La fase de síntesi (a partir del mes de maig)

- Avaluar el procés de cada alumne/a. Se'n responsabilitza cada tutor/a, des del 15 al 31 de maig.
- Dissenyar el nou programa tenint en compte els resultats de les fases anteriors, les escales de desenvolupament consultades i la teoria.
 - Introducció a l'entorn de treball de percepció hàptica
 - continguts
 - seqüenciació dels objectius didàctics
 - activitats que ajudin a implementar el programa
 - eines per a l'avaluació
- Muntar el vídeo
- Lliurar la memòria del treball realitzat durant el temps de la llicència.

2.1.4.- Una nova fase d'observació

Com a base de la futura planificació (octubre i novembre del curs 2004 -2005)

- Es dedicaran algunes sessions amb tot l'equip per compartir la feina feta i els resultats elaborats per tal de fer les noves programacions del curs 2004 – 2005 a partir del nou programa que ha sortit de la recerca. (veure annex 4. -4.1.2. c-)

2.2.- Metodologia

Com s'ha enunciat en el capítol precedent, s'ha optat per la metodologia dels treballs de recerca – acció, a partir de la pràctica professional. Creiem que aquesta metodologia és la idònia en el nostre cas ja que les seves característiques s'ajusten tant als objectius d'aquest treball com a la manera de treballar de l'equip del CEE "Dr. Folch i Camarasa".

Efectivament els objectius de la tasca pedagògica de l'equip docent del "Folch", coincideixen exactament amb els objectius del treball a través de la recerca-acció que per una banda pretén millorar l'educació a través de petits canvis sense deixar d'actuar i per una altra banda és participativa i a més la recerca-acció inclou un altre aspecte que sovint oblidem o ometem a l'escola: és avaluadora i no només dels resultats dels infants sino de la pròpia tasca dels professionals, en el sentit ja mencionat de trobar una manera de millorar-la, sense deixar d'actuar.

*"La investigación en la acción es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención"*¹⁴

També considerem que la recerca-acció és el mitjà més idoni per vincular la teoria amb la pràctica quotidiana, la qual cosa ha estat des de sempre un altre dels objectius del treball col·lectiu de l'equip de professionals del centre, com s'ha esmentat reiteradament en els capítols precedents :

*"La vinculación de los términos "acción" e "investigación" pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje."*¹⁵

Un treball de recerca – acció es desenvolupa a través de 4 fases (planificació, actuació, observació i per acabar un altre moment de reflexió per tornar a planificar sense deixar d'actuar) després d'una reflexió que permeti definir el tema de la recerca i el nivell de coneixements teòrics i pràctics sobre aquest tema.

Presentem aquestes quatre fases en relació al projecte desenvolupat, resumint i/o ampliant el disseny del pla de treball per tal d'intentar clarificar com entenem des del "Folch i Camarasa" el treball de reflexió continuada sobre la pràctica quotidiana.

2.2.1.- Reflexió prèvia

Per clarificar en grup el tema de la recerca i el nivell de coneixements teòrics i pràctics sobre la qüestió educativa que s'ha decidit millorar.

Com ja s'ha comentat, des del moment en que es va decidir tirar endavant el projecte de crear l'entorn de treball de Percepció Hàptica, l'equip de professionals del centre va dedicar un temps a la reflexió sobre el tema. Aquesta reflexió va portar a uns acords interns que es varen concretar en:

- La necessitat de desenvolupar un programa de l'entorn de treball de percepció hàptica i els seus requisits per tal de millorar el que ja s'estava fent de manera més parcial i aïllada

¹⁴ KEMMIS – MCTAGGART (1992)

¹⁵ KEMMIS – MCTAGGART (1992)

Una vegada concretat el tema de la recerca vaig presentar el projecte per la llicència d'estudis i al mateix temps es va constituir una comissió, coordinada per la cap d'estudis, que va dedicar unes hores de dedicació exclusiva durant el darrer trimestre del curs 2002 – 2003 a la detecció de les necessitats que tenia el centre en relació a la creació del programa de l'entorn de treball de percepció hàptica. Les necessitats detectades són:

- establir relacions amb altres professionals del món de l'atenció als infants amb ceguesa i de l'atenció als infants amb pluridiscapacitats per poder tenir una informació concreta del que s'està treballant a nivell sensorial i perceptiu en altres centres similars
- fer una recerca bibliogràfica per tal de construir la base teòrica del programa
- fer un recull de les escales d'evolució per a nens i nenes amb plurideficiències.

2.2.2.- La fase de planificació

S'ha desenvolupat al llarg de tot el curs 2003 – 2004, durant aquesta fase s'ha treballat en el projecte que ara es presenta, desenvolupant cada un dels objectius específics i adquirint una sòlida informació teòrica i pràctica per tal de millorar el que ja s'estava fent.

- Continuar amb la recerca teòrica a partir de la bibliografia
- Fer observacions de les sessions de treball relacionades amb l'hàptica i registrar-les amb vídeo
- Fer un recull de totes les activitats relacionades amb l'hàptica que es duen a terme a cada aula
- Fer un buidatge dels objectius programats pels tutors en aquest entorn de treball
- Fer un buidatge de les escales d'evolució per a nens i nenes amb plurideficiències, per tal d'anar destriant els ítems que permetin situar el grau d'aprenentatge de cada alumne, pel que fa referència a la percepció hàptica i als seus prerrequisits.
- Dissenyar el nou programa tenint en compte els resultats del que ja es fa i la teoria consultada
- Dissenyar els instruments d'avaluació, tant del programa en sí com del grau d'aprenentatge que els/les alumnes van assolint, tenint en compte la proposta actual d'intervenció.

2.2.3.- La fase d'actuació

S'iniciarà aquest nou curs 2004 – 2005 posant en pràctica el projecte de l'entorn de percepció hàptica que s'ha planificat.

Al mateix temps s'ha engegat un nou **procés de reflexió** conjunta que aquesta vegada s'ha contemplat des de Formació Permanent del Professorat com a formació interna del claustre.

També s'ha d'acabar de muntar el vídeo, ja que en aquest moment es presenta una selecció de les sessions enregistrades, que ja serveixen per exemplificar el treball escrit, però que necessita d'una explicació i un muntatge per tal de que esdevingui una eina didàctica per sí mateix.

El projecte es podrà donar per acabat quan a final de curs es pugui dur a terme la **fase d'avaluació i anàlisi dels resultats** de les activitats planificades en els diferents grups o individualment, la qual cosa podrà portar a una nova implementació del programa.

En resum, metodològicament el treball que s'ha elaborat durant el temps de la llicència s'ha centrat en les fases de reflexió prèvia (que es va iniciar en el moment de la redacció del projecte per demanar la llicència) i la fase de planificació (que també ha tingut les fases de reflexió, planificació, actuació i síntesis-avaluació, com consta en el disseny i el calendari).

Durant el curs 2004 – 2005 es posarà en pràctica el que s'ha projectat, amb una altre fase de reflexió inicial i tot "sense deixar d'actuar", que es la característica fonamental de la recerca – acció.

2.3.- Recursos

Els recursos necessaris per aquest projecte han estat sobre tot i quasi exclusivament els humans. En aquest cas tot s'ha fet amb la col·laboració de la comunitat educativa del "Folch".

En primer lloc, com és natural, el treball i el temps personal durant tota la planificació i el desenvolupament de la recerca, en cada una de les fases d'aplicació.

Després vull destacar molt especialment i amb agraïment la col·laboració de tot el personal docent, encapçalat per l'equip directiu, que ha de dut a terme la programació i el desenvolupament de les activitats proposades en un horari i calendari establert durant tot el curs, ha acceptat l'observació i la filmació de les sessions i ha participat en les discussions i anàlisis posteriors a les sessions observades o filmades, sovint més enllà del seu horari de dedicació al centre. També vull destacar la feina de la comissió d'hàptica durant el darrer trimestre del curs 2002 – 2003. I durant l'inici d'aquest curs he comptat amb l'ajuda de les encarregades de fotografia i d'informàtica.

Durant la fase de reflexió, el darrer trimestre del curs 2002 - 2003 vaig poder comptar amb la participació activa d'una estudiant de Psicopedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona que feia les pràctiques en el centre i de la que jo era la tutora:

Maite Jou i Escrivà, que es va implicar tant en les reunions, com en l'anàlisi de la situació inicial i en la recerca bibliogràfica. !Gràcies, Maite!.

Per suposat també he pogut comptar amb la col·laboració de tots els/les alumnes.

Els recursos materials:

a) per desenvolupar el projecte

- una càmera de vídeo
- un aparell de televisió
- una taula de muntatge
- cintes de vídeo
- un ordinador

b) per dur a terme les activitats

Material ric i variat: per tocar, diferents mides, textures, temperatures... és un tipus de material que ja era al centre o ha entrat de ple en la dotació anual de cada aula.

2.4.- El Procés d'un any de treball

Em sembla interessant afegir aquest capítol extret dels "diaris de camp" ja que es podria considerar com el present de l'història del centre, amb la que he iniciat el treball. Està organitzat seguint els apartats metodològics de la recerca.

2.4.1.- Anàlisi de la situació inicial

El projecte de crear l'entorn de treball de Percepció hàptica es va iniciar amb una reunió de l'equip professionals del centre que va poder posar en comú el què s'estava treballant a cada aula en relació al tacte i especialment al tacte actiu.

Hi havia sessions dedicades a activitats que d'alguna manera es poden englobar dins la percepció hàptica sota noms diferents: estimulació sensorial (sovint multisensorial), expressió plàstica o habilitats manipulatives.

Aquest temps de reflexió sobre el treball va permetre detectar unes necessitats prèvies a l'elaboració del programa com:

- fer una anàlisi de la situació actual de l'alumnat
- fer una recerca sobre el treball d'hàptica en altres centres propers: El CRE "Joan Amades" de l'ONCE i el centre "Balmes" de Sant Boi de Llobregat.

- fer una recerca sobre el que hi havia escrit sobre percepció hàptica i sobre el desenvolupament del tacte actiu en les escales d'evolució

La situació actual de l'alumnat

Des de fa uns anys el nombre d'alumnes amb baixa visió ha crescut en relació a la població amb ceguesa total d'alumnes del "Folch", per circumstàncies que, sense haver-les estudiat a fons, pensem que estan molt lligades per una banda al suport dels equips de l'ONCE als Centres d'EE que acullen infants amb ceguesa i per altra als canvis socioculturals i als avanços de la medicina.

En el curs escolar 2002 – 2003, en relació a la deficiència visual, la població atesa en el CEE "Dr. Folch i Camarasa" es reparteix quasi en un 50% entre els/les alumnes amb ceguesa total (9 alumnes) i els/les alumnes amb baixa visió (12 alumnes), i va augmentant progressivament la població amb baixa visió, que té una resta visual aprofitable, la qual cosa és molt important pel desenvolupament de les capacitats perceptives i ha de ser tingut en compte a l'hora de fer els projectes d'intervenció d'aula i individuals.

També han anat augmentant els alumnes amb altres deficiències que provenen fonamentalment de deficiències neurològiques i que cursen en trastorns motors greus (durant el curs 2002 – 2003 el fisioterapeuta ha fet sessions de tractament individual a 14 alumnes, 7 dels quals van en cadira de rodes). Les discapacitats motòriques estan associades més freqüentment als problemes de baixa visió que a la ceguesa total (dels 5 alumnes que no reben tractament de fisioteràpia només un noi té resta visual i dels 14 que en reben només 5 són alumnes amb ceguesa total i encara 2 d'aquests/es 5 alumnes presenten sordceguesa). Darrerament també han augmentat els casos amb una plurideficiència sensorial, infants amb sordceguesa, en aquests moments hi ha 6 alumnes dels 21 inscrits al Centre que la pateixen. Totes aquestes circumstàncies també tenen efectes tant en el desenvolupament de la percepció com en l'estructuració de l'espai, com s'ha anat comentant en els capítols precedents.

Per una altra banda també hem pogut fer la constatació que hi ha cada vegada més alumnes en la franja de menors de 12 anys, que en la franja d'entre 12 i 21 anys. Aquesta situació ve donada per la voluntat de la nostra comunitat educativa de ser una escola pont, capaç d'integrar els alumnes des del moment en que ho poden suportar psicològicament en Centres menys específics.

Finalment també podem dir que en aquests moments i respecte al desenvolupament de la percepció hàptica, en el centre hi ha una gran part de l'alumnat encara situat en la sensorialitat, fase inicial del programa que s'haurà de seqüenciar acuradament per què, sense una ajuda exterior, no poden fer el procés de la sensorialitat a la percepció d'una manera espontània. Cal doncs estudiar les variables que intervenen en els processos previs i redactar i seqüenciar els objectius i continguts, tot respectant, en el moment d'aplicar el programa, el procés individual de cada subjecte.

Apunts sobre el treball de la percepció hàptica en altres centres

CRE "Joan Amades":

(La informació s'ha recollit a partir de les entrevistes amb diferents professionals i les aportacions de la bibliotecària del CRE)

- L'equip d'educació integrada treballa la percepció hàptica necessària per l'aprenentatge del Braille. (referència: Vídeos de Ballesteros i desafíos didàcticos del Braille) tenint en compte que els/les alumnes estan integrats/des en escoles ordinàries, el seu objectiu és ajudar-los a entendre tots els continguts amb suports en relleu i entrar en el Braille o aprofitar totes les potencialitats visuals amb les ajudes òptiques necessàries pel seu aprenentatge.

- L'equip d'atenció als infants amb ceguesa i altres trastorns afegits (l'equip de "pluris"). Han de donar suport a aquells alumnes amb pluridiscapacitats i en aquests moments la seva recerca està centrada amb les propostes multisensorials.

- L'equip de sordceguesa. Dóna suport als alumnes amb aquestes discapacitats i el seu interès està en ajudar a la comunicació a través de l'equip de mediadores, que intervé amb els/les alumnes amb sordceguesa del nostre centre..

"Balmes"

A través de C. Pérez, expert en estimulació basal d'aquest centre, hem pogut aprofundir en el coneixement de les activitats d'estimulació basal, especialment les d'estimulació somàtica i vibratòria i el seu fonament teòric i les hem pogut tenir en compte en la redacció del nostre programa.

Recerca bibliogràfica i escales d'evolució

El resultat d'aquesta recerca bibliogràfica està a la Bibliografia.

Les escales també hi estan citades dins els llibres de referència o com a traduccions de l'Once o del centre L. Kanner – per a ús dels professionals - i el seu llistat forma l'annex 1.

El buidatge dels ítems d'aquestes escales referits a les actituds, la relació, la sensorialitat, l'hàptica i a la seva avaluació formen l'annex 2. Personalment n'he fet l'adaptació a les necessitats de les programacions del centre i la traducció al català d'aquells fragments que hem utilitzat.

2.4.2.- Desenvolupament del projecte

A l'inici del curs 2003 – 2004 ens trobem, com acostuma a ser habitual, amb alguns canvis tant en l'alumnat com en l'equip docent.

- 3 alumnes amb els que no es contava: 1 amb sordceguesa, de nova incorporació, procedent d'una altra comunitat autònoma i 2 del grup dels grans (1 amb sordceguesa i baixa visió i 1 amb ceguesa i trastorn general del desenvolupament) que havien de passar a tallers i no hi han pogut passar.

- 2 mestres nous

Durant el curs també es va produir el canvi de fisioterapeuta i d'una educadora com a conseqüència del concurs de trasllats del personal del PAS.

Això fa que la necessitat ja detectada el curs anterior, en que també s'havien incorporat 2 mestres noves, de formar als professionals que s'integren en l'equip passi a ser prioritària.

La decisió de l'equip directiu, recolzada pel claustre, fa que una vegada més es prioritzi l'atenció a les aules, sense passar del número màxim d'alumnes en cada aula i es deixi en segon lloc l'atenció individualitzada des de les especialitats. L'especialista d'estimulació visual passarà a donar suport a les aules de petits (amb tutoria) i la direcció donarà unes hores a l'acció docent, atenent els casos més necessitats de l'atenció individual en l'estimulació visual.

Amb aquesta situació s'inicien les programacions anuals d'aula amb les intervencions individuals i de grup i des del treball de recerca s'inicia el treball directe amb les primeres observacions a les aules i el buidatge dels objectius i les activitats programades.

Les programacions anuals d'aula

Es tracta d'un entorn nou, com a tal, que fins el curs 2003 - 2004 es programava o bé dins altres entorns, com el de comunicació, o bé amb altres noms, com estimulació multisensorial, habilitats manipulatives, expressió plàstica, etc., per això era previsible que trobéssim grans diferències en el plantejament del treball i de les activitats. Pel que fa a les programacions vàrem constatar que fins i tot a vegades el mateix tutor havia programat l'entorn de manera diferent per ajustar-se millor als alumnes diferents i també hi havia plantejaments diferents a cada un dels nivells.

Les referències més utilitzades en aquestes programacions eren "el projecte Oregon" i l'escala de R.Lucerga sobre la qualitat de les conductes manipulatives. També es tenia en compte el treball de relació adult nen/a entès com a interacció transformadora (com el planteja B. Aucouturier i la pròpia R. Lucerga en els seus darrers treballs) i tot el treball de multisensorialitat i estimulació basal tenint a Frölich com a referència.

En aquestes programacions inicials es poden identificar, molt resumidament, els següents blocs de continguts:

- relació
- multisensorialitat
- desenvolupament de la prensió
- coordinació
- recerca d'objectes,
- exploració

Respecte als objectius didàctics i les activitats es podia observar que:

En els grups dels petits apareixien dos tipus de programació, per una banda, en alguns casos, s'havien tingut en compte alguns dels objectius i activitats d'hàptica dins la programació d'un altre entorn, i en altres casos s'havia programat el nou entorn a partir d'algunes escales, especialment la de "Palmo a palmo" de R. Lucerga i el projecte Oregon, depenent fonamentalment de si les activitats s'havien de treballar amb l'alumne/a dins el grup o de manera individual.

En el grup de mitjans apareixien en l'entorn nou un llistat d'objectius a treballar i avaluar, però no havien fet constar les activitats concretes a desenvolupar, únicament la de tocar diferents materials. Potser la resta de les activitats anaven associades a d'altres entorns. L'ordre dels objectius semblava força aleatori, sense agrupar-se clarament entorn als blocs de continguts. S'ha de tenir en compte però que per una de les tutores era el segon any al centre i l'altre tutor hi acabava d'arribar.

En el grup dels grans havien reunit les activitats i els objectius de tres aspectes que ja es treballaven des de feia anys: sensorialitat, habilitats manipulatives i expressió plàstica i havien redactat una programació que podríem dir d'aula, a partir de les propostes de la comissió i d'una reflexió entre les tutores del nivell. En aquesta programació els objectius actitudinals i d'interacció es repeteixen en cada un dels tres apartats de la mateixa i alguns dels objectius també, canviant només el material a treballar, amb la qual cosa la programació es fa molt llarga i a l'hora d'avaluar tants ítems es fa difícil la coherència.

En els tres grups hi havia diferències evidents entre les programacions destinades als/les alumnes amb ceguesa i les dedicades als alumnes amb baixa visió.

S'han extret 4 de les programacions més significatives com exemple. En el cas de la programació dins una altre entorn (exemple núm. 1) s'ha fet el buidatge dels ítems a treballar des de la proposta d'hàptica. L'exemple núm. 4 és la programació resumida d'aula dels grans:

Exemple 1: Petits. Alumna amb sordceguesa. Dins l'entorn de comunicació

ACTIVITATS	OBJECTIUS DIDÀCTICS
Es treballa a totes les activitats del dia.	Mostrar un o més comportaments amb els objectes (exploració de l'objecte)
	Recordar on és un objecte (n'ha perdut el contacte)
	Trobar un objecte desaparegut
	Fer servir diferents objectes corrents amb funcionalitat
	Repetir una activitat o seqüència després d'un temps
	Construir coses amb els objectes.
	Preveure un fet rutinari a partir de claus motrius
	Comprendre com fer servir l'objecte (objecte present)
	Comprendre i reaccionar a ordres senzilles
	Manifestar que continui l'activitat
	Reaccionar al contacte personal
	Parar atenció cap a l'adult
	Explorar l'altre nen com un objecte
	Mostrar interès pel mateix objecte que l'altre nen

Exemple 2 Petits – Alumne amb trastorns de la comunicació i baixa visió

ACTIVITATS	OBJECTIUS DIDÀCTICS.
Estimulació sensorial	RELACIÓ AMB LES PERSONES
	Obrir les mans en resposta al contacte
	Ser afectuós amb les persones referencials i seriós amb els estranys
	Mantenir el puny tancat per no tocar l'altre
	Deixar-se tocar per qualsevol persona sense estranyar-se.
	Mantenir conductes d'interès envers les persones.
Expressió plàstica	DISPOSICIÓ A TOCAR
	Mostrar interès per quasi tot.
	Tocar els objectes
	Mostrar-se passiu i indiferent.
	Mostrar rebuig de forma activa.
	INTERÉS PELS OBJECTES
	Mostrar interès per determinats objectes.
	Agafar objectes i retenir-los
	Tocar els objectes i oblidar-los.
	Enfadar-se quan li treuen l'objecte.
	Xumar els objectes per explorar-los.
	MANIPULATIVA
	Descobrir amb el tacte les diferents textures i formes

Exemple 3: Mitjans – Alumne amb pluridiscapacitat i baixa visió

ACTIVITATS	OBJECTIUS DIDÀCTICS
	Interessar-se en el descobriment de l'entorn
	Respectar les produccions
	Mostrar satisfacció amb una feina acabada
	Esperar mentre l'adult atén els altres infants
	Demandar ajuda quan la necessiti
	Reaccionar positivament davant de les novetats
	Ajustar la postura als diferents moviments durant l'activitat
	Anticipar l'activitat a partir de l'objecte referent
Tocar diferents materials	Experimentar sensacions amb els diferents materials i elements
	Experimentar la ductilitat i la textura del material
	Identificar objectes
	Manipular objectes i materials per tenir-ne sensacions
	Trobar un objecte sonor amagat
	Tenir més coordinació entre les dues mans (una guia)
	Experimentar diferents materials amb el propi cos
	Explorar un espai deixant empremtes damunt diferents suports
	Tocar de forma continuada per localitzar l'objecte
	Deixar-se moldejar les mans per explorar

Exemple 4: Grans - Programació d'aula

ACTIVITATS	OBJECTIUS DIDÀCTICS
	SENSORIALS
Tocar diferents materials i objectes	Manifestar les sensacions interoceptives
	Anticipar l'activitat a partir de l'objecte referent
	Agafar els objectes
	Destapar
	Demandar ajuda quan la necessita.
	Desar el material on se li demana
	Acceptar essència/pomada a la pell.
Estendre pomada	Repartir essència, pomada per la pell.
	Mostrar interès per l'activitat
	Mantenir l'interès.
Posar les mans al cossi amb sorra i pedres.	Anticipar l'activitat.
	Remenar amb els dits, les mans i/o els peus
Caminar per la sorra .	Acceptar passejar per la vora de la mar.
Contrastar temperatures	Copsar la diferència de temperatures.
	Expressar les seves preferències.

ACTIVITATS	OBJECTIUS DIDÀCTICS
	DE LA PLÀSTICA.
	Deixar-se moldejar les mans per explorar
	Tocar de forma continuada per percebre l'objecte
	Explorar les diferents textures que se li presenten
	Tocar tota la superfície localitzant la vorera i cantonades.
	Acceptar tocar materials nous
Treballar amb pintura	Empastifar-se les mans.
Treballar amb plastilina, fang	Moure els dits dins d'un recipient amb pintura.
Deixar empremtes.	Acceptar la pintura només als dits.
Distribuir la roba	Distingir textures
	Fer pressió sobre els materials tous
	Pessigar el material amb els caps dels dits.
Fer regals,	Fer alguna producció
	Reconèixer la seva producció.
	Gaudir de l'activitat.
	Diferenciar textures i materials
	Reconèixer objectes textures i materials
Trobar un objecte sonor	Buscar els objectes que se li demanen en un espai limitat
	Buscar un objecte d'entre tres a partir de mostrar-li la foto.
	Trobar l'objecte fotografiat.
Buscar objectes a terra	Trobar objectes iguals amb moviments circulars discontinus sobre una superfície sense límits marcats.
Resseguir camins	Resseguir els objectes amb les dues mans.
Reconèixer objectes d'ús freqüent	Resseguir els objectes amb els caps dels dits
Buscar un objecte idèntic	Mantenir-se en silenci quan treballa.
	Mantenir la constància perceptiva que requereix la tasca proposada.
	MANIPULATIVA
	Mostrar predisposició en realitzar la tasca.
	Mantenir l'atenció.
	Seguir les ordres.
	Esperar el seu torn.
	Desfer una construcció de tres o més peces
	Agrupar les peces.
	Endreçar el material en el seu lloc
	Treure peces dels encaixos
Omplir i/o buidar	Agafar objectes amb els dits (anotar tipus de pinça)
	Utilitzar la coordinació mà /dits.
	Aguantar amb l'altra mà la base o recipient.
	Passar objectes per un forat
Treure i/o posar	Fer la força i la pressió correcta quan agafa, prem, manipula

ACTIVITATS	OBJECTIUS DIDÀCTICS
	Utilitzar estris senzills
	Demandar ajuda.
	Alternar les dues mans.
	Fer encaixos de tres, quatre o més peces
Muntar/desmuntar catifes.	Encastar les voreres de les peces.
Destruir/ fer construccions.	Encastar dues, tres, quatre o més peces.
	Seguir l'alternança nen – adult (“ara tu, ara jo)
Enfilar boles	Passar boles per un pal fix a la base
Fer collarets: anelles, boles	Passar boles per un cordó
“Cosir” amb fusta i cordó.	Passar “l’agulla” de fusta pel forat de la peça.
	Mantenir l’atenció en repetir el procediment.
Posar-se/ treure’s la bata	Passar botons pel trauc.
	Recordar l’activitat.
	Fer demandes explícites (gest, paraula. Signe..)

Observacions a les aules

S’han fet un total de 6 observacions a cada un dels grups, petits, mitjans i grans, com es fa constar en el disseny del pla. Amb un total de 18 observacions, tres observacions de treballs individuals i tres de treball en petit grup en el grups de petits, tres observacions individuals i tres de grup en els grups de mitjans i 1 observació de grup, 2 individuals i 3 de treball individual dins un grup en els grups de grans. El calendari i la descripció del contingut d’aquestes observacions són els següents.

- 07 - 10 – 03 Individual (petits)
- 07 - 10 – 03 Grup (3) (mitjans)
- 14 - 10 – 03 Grup (2 + 2) (mitjans)
- 14 - 10 – 03 Grup (6) (grans)
- 21 - 10 – 03 Individual (petits)
- 28 – 10 – 03 Individual (mitjans)
- 11 – 11 – 03 Grup (2) (petits)
- 11 – 11 – 03 Individual (dins el grup) (grans)
- 18 – 11 – 03 Grup (3 + 2) (petits)
- 25 – 11 – 03 Individual (mitjans)
- 25 – 11 – 03 Individual (grans)
- 27 – 01 – 04 Individual (petits)
- 27 – 01 – 04 Grup (3) (mitjans)
- 17 – 02 – 04 Grup (3 + 2) (petits)
- 17 – 02 – 04 Individual (mitjans)
- 09 – 03 – 04 Individual (dins el grup) (grans)
- 26 – 04 – 04 Individual (dins el grup) (grans)
- 25 – 05 – 04 Individual (grans)

Hem seleccionat, com a mostra, el resum d’una observació individual del grup de petits i una de grup del grup de mitjans. (El recull dels resums de les 18 observacions constitueix l’annex núm. 3 d’aquest treball).

Observació d'hàptica: grup petits

Data: 21 – 10 – 03

Grup/individual: Individual: 5 a (amb sordceguesa)

Adult/s: Una tutora

Descripció de l'activitat

Tocar objectes de diferents materials, textures i temperatures: objectes referents, globus amb aigua calenta i freda, objectes de paper, de plàstic...
Primer dins l'espai classe, seguint un recorregut, després a la taula, amb objectes més petits de "la caixa de sorpreses".

¿Què fa l'adult?

Guia l'activitat acompanyant a la nena, sense precipitar-la, li dóna temps, però comunicant-se amb ella a través dels signes i de les claus motrius... Està i es fa present en cada moment, deixant a la vegada que l'alumne tingui una autonomia per fer allò que se li demana.

¿Què fa l'alumne?

Segueix tota l'activitat amb interès i motivació. Explora i experimenta amb satisfacció. Mostra una bona relació amb la mestra.
Manifesta clarament el que li agrada (objectes durs i càlids) i el que no (la plastilina)

Objectius de la percepció hàptica que es treballen

- Explorar amb la boca
- Descobrir diferents textures, materials i formes
- Experimentar sensacions
- Copsar la diferència de temperatures
- Tenir més coordinació amb les dues mans
- Alterna les dues mans

Amb aquesta activitat es treballa també:

- Mantenir conductes d'interès en resposta al contacte
- Manifestar les seves preferències
- Triar activament
- Demanar ajuda quan li cal
- Deixar-se moldejar les mans

Altres observacions a tenir en compte

Una activitat molt interessant per estimular a tocar per rebre informació de l'entorn més proper. Es treballen tots els aspectes relacionats amb el tacte actiu d'una manera sistemàtica despertant la curiositat per tocar, necessària per què un infant amb sordceguesa no s'aïlli.

Observació d'un treball d'hàptica en grup. Grup mitjans

Observació d'hàptica: grup mitjans

Data: 7 – 10 – 03

Grup/individual: grup classe: 3 alumnes 12 a i 10 a (amb ceguesa)

Adult/s: Una tutora

Descripció de l'activitat

Treballar amb objectes d'ús freqüent (coixí, pinta, raspall de cabell, raspall de dents...). La tutora ofereix per torn a cada alumne un sol objecte dins una bossa.

¿Què fa l'adult?

Guia l'activitat, fa preguntes als nens sobre les propietats dels objectes, els ajuda a fer comparacions, associacions i a trobar similituds i diferències. També respon les preguntes que li fan els nens (encara que no siguin de l'activitat).

¿Què fa l'alumne?

Cada nen ha de buscar, agafar, explorar, reconèixer i anomenar l'objecte, respectant el seu torn.

Objectius de la percepció hàptica que es treballen

- Buscar i agafar objectes
- Explorar un objecte amb moviments coordinats dels dits i de les mans
- Reconèixer, identificar i anomenar objectes
- Mantenir la constància perceptiva que requereix l'activitat.

Amb aquesta activitat es treballa també:

- Esperar mentre l'adult atén els altres
- Mantenir l'interès i l'atenció
- Escoltar les explicacions

Altres observacions a tenir en compte

El nivell i la capacitat de mantenir l'atenció dels tres alumnes és molt diferent:

- Un està molt atent i li agrada. Confon les textures (el coixí és dur), s'enreda amb la bossa, però és capaç d'associar l'objecte amb el lloc on l'ha trobat altres vegades...
- Un altre està atent durant un temps, es cansa d'esperar el seu torn i es deixa anar (li cal una atenció més individual i que el treball de grup s'ajusti a la seva capacitat d'espera per després anar allargant el temps de l'activitat)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- El tercer es mostra dispers des de l'inici, dins o fora de l'activitat toca amb moviments estereotipats i sense intencionalitat exploradora |
|---|

Del buidatge i anàlisi de les primeres observacions (una aula cada setmana) durant els mesos d'octubre i novembre i de l'estudi de les programacions que s'estaven desenvolupant realment a cada aula, durant la resta del trimestre, en podem treure unes primeres conclusions que fan modificar d'alguna manera el plantejament i la hipòtesi inicial.

Com a resultat de les observacions i de l'anàlisi posterior del treball directe amb els/les tutors/es es pot ja concloure que sembla que la prioritat de les activitats estigui més centrada en l'assoliment d'alguns objectius procedimentals o en el resultat de l'activitat que en el plantejament actitudinal i de relació amb l'entorn, encara que els dos tipus d'objectius estiguin programats.

Efectivament tant en el cas de l'activitat multisensorial del grup dels petits (observada el 18 -11 - 04), com en les activitats manipulatives de plàstica dels grups de mitjans (observada 07 - 10 - 04), es pot observar que inicialment els objectius procedimentals i el resultat (la producció final) passen per davant dels objectius actitudinals i de relació, encara que en ambdós casos abans d'acabar la sessió, la capacitat d'escolta i d'ajustament a la realitat fa que les tutores reconduïxin la seva proposta inicial cap a jocs o activitats de relació.

Així podem observar que:

- En el cas de l'activitat amb les boles de "porex" dels petits (es pot veure en la sessió enregistrada en vídeo) totes les docents acaben la sessió amb una relació corporal (veure annex 3 i vídeo).
- En el cas de l'activitat de reconèixer objectes del grup dels mitjans (veure l'exemple a la pàgina anterior) la tutora ha de trobar una sortida més ajustada a l'actitud de cada nen.
- En el cas de "pintar samarretes" la necessitat de la producció acabada es sobreposa a la demanda del nen d'empastifar-se amb la pintura o deixar-ho córrer.
- En el cas de l'associació d'un objecte a la foto (es tracta d'una alumna amb sordceguesa i baixa visió) la prioritat es dona molt clarament a l'aprofitament de la resta visual i a la comunicació signada.

Un altre risc en el que es tendeix a caure és que les activitats concretes no estiguin prou lligades als blocs de continguts i/o als objectius didàctics que es preten assolir.

Per altra banda al fer el buidatge de les programacions es va poder constatar que sovint es tendia a dissenyar una activitat per desenvolupar un sol objectiu,. Per exemple, per aconseguir "que enfilii boles" es faran collarets (¿els arbres no deixen veure el bosc?).

Crec que és important aclarir que per arribar a aquestes primeres conclusions no es va fer cap anàlisi estadística, només es tractava d'una impressió subjectiva, arrelada en anys d'experiència d'anàlisi de la pràctica professional, com a formadora de

psicomotricistes i, al propi centre, com a cap d'estudis i també en l'experiència d'aquest tipus d'anàlisi en altres entorns quan vàrem fer la modificació del Currículum i la revisió del PEC.

El nou plantejament, que ja vaig presentar a la primera reunió de seguiment del meu grup de companys/es "de llicència", ha d'incloure:

- Recollir tots els objectius i les activitats que realment es proposen a cada aula i reorganitzar les programacions en funció del plantejament de la modificació del currículum de l'escola.
- Centrar la mostra en els alumnes amb ceguesa total. (La prioritització de l'aprofitament de la resta visual en el cas dels/les alumnes amb baixa visió és un eix important del treball pedagògic en el centre per la millora de la qualitat de vida que això suposa). Una vegada construït l'entorn, però, la intervenció s'ha d'estendre a tots els/les alumnes.

La mostra va quedar centrada en els/les 9 alumnes amb ceguesa total que hi havia en el centre i distribuïda en tres subgrups (casualment amb 3 components cada un):

- alumnes amb ceguesa total i trastorns greus i permanents de la relació (psicosi o autisme): 3 alumnes, casos 1, 2 i 3 (mitjans i grans)
- alumnes amb sordceguesa (sense resta visual) i altres discapacitats: 3 alumnes, casos 4, 5 i 6 (petits i mitjans),
- alumnes amb ceguesa i altres discapacitats: 3 alumnes, casos 7, 8 i 9 (mitjans i grans).

Sempre d'acord amb l'equip directiu i donades les característiques de cada alumne es va decidir que el vídeo estigués centrat en un alumne de cada subgrup:

- un alumne de nova entrada amb sordceguesa (cas 4) i
- dos alumnes del grup de mitjans, un amb trastorns greus i permanents de la relació (cas 1) i un amb ceguesa i altres discapacitats (cas 7)

Buidatge de les programacions individuals i d'aula (objectius i activitats)

Després de recollir tot el material de les 21 programacions, es va procedir a realitzar un buidatge tant dels objectius com de les activitats en els tres nivells (petits, mitjans i grans) per tal de seqüenciar els objectius didàctics i poder harmonitzar les futures programacions individuals o d'aula. Els resultats d'aquest buidatge són els següents llistats d'objectius didàctics, seqüenciats, i de les activitats de cada un dels tres nivells.

Objectius i activitats (grup petits)

OBJECTIUS DIDÀCTICS (PETITS)
ACTITUDINALS I DE RELACIÓ
Deixar-se tocar
Reaccionar al contacte personal
Tocar i acaronar les persones referencials
Participar en l'alternança adult/nen
Esperar mentre l'adult atén altres infants
Mantenir conductes d'interès en resposta al contacte amb persones
Mostrar interès pel mateix objecte que l'altre nen
Mostrar interès per determinats objectes
Mostrar interès per l'entorn
Reaccionar positivament davant les novetats
Mostrar rebuig de forma activa.
Tocar objectes i materials
Retenir algun objecte
Protestar quan li prenen un objecte
Demandar ajuda quan li cal
Col·laborar en endreçar estris i material
Desar els objectes i materials on se li demana
Respectar les produccions pròpies i dels altres
Mostrar satisfacció amb una feina acabada
Escoltar amb atenció les explicacions
Comprendre i reaccionar a ordres senzilles
Fer demandes relacionades amb l'activitat
Deixar-se moldejar les mans
Ajustar la postura als diferents moviments durant l'activitat
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Explorar amb la boca
Descobrir amb el tacte les diferents textures i formes
Experimentar sensacions amb els elements i materials
Manipular objectes i materials, per tenir-ne sensacions
Experimentar diferents materials amb el propi cos
Experimentar la ductilitat i la textura del material
Buscar objectes en un pla horitzontal / vertical
Agafar objectes
Agafar objectes en un pla horitzontal
Agafar objectes d'un pla vertical
Agafar els objectes que se li demanen
Comprendre com fer servir l'objecte (objecte present)
Fer la pinça
Fer la pinça amb els tres dits per agafar objectes petits

Explorar l'altre nen com un objecte
Tenir més coordinació entre les dues mans (una fa de guia)
Tenir més coordinació oïda-ull-ma
Fer servir la ma dominant per agafar els objectes
Fer servir la ma no dominant per explorar l'espai
Coordinar la ma dreta amb l'esquerra
Explorar el terra amb moviments circulars per buscar un objecte.
Explorar un espai limitat d' esquerra a dreta.
Anticipar l'activitat per l'objecte referencial
Trobar un objecte que ha deixat o quan li cau (o el llença)
Trobar un objecte amagat (en diferents llocs de l'aula)
Trobar un objecte sonor amagat
Recordar on va deixar un objecte i localitzar-ho de nou
Fer servir objectes d'ús freqüent amb funcionalitat
Treure i posar encaixos
Construir amb diversos materials
Fer construccions de dos, tres, quatre, cinc o més peces
Fer composicions amb diferents materials i/o elements naturals
Explorar un espai limitat deixant empremtes

ACTIVITATS (petits)
RELACIONALS
Jocs de falda
Jocs de relació
Jocs d'interacció
Jocs d'alternança
Disposició a tocar
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Estimulació vibratòria
Estimulació somàtica
Contrastar temperatures
Exploració multisensorial
Manipulació d'elements naturals
Manipulació de diferents materials
Manipulació d'objectes
Buscar objectes coneguts dins un recipient amb sorra, aigua, boletes de "porex"...
Manipulació d'objectes amb parts mòbils
Construccions

Objectius i activitats (grup mitjans)

OBJECTIUS DIDÀCTICS (Mitjans)
ACTITUDINALS I DE RELACIÓ
Deixar-se tocar
Mantenir conductes d'interès en resposta al contacte amb persones
Explorar l'altre nen com un objecte
Participar en l'alternança adult/nen
Esperar mentre l'adult atén altres infants
Retenir els objectes
Protestar quan li prenen un objecte
Mostrar interès pel mateix objecte que l'altre nen
Mostrar interès per determinats objectes
Mostrar interès per l'entorn
Reaccionar positivament davant les novetats
Mostrar rebuig de forma activa.
Demandar ajuda quan li cal
Col·laborar en endreçar estris i material
Desar els objectes i materials en el seu lloc
Respectar les produccions dels altres
Respectar les produccions pròpies
Mostrar satisfacció amb una feina acabada
Escoltar amb atenció les explicacions
Comprendre i reaccionar a ordres senzilles
Fer demandes relacionades amb l'activitat
Deixar-se moldejar les mans
Ajustar la postura als diferents moviments durant l'activitat
Manifestar les sensacions interoceptives i exteroceptives (fred/calor, dolor, plaer)
Reaccionar corporalment: fred-calent, quan s'ha fet mal
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Explorar diferents superfícies, objectes, textures i materials
Descobrir amb el tacte les diferents textures i formes
Experimentar sensacions amb els elements i materials
Manipular objectes i materials, per tenir-ne sensacions
Experimentar diferents materials amb el propi cos
Experimentar la ductilitat i la textura del material
Comprendre com fer servir l'objecte (objecte present)
Buscar i agafar objectes en un espai limitat (taula, caps, bossa)
Buscar i agafar objectes en un pla horitzontal/vertical
Buscar i agafar els objectes que se li demanen
Fer la pinça
Fer la pinça amb els tres dits per agafar objectes petits

OBJECTIUS DIDÀCTICS (Mitjans)
Tenir més coordinació entre les dues mans (una fa de guia)
Tenir més coordinació òculo-manual
Tenir més coordinació oïda-ull-ma
Fer servir la ma dominant per agafar els objectes
Fer servir la ma no dominant per explorar l'espai
Coordinar la ma dreta amb l'esquerra
Explorar l'objecte amb moviments coordinats dels dits
Explorar tot l'objecte de forma continuada i organitzada
Explorar el terra amb moviments circulars per buscar un objecte.
Explorar un espai limitat d' esquerra a dreta.
Tocar de forma continuada per localitzar un objecte en una superfície limitada
Anticipar l'activitat per l'objecte referencial
Trobar un objecte quan li cau (o el llença)
Trobar un objecte sonor amagat
Trobar un objecte amagat
Recordar on és un objecte (n'ha perdut momentàniament el contacte)
Recordar on va deixar un objecte i ho localitza de nou
Resseguir camins
Reunir els objectes que necessita per fer una activitat
Fer servir objectes d'ús freqüent amb funcionalitat
Utilitzar eines o estris senzills
Treure i posar encaixos de 2, 3, 4, 5 peces
Construir amb diversos materials
Fer construccions de dos, tres, quatre, cinc o més peces
Reproduir la col·locació d'objectes en un tauler, ouera, catifa...
Identificar i anomenar objectes
Classificar objectes
Girar pàgines d'un llibre
D'EXPRESSIÓ PLÀSTICA I GRÀFICA
Fer composicions amb diferents materials i/o elements naturals
Explorar un espai limitat deixant empremtes o grafismes en diferents suports

ACTIVITATS (MITJANS)
RELACIONALS
Jocs d'interacció
Jocs d'alternança

Disposició a tocar: Tocar l'adult (Activitat bucofonatòria), Tocar un altre nen. Tocar materials
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Estimulació vibratòria: vibradors, aparells de massatge
Estimulació somàtica: la pell
Contrastar temperatures
Exploració multisensorial
Buidar i omplir
Manipulació d'elements naturals: Mobilitat exterior
Manipulació de diferents materials
Moldejar plastilina
Manipulació d'objectes
Manipulació d'estris
Manipulació de llibres
Buscar objectes coneguts dins un recipient amb sorra, aigua, boletes de "porex"...
Treure i posar objectes dins un envàs
Manipulació d'objectes amb parts mòbils
Destrucció/construcció
Utilització de les dues mans (una guia)
Seguir amb una mà els traços de les fustes de pregrafisme, utilitzant l'altra com a guia
Seguir dibuixos i traçats, d'esquerra a dreta, amb la mà dominant i ajudant-se de la mà guia.
Identificació: Explorar un tauler amb un objecte i col·locar-ne un altre igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual
Iniciació als puzzles i encaixos
Llibre d'iguals
D'EXPRESSIÓ PLÀSTICA I GRÀFICA
Empremtes i grafismes
Produccions en 2 o 3 dimensions

Objectius i activitats (grup grans)

OBJECTIUS DIDÀCTICS (GRANS)
ACTITUDINALS I DE RELACIÓ
Deixar-se acollir (abraçar, acaronar) per l'adult.
Acceptar de bon grat l'acolliment físic
Distingir les persones conegudes
Explorar l'adult.
Tocar el/s company/s

OBJECTIUS DIDÀCTICS (GRANS)
Buscar els companys
Seguir l'alternança nen - adult ("ara tu, ara jo)
Esperar el seu torn.
Mostrar interès per alguns objectes
Mostrar interès per l'entorn
Gaudir de l'activitat.
Mostrar interès per l'activitat.
Mostrar predisposició en realitzar la tasca.
Mantenir l'interès i l'atenció
Mantenir l'atenció en repetir el procediment.
Demandar ajuda
Demandar ajuda quan la necessita.
Col·laborar en endreçar estris i material
Desar el material que ha utilitzat
Endreçar objectes i estris al seu lloc
Respectar les produccions pròpies i dels altres
Manifestar la/les seva/es preferència/es
Mostrar predisposició en realitzar la tasca.
Mostrar satisfacció amb una feina acabada
Escoltar amb atenció les explicacions
Seguir les ordres
Fer demandes explícites
Mantenir-se en silenci quan treballa.
Deixar-se moldejar les mans.
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Explorar diferents superfícies, objectes, textures i materials
Descobrir amb el tacte les diferents textures i formes
Experimentar sensacions amb els elements i materials
Manifestar les sensacions interoceptives i exteroceptives (fred/calor, dolor, plaer)
Manipular objectes i materials, per tenir-ne sensacions
Acceptar les noves sensacions tàctils
Empastifar-se les mans.
Desplaçar-se descalç sobre diferents superfícies
Acceptar passejar per la vora de la mar.
Copsar la diferència de temperatures.
Acceptar l'alternança entre dues temperatures.
Experimentar diferents materials amb el propi cos
Experimentar la ductilitat i la textura del material
Remenar amb els dits, les mans i els peus
Repartir l'essència, colònia, pomada per la pell.
Pessigar el material tou.

OBJECTIUS DIDÀCTICS (GRANS)

Fer pressió amb els dits i/o amb la ma sobre objectes tous

Estirar i deixar anar

Destapar/tapar.

Comprendre com fer servir l'objecte (objecte present)

Buscar i agafar els objectes que se li demanen en un espai limitat (taula, capsa, bossa)

Buscar i agafar objectes en un pla horitzontal/vertical

Buscar un objecte sonor.

Diferenciar objectes, textures i materials

Fer servir objectes d'ús freqüent amb funcionalitat

Fer la pinça

Fer la pinça amb els tres dits per agafar objectes petits

Fer servir la ma dominant per agafar els objectes

Fer servir la ma no dominant per explorar l'espai

Alternar les dues mans.

Coordinar la ma dreta amb l'esquerra

Aguantar amb l'altra mà la base o recipient.

Explorar, amb el cap dels dits, tot l'objecte de forma continuada i organitzada

Fer la força i la pressió adequada als objectes, materials i a l'activitat

Explorar el terra amb moviments circulars per buscar un objecte.

Explorar l'objecte amb moviments coordinats dels dits i les mans

Explorar un espai limitat d'esquerra a dreta.

Tocar de forma continuada per percebre la totalitat de l'objecte

Tocar tota la superfície localitzant la vorera i les cantonades.

Tocar de forma continuada per localitzar un objecte en una superfície limitada

Anticipar l'activitat a partir de l'objecte referent

Anticipar l'activitat.

Agrupar les peces.

Mantenir la constància perceptiva que requereix la tasca proposada.

Recordar l'activitat.

Recordar on va deixar un objecte i localitzar-ho de nou

Resseguir camins

Reunir els objectes que necessita per fer una activitat

Moldejar plastilina, fang

Utilitzar eines o estris senzills

Desfer i fer encaixos (2, 3, 4, 5 o més peces).

Desfer/fer construccions amb dues, tres, quatre o més peces.

Encastar dues, tres, quatre o més peces.

Encastar les voreres de les peces.

Passar els objectes pel forat del pot i/o capsa.

Subjectar el cordó – passar l'anella – estirar

Passar l'anella pel cordó o pal

Passar "l'agulla" de fusta pel forat de la peça.

Passar botons pel trauc.

OBJECTIUS DIDÀCTICS (GRANS)
Fer collarets
Plegar paper
Reconèixer els objectes treballats.
Reconèixer un objecte sonor.
Reconèixer la seva producció.
Reconèixer objectes i materials
Reproduir la col·locació d'objectes en un tauler, ouera, catifa...
Trobar objectes iguals amb moviments discontinus sobre una superfície limitada.
Trobar un objecte igual entre tres (amb resta visual a partir d'una foto)
Trobar objectes iguals amb moviments circulars sobre una superfície sense límits marcats.
Identificar i anomenar objectes
Classificar objectes
Girar pàgines d'un llibre
D'EXPRESSION PLÀSTICA I GRÀFICA
Fer composicions amb diferents materials i/o elements naturals
Fer produccions plàstiques en dos o tres dimensions
Explorar un espai limitat deixant empremtes o grafismes en diferents suports

ACTIVITATS (grans)
RELACIONALS
Jocs d'interacció
Jocs d'alternança
Disposició a tocar: Tocar l'adult, Tocar un altre nen. Tocar materials
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Estendre pomada, colònia, crema... sobre la pell
Experimentar la temperatura: aigua freda/calenta
Contrastar de temperatures
Exploració multisensorial
Tocar, empastifar-se, remenar
Tocar diferents objectes i materials: ob. referencials, pomada, fang, plastilina, paper, aigua, sorra...
Buidar i omplir: (pots amb forats a la tapa de la mida i forma dels objectes)
Prémer/xafar
Destapar/tapar
Transvasar: amb recipients de diferents mides i amb diferents elements naturals i

diferents materials
Manipulació d'elements naturals: Mobilitat exterior, Sortir a la platja i caminar per la sorra
Manipulació de diferents materials
Treballar amb plastilina o fang, paper, sorra: pastar, fer trossos, boletes, xurros, cargols, bolets, figures..
Fer força amb objectes, la manipulació dels quals ho requereixi.
Manipulació d'objectes
Manipulació d'estris
Manipulació de llibres
Buscar objectes coneguts: dins un recipient amb sorra, aigua o boletes de "porex", en un espai limitat, a terra
Trobar objectes en un recipient o superfície limitada: brillants, amb llums, amb so, amb perfum...
Treure i posar en un pla horitzontal o/i vertical: objectes dins un envàs, peces en un tauler, xinxetes de plàstic, agulles d'estendre
Posar i treure la bata
Buidar la motxilla i distribuir cada cosa al seu lloc
Manipulació d'objectes amb parts mòbils
Utilització de les dues mans (una guia).
Subjectar amb la ma no dominant, mentre la dominant fa l'activitat (el plat mentre menja)
Cordar botons.
"Cosir" amb agulla de fusta
Enfilat de boles. En una base de fusta amb tants pals com boles foradades, en un pal, en un cordill
Fer collarets: boles, anelles
Destrucció/construcció/ desmuntar
Descargolar/rosca
Desmuntar/Muntar: catifes, "legos"
Seguir amb una ma els traços de les fustes de pregrafisme, utilitzant l'altra com a guia
Seguir dibuixos i traçats, d'esquerra a dreta, amb la mà dominant i ajudant-se de la mà guia.
Desar els objectes i materials al seu lloc
Identificació: Explorar un tauler amb un objecte i col·locar-ne un altre igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual
Iniciació als puzzles i encaixos
Llibre d'iguals
Reconèixer i anomenar els objectes d'ús freqüent : Començar per mostrar un objecte idèntic al que ha de buscar – amb llenguatge signat, amb fotos...-
D'EXPRESSIONI PLÀSTICA I GRÀFICA
Empremtes i grafismes: Deixar empremtes amb diferents materials sobre diferents suports
Fer produccions en 2 o 3 dimensions: regals, decoració

Llistat general d'objectius i activitats

A continuació es va fer un llistat general únic amb el resum de tots els objectius i de totes les activitats programades per cada tutor/a per tal de poder-ho confrontar d'una part amb les activitats d'aula programades i amb les avaluacions finals i també per poder arribar a contrastar aquesta realitat de les aules amb les escales de referència, com a base del nou programa. (Apareixen en tres colors la qual cosa permet copsar d'una ullada la progressió de l'aparició dels objectius i de les activitats en les programacions)

OBJECTIUS DIDÀCTICS (petits, mitjans, grans)
ACTITUDINALS I DE RELACIÓ
Deixar-se tocar
Deixar-se acollir (abraçar, acaronar) per l'adult.
Reaccionar al contacte corporal
Mantenir conductes d'interès en resposta al contacte amb persones
Acceptar l'acolliment físic de bon grat
Distingir les persones conegudes
Tocar i acaronar les persones referencials
Explorar l'adult.
Explorar l'altre nen com un objecte
Tocar el/s company/s.
Buscar els companys.
Participar en l'alternança adult/nen
Esperar mentre l'adult atén altres infants
Esperar el seu torn.
Tocar objectes i materials
Retenir els objectes
Protestar quan li prenen un objecte
Mostrar interès pel mateix objecte que l'altre nen
Mostrar interès per determinats objectes
Mostrar interès per l'entorn
Reaccionar positivament davant les novetats
Mostrar rebuig de forma activa.
Mostrar gaudir de l'activitat
Mostrar interès per l'activitat.
Mostrar predisposició en realitzar la tasca.
Mantenir l'interès i l'atenció
Mantenir l'atenció en repetir el procediment.
Demandar ajuda
Demandar ajuda quan li cal
Col·laborar en endreçar estris i material
Desar els objectes i materials on se li demana

OBJECTIUS DIDÀCTICS (petits, mitjans, grans)
Desar el material que ha utilitzat
Endreçar objectes i estris al seu lloc
Respectar les produccions dels altres
Respectar les produccions pròpies
Manifestar la /les seva/ves preferències
Triar activament
Mostrar satisfacció amb una feina acabada
Escoltar amb atenció les explicacions
Comprendre i reaccionar a ordres senzilles
Seguir les ordres.
Fer demandes relacionades amb l'activitat
Fer demandes explícites
Deixar-se moldejar les mans
Mantenir-se en silenci quan treballa.
Ajustar la postura als diferents moviments durant l'activitat
Manifestar les sensacions interoceptives i exteroceptives (fred/calor, dolor, plaer)
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Explorar amb la boca
Explorar diferents superfícies, objectes, textures i materials
Descobrir amb el tacte les diferents textures materials i formes
Experimentar sensacions amb els elements i materials
Reaccionar corporalment: fred-calent, quan s'ha fet mal
Repartir l'essència, colònia, pomada per la pell.
Manipular objectes i materials, per tenir-ne sensacions
Acceptar les noves sensacions tàctils
Empastifar-se les mans.
Desplaçar-se descalç/a sobre diferents superfícies
Acceptar passejar per la vora de la mar.
Copsar la diferència de temperatures.
Acceptar l'alternança entre dues temperatures.
Experimentar diferents materials amb el propi cos
Experimentar la ductilitat i la textura del material
Remenar amb els dits, les mans i els peus
Pessigar el material tou.
Fer pressió amb els dits i/o amb la ma sobre objectes tous
Estirar i deixar anar
Destapar/tapar.
Comprendre com fer servir l'objecte (objecte present)
Entendre la relació causa-efecte
Buscar i agafar objectes en un espai limitat (taula, capsà, bossa)
Buscar i agafar objectes en un pla horitzontal/vertical
Buscar i agafar els objectes que se li demanen
Buscar un objecte sonor.

OBJECTIUS DIDÀCTICS (petits, mitjans, grans)
Diferenciar objectes, textures i materials
Fer servir objectes d'ús freqüent amb funcionalitat
Fer la pinça
Fer la pinça amb els tres dits per agafar objectes petits
Tenir més coordinació entre les dues mans (una fa de guia)
Tenir més coordinació óculo-manual
Tenir més coordinació oïda-ull-ma
Fer servir la ma dominant per agafar els objectes
Fer servir la ma no dominant per explorar l'espai
Alternar les dues mans.
Coordinar la ma dreta amb l'esquerra
Aguantar amb l'altra mà la base o recipient.
Explorar l'objecte amb moviments coordinats dels dits i les mans
Explorar, amb els caps dels dits, tot l'objecte de forma continuada i organitzada
Fer la força i la pressió adequada als objectes, materials i a l'activitat
Explorar el terra amb moviments circulars per buscar un objecte.
Explorar un espai limitat d' esquerra a dreta.
Tocar de forma continuada per percebre la totalitat de l'objecte
Tocar tota la superfície localitzant la vorera i les cantonades.
Tocar de forma continuada per localitzar un objecte en una superfície limitada
Anticipar l'activitat per l'objecte referencial
Anticipar l'activitat.
Agrupar les peces.
Trobar un objecte quan li cau (o el llença)
Trobar un objecte sonor amagat
Trobar un objecte amagat
Recordar on és un objecte (n'ha perdut momentàniament el contacte)
Mantenir la constància perceptiva que requereix la tasca proposada.
Recordar l'activitat.
Recordar on va deixar un objecte i ho localitza de nou
Resseguir camins
Reunir els objectes que necessita per fer una activitat
Fer servir objectes d'ús freqüent amb funcionalitat
Moldejar plastilina, fang
Utilitzar eines o estris senzills
Treure i posar encaixos de 2, 3, 4, 5 peces
Construir amb diversos materials
Desfer/ fer construccions de dos, tres, quatre, cinc o més peces
Encastar dues, tres, quatre o més peces.
Encastar les voreres de les peces.
Passar els objectes pel forat del pot i/o capsa.
Subjectar el cordó – passa l'anella – estira
Passar l'anella pel cordó o pal
Passar "l'agulla" de fusta pel forat de la peça.
Passar botons pel trauc.

OBJECTIUS DIDÀCTICS (petits, mitjans, grans)
Fer collarets
Plegar paper.
Reconèixer els objectes i materials treballats.
Reconèixer la seva producció.
Reproduir la col·locació d'objectes en un tauler, ouera, catifa...
Trobar objectes iguals amb moviments discontinus sobre una superfície limitada.
Trobar un objecte igual entre tres (amb resta visual a partir d'una foto)
Trobar objectes amb moviments circulars sobre una superfície sense límits marcats.
Identificar i anomenar objectes
Classificar objectes
Girar pàgines d'un llibre
D'EXPRESSIÓ PLÀSTICA I GRÀFICA
Fer composicions amb diferents materials i/o elements naturals
Explorar un espai limitat deixant empremtes o grafismes en diferents suports
Fer produccions plàstiques en dos o tres dimensions

ACTIVITATS (petits, mitjans, grans)
RELACIONALS
Jocs de falda
Jocs de relació
Jocs d'interacció
Jocs d'alternança
Disposició a tocar: Tocar l'adult (Activitat bucofonatòria), Tocar un altre nen. Tocar materials
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Estimulació vibratòria: vibradors, aparells de massatge
Estimulació somàtica: la pell
Estendre pomada, colònia, crema... sobre la pell
Contrast de temperatures: Experimentar la temperatura: aigua freda/calenta: galledes. Globus amb aigua, en els hàbits de neteja ...
Exploració multisensorial
Tocar, empastifar-se, remenar
Tocar diferents objectes i materials: ob. referencials, pomada, fang, plastilina, paper, aigua, sorra...
Buidar i omplir: (pots amb forats a la tapa de la mida i forma dels objectes)
Prémer/xafar
Transvasar: amb recipients de diferents mides i amb diferents elements naturals i

diferents materials
Manipulació d'elements naturals: Mobilitat exterior
Sortir a la platja i caminar per la sorra
Manipulació de diferents materials
Treballar amb plastilina o fang, paper, sorra: pastar, fer trossos, boletes, xurros, cargols, bolets, figures..
Fer força amb objectes, la manipulació dels quals ho requereixi.
Manipulació d'objectes
Manipulació d'estris
Manipulació de llibres
Buscar objectes coneguts: dins un recipient amb sorra, aigua, boletes de "porex", en un espai limitat (capsa), a terra (les sabates, els que caiguin)
Trobar objectes en un recipient o superfície limitada: brillants, amb llums, amb so, amb perfum...
Posar i treure: d'un pla horitzontal o/i vertical: objectes dins un envàs, peces en un taulell, xinxetes de plàstic, agulles d'estendre
Posar i treure la bata
Buidar la motxilla i distribuir cada cosa al seu lloc
Manipulació d'objectes amb parts mòbils
Utilització de les dues mans (una guia).
Subjectar amb la ma no dominant, mentre la dominant fa l'activitat (el plat mentre menja)
Destapar/tapar
"Cosir" amb agulla de fusta
Enfilar boles. En una base de fusta amb tants pals com boles foradades, en un pal, en un cordill
Fer collarets: boles, anelles
Destrucció/construcció/ desmuntar
Cordar botons
Descargolar/rosçar
Desmuntar/Muntar: catifes, "legos"
Resseguir camins: fustes Montessori, paper de vidre
Seguir dibuixos i traçats, d'esquerra a dreta, amb la mà dominant i ajudant-se de la mà guia.
Seguir amb la dreta els traços de les fustes de pregrafisme, utilitzant l'esquerra com a guia
Desar els objectes i materials al seu lloc
Identificació: Explorar un taulell amb un objecte i col·locar-ne un altre igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual
Iniciació als puzzles i encaixos
Llibre d'iguals
Reconèixer i anomenar els objectes d'ús freqüent : Començar per mostrar un objecte idèntic al que ha de buscar – amb llenguatge signat, amb fotos...-
D'EXPRESSIONI PLÀSTICA I GRÀFICA
Empremtes i grafismes: Deixar empremtes amb diferents materials sobre diferents suports
Fer produccions en 2 o 3 dimensions: regals, decoració

Per finalitzar aquesta part del projecte, sobre les programacions i les activitats reals a les aules, d'aquests llistats es van treure unes graelles harmonitzades per avaluar els objectius assolits per cada alumne/a al final del curs, segons la programació inicial i les activitats dutes a terme a cada aula. (Aquests fulls d'avaluació, amb les valoracions dels/les tutors/es constitueixen l'annex núm. 4.)

3.- RESULTATS OBTINGUTS

El resultat final és el disseny del nou programa per la seva aplicació a totes les programacions individuals i d'aula del CEE Dr. Folch i Camarasa de Barcelona a partir del curs 2004 –2005: **PROPOSTA PER L'ENTORN DE TREBALL DE PERCEPCIÓ HÀPTICA (2004 – 2005)**

Es tracta, doncs, d'un material didàctic, inicialment d'ús intern, i un vídeo en el que es mostren les activitats proposades als/les alumnes.

3.1.- Introducció a l'entorn de treball de percepció hàptica

L'entorn de percepció hàptica per les seves característiques ha de ser un dels pilars de la programació dels/les alumnes amb ceguesa i psicosi i autisme, dels/les alumnes amb sordceguesa i dels/les alumnes amb ceguesa i discapacitat motora per què com s'ha repetit durant tota aquesta memòria son infants que no accepten tocar ni ser tocats i tendeixen a l'aïllament per la qual cosa tenen molt poques experiències de l'entorn i per això necessiten de "l'altre" per establir i mantenir les relacions (com els nadons, però no ho són)

Efectivament necessiten la proximitat física per viure experiències i per percebre els altres; necessiten una persona per apropar-se a l'entorn; necessiten ser entesos i que se'n tingui cura amb competència professional .

A l'inici aquests infants es mostren passius quan el seu cos és manipulat i mogut a través del tacte i l'estimulació cinestèsica de la persona que els atén i els vincula amb el món. Totes les persones busquem l'escalfor i la proximitat dels demés, però quan les discapacitats i/o els records dolorosos d'experiències amb estranys (metges...) i també amb les persones més properes fan que un infant es tanqui amb ell mateix i no s'obri a l'entorn, **el primer que s'ha de treballar ha de ser l'acceptació del contacte i després que sigui l'infant el que el busqui d'una manera activa.**

Mentre no hi ha iniciatives de l'infant, l'adult haurà d'incidir d'una manera activa per "compensar" d'alguna manera la manca d'experiències i de moviments autònoms que li haurien de permetre conquerir l'entorn. Per aquest tipus d'intervenció ens basarem en els treballs de Frölich sobre l'estimulació basal.

Quan un infant està sol i neguitós i amb el contacte es calma cal que l'adult li faci sentir que està amb ell, disposat a acaronar-lo, a gronxar-lo, fins i tot a aviciar-lo

Des del moment en que apareix la iniciativa i com a conseqüència la possibilitat d'interacció amb les persones i els objectes, els infants es fan disponibles per interactuar amb l'entorn sempre que se li ofereixi un acompanyament i una intervenció ajustada a les seves possibilitats. Tot comença a funcionar ... després el podrem habitar a l'espera!.

La vida quotidiana i els hàbits són molt importants tant pel que fa a l'estimulació sensorial i cinestèsica com per mantenir una relació de qualitat amb l'adult referent, disposat a acompanyar sense envair i permetent que l'infant assumeixi tota l'autonomia que sigui capaç.

“Una vida quotidiana organitzada arriba a ser la quotidianitat amb la que retrobem els altres, els objectes més familiars i a nosaltres mateixos”¹⁶

Després l’infant ha de poder copsar la diferència entre tocar i ser tocat (tacte actiu i tacte passiu).

La percepció tàctil (tacte passiu) és la informació que s’extreu a través dels receptors cutanis. les sensacions de tacte, temperatura, de pressió, de dolor, que són percebudes a través dels palmells i la part interna dels dits i especialment a través dels caps dels dits.

La percepció hàptica és la manera d’extreure informació útil de l’entorn per mitjà del tacte actiu que és la integració de dos sistemes, el tàctil i el cinestèsic, es mes rica que la percepció tàctil i la cinestèsica per separat per què suposa a més una informació de la posició i del moviment (un veritable sentit cinestèsic, organitzat i coordinat per aportar informacions “estructurables i integrables en coneixements de nivell superior). El moviment és al tacte com la llum a la visió.

Es tracta de donar a l’ensenyament especialitzat una dimensió personal i personalitzadora que tingui en compte cada individu amb les seves possibilitats, per això tot l’entorn (educatiu i familiar) ha de fer una aposta i ha de considerar els infants des d’una perspectiva evolutiva i amb possibilitats d’obrir-se al món.

3.2.- Continguts

La globalització dels continguts i el seu abordatge des de diferents àrees permet desenvolupar les habilitats d’una manera més harmònica Es tracta, doncs, de connectar entorns i en aquest cas esmicolar els aspectes “més hàptics” amb la finalitat de facilitar l’avaluació de l’alumne i el disseny de les activitats. Adaptant-se al que cadascú pot fer

Els continguts es poden agrupar en els següents blocs:

- El desenvolupament de la capacitat d’acció i interacció a través del joc.
- L’ estimulació del sentit del tacte i l’adquisició de les destreses manipuladores necessàries per accedir a la informació a traves de la sensorialitat.
- L’exploració hàptica. Tocar i manipular (textura, forma, relleu, mida, contorns, temperatura, etc.) juntament amb la informació verbal, olfactiva, auditiva per enriquir les imatges mentals arribant a una millor percepció que produeixi una petjada neurològica més sòlida i consolidi l’ APRENTATGE.
- El desenvolupament de l’habilitat i la coordinació manuals: la sensibilitat digital (puntes dels dits, pressió, prensió, desinhibició digital), la destresa digital, la independència segmentària, la desinhibició digital; les dues mans s’han de complementar.

¹⁶ FROLICH, A. (2000)

- El reconeixement de formes i objectes: amb un llarg recorregut en el que es poden distingir quatre fases: (interès, exploració, utilització i autonomia).
- La representació gràfica i de volum (o plàstica): discriminar, identificar, anomenar, classificar per arribar a comprendre l'entorn.

3.3.- Objectius didàctics

OBJECTIUS DIDÀCTICS
ACTITUDINALS I DE RELACIÓ
Deixar-se tocar
Deixar-se acollir (abraçar, acaronar) per l'adult.
Reaccionar al contacte corporal
Mantenir conductes d'interès en resposta al contacte amb persones
Tocar i acaronar les persones referencials
Explorar l'adult.
Explorar l'altre nen com un objecte
Tocar el/s company/s.
Participar en l'alternança adult/nen
Participar en el joc amb un altre nen
Iniciar una interacció amb un adult
Iniciar una interacció amb un altre nen
Esperar mentre l'adult atén altres infants
Esperar el seu torn.
Protestar quan li prenen un objecte
Mostrar interès pel mateix objecte que l'altre nen
Mostrar interès per determinats objectes
Mostrar interès per l'entorn
Reaccionar positivament davant les novetats
Mostrar rebuig de forma activa.
Mostrar gaudir de l'activitat
Mostrar interès per l'activitat.
Mostrar predisposició en realitzar la tasca.
Mantenir l'interès i l'atenció
Mantenir l'atenció en repetir el procediment.
Demandar ajuda
Demandar ajuda quan li cal
Col·laborar en endreçar estris i material
Desar els objectes i materials on se li demana
Desar el material que ha utilitzat
Endreçar objectes i estris al seu lloc
Manifestar la /les seva/ves preferències
Triar activament

OBJECTIUS DIDÀCTICS
Mostrar satisfacció amb una feina acabada
Respectar les produccions dels altres
Respectar les produccions pròpies
Escoltar amb atenció les explicacions
Respondre a ordres senzilles
Seguir les ordres.
Fer demandes relacionades amb l'activitat
Fer demandes explícites
Deixar-se moldejar les mans
Mantenir-se en silenci quan treballa.
Ajustar la postura als diferents moviments durant l'activitat
Manifestar les sensacions interoceptives i exteroceptives (fred/calor, dolor, plaer)
DE SENSORIALITAT I HÀPTICA
Explorar amb la boca
Tocar d'una manera casual un objecte
Tocar voluntàriament
Tocar i explorar diferents superfícies, objectes, textures i materials
Descobrir amb el tacte les diferents textures materials i formes
Experimentar sensacions amb els elements i materials
Reaccionar corporalment: fred-calent, quan s'ha fet mal
Acceptar les noves sensacions tàctils
Empastifar-se les mans.
Picar sobre una taula / a la paret
Caminar sobre diferents superfícies
Copsar la diferència de temperatures.
Acceptar l'alternança entre dues temperatures.
Experimentar diferents materials amb el propi cos
Experimentar la ductilitat i la textura del material
Remenar amb els dits, les mans i els peus
Manipular objectes i materials, per tenir-ne sensacions
Agafar un objecte amb una incitació tàctil, sonora o verbal
Subjectar activament
Passar objectes d'una ma a l'altra
Agafar i deixar anar voluntàriament
Escampar l'essència, colònia, pomada per la pell.
Escampar pintura (amb els dits, amb la ma)
Agafar objectes en un espai limitat (taula, caps, bossa)
Agafar objectes en un pla horitzontal/vertical
Agafar els objectes que se li demanen
Agafar un objecte que arriba rodant
Picar de mans

OBJECTIUS DIDÀCTICS
Fer xocar un objecte amb un altre
Jugar amb joguines simples d'una manera adient
Prémer un botó
Fer la pinça
Manifestar la dominança manual
Manipular amb la ma dominant, l'altra aguanta
Tenir més coordinació entre les dues mans (una fa de guia)
Tenir més coordinació óculo-manual
Tenir més coordinació oïda-ull-ma
Fer servir la ma dominant per agafar els objectes
Fer servir la ma no dominant per explorar l'espai
Utilitzar les dues mans
Coordinar la ma dreta amb l'esquerra
Eixugar-se les mans
Aguantar amb l'altra mà la base o recipient.
Explorar l'objecte amb moviments coordinats dels dits i les mans
Fer la força i la pressió adequada als objectes, materials i a l'activitat
Manipular plastilina o fang (dona voltes, pasta, xafa, dona cops)
Manipular un objecte que té parts mòbils
Destapar/tapar.
Omplir / buidar
Buscar un objecte sonor
Buscar els objectes en el seu lloc habitual
Buscar un objecte on ha caigut
Buscar i recollir objectes de terra
Llançar un objecte i el recull
Llançar i entomar una pilota
Explorar el terra amb moviments circulars per buscar un objecte.
Explorar un espai limitat d' esquerra a dreta.
Mostrar que s'ha adonat de la permanència dels objectes.
Anticipar l'activitat per l'objecte referencial
Anticipar l'activitat.
Recordar l'activitat.
Recordar on va deixar un objecte i el va a buscar
Posar monedes dins la guardiola
Comprendre com fer servir l'objecte (objecte present)
Pessigar el material tou.
Fer pressió amb els dits i/o amb la ma sobre objectes tous
Utilitzar objectes amb funcionalitat
Treure el paper d'un caramel
Descargolar/cargolar
Construir amb diversos materials

OBJECTIUS DIDÀCTICS
Apilar 3 cubs
Construir un pont per imitació amb 3 blocs o "legos"
Arrugar el paper, fent-ne una bola
Trencar un paper en dues parts
Doblegar paper.
Fer alguna acció amb els objectes
Fer un nus
Descordar/cordar botons
Obrir i tancar (portes, armaris, finestres, calaixos)
Treure /posar
Girar pàgines d'un llibre
Picar una fusta amb un martell
Tallar amb tisores
Fer una o dues accions per aconseguir un objecte
Utilitzar un estri per aconseguir un objecte
Utilitzar un suport per aconseguir un objecte
Utilitzar eines o estris senzills
Enfilat boles o anelles
Passar l'anella pel cordó o pal
Passar "l'agulla" de fusta pel forat de la peça.
Fer collarets
Rodar una clau dins un pany
Diferenciar objectes, textures i materials
Donar corda a una joguina (capsa de música...)
Tocar de forma continuada per percebre la totalitat de l'objecte
Tocar tota la superfície localitzant la vorera i les cantonades.
Tocar de forma continuada per localitzar un objecte en una superfície limitada
Reunir els objectes que necessita per fer una activitat
Mantenir la constància perceptiva que requereix la tasca proposada.
Utilitzar procediments específics
Treure i posar encaixos de 2, 3, 4, 5 peces
Desfer/ fer construccions de dos, tres, quatre, cinc o més peces
Encastar dues, tres, quatre o més peces.
Encastar les voreres de les peces.
Passar i recuperar els objectes pel forat del pot i/o capsa.
Manipular un objecte per veure com funciona
Aparellar objectes
Completar un tauler de 3 peces diferents
Completar un trencaclosques de x peces
Reconèixer els objectes i materials treballats.
Reconèixer la seva producció.
Dónar i demanar objectes

OBJECTIUS DIDÀCTICS
Identificar i anomenar objectes
Trobar un objecte igual al model
Copiar la posició d'una sèrie de figures en un tauler
Trobar objectes iguals amb moviments discontinus sobre una superfície limitada.
Seleccionar un objecte igual entre tres (amb resta visual a partir d'una foto)
Classificar objectes segons un criteri
D'EXPRESSION PLÀSTICA I GRÀFICA
Dirigir una ma on indica l'altra en espais bidimensionals
Iniciar el treball en espais bidimensionals
Explorar un relleu en una superfície bidimensional
Resseguir camins
Deixar empremtes en diferents suports
Deixar empremtes dins una superfície limitada
Fer gargots
Fer cercles dins un patró amb el dit, amb un guix o amb un llapis
Fer línies en relleu amb els dits
Dibuixar una línia horitzontal/vertical imitant-la (impresa o en relleu)
Fer composicions amb diferents materials i/o elements naturals
Fer produccions plàstiques en dos o tres dimensions

3.4.- Activitats i material

Hem d'insistir una vegada mes que amb l'alumnat del centre, i pensem que també amb tots els infants que no hagin assolit una autonomia d'acció i de pensament, cada mestre/a ha de tenir la llibertat de trobar una via de relació entre ell/a i els infants basada en la sensibilitat i el respecte i mantenint la convicció de la possibilitat d'evolució de cada infant.

L'infant no ha de rebre passivament l'activitat de l'adult, sino que aquest ha de buscar constantment la participació del subjecte, per què pugui descobrir el seu jo, les seves possibilitats, les seves competències cognitives, a traves de la relació i així sortir de l'aïllament i de la solitud

“Aquesta relació evidentment ha de passar per la relació corporal però la finalitat és la recerca d'un sentit en la constitució social de l'entorn”¹⁷

Efectivament cal una relació sòlida per interessar-lo en ell mateix i en l'acció per què després l'infant pugui interessar-se en l'altre, els objectes i l'entorn.

¹⁷ FROLICH, A (2000)

No es tracta doncs de plantejar-se les activitats com a exercicis mes o menys "Standard" sino d'adaptar-les a la realitat (aquí i ara) de cada infant.

En les intervencions que haurien de ser individuals per filtrar, en la mida que es pugui, l'excés de sensacions, cal una organització clara en un ambient fix i tenir en compte una sèrie de punts per facilitar tota la tasca:

- les ajudes s'han de donar en el moment adient, assegurant-se la comprensió (llenguatge oral mes gestual) i s'han de retirar amb encadenament invers (de la primera a la darrera), per facilitar que l'alumne pugui acabar sempre la tasca amb èxit;
- cal anar de mes fàcil a mes difícil;
- no s'ha de passar a una segona fase fins que la primera estigui assumida;
- les consignes han de ser individuals, concretes, immediates, amb un enunciat directe, clar, d'un sol element.

Amb aquestes prèvies es pot fer una anàlisi del tipus d'activitat que permetran assolir els objectius relacionats amb cada bloc de continguts:

Les activitats o jocs que afavoreixen les interaccions (relació amb l'altre i amb si mateix) son totes aquelles que parteixen de la relació corporal entre l'adult referent i cada infant: jocs de falda, i activitats que afavoreixin la disposició a tocar tenint en compte que el primer objecte es la cara de l'adult.

Per arribar a les destreses manipuladores que permeten desenvolupar la sensorialitat tàctil, cal evidentment treballar amb les mans i amb els dits, encara que sigui de manera passiva (el material toca l'infant, o l'adult fa juntament amb l'infant), amb materials i activitats com per exemple: plastilina (pastar, pessigar) ; paper (fer trossets a ma, fer-ne boletes amb els dits); pintura (pintar amb els dits sobre formes buides, les voreres serveixen de guia), tocar diferents textures molt contrastades, de fines a rugoses, d'aspres a suaus.

Si a l'exploració tàctil, li afegim la cinestèsica haurem iniciat el tacte més actiu i voluntari, accedint així a l'autèntic treball d'hàptica: pressió, prensió (roscar, tapar, manejar les tisores amb la pressió necessària, estendre amb agulles, fer servir el punxó).

A partir d'aquí a nivell d'acció sobre els objectes només cal anar millorant la coordinació manual i l'habilitat

- Coordinació manual: Per desenvolupar les tasques ordenadament, les dues mans treballen simètricament o la ma dominant es fa servir per les tasques de precisió i la no dominant fa de guia : Fer fileres. Passar boles. Omplir espais buits. Enganxar boletes de paper de seda.
- Amb els dits: desinhibició digital (es poden reprendre totes les activitats anteriors, però ara agafant objectes de diferents mides i formes, cada vegada més petits; deixant senyals amb els dits sobre plastilina o fang, cada dit per

separat, afavorint el treball amb l'índex, el mig i l'anular – per si algun arriba a poder utilitzar la màquina Perkins per escriure en Braille -).

El treball amb objectes i formes: Comença amb els objectes més coneguts i les formes més senzilles, els que té més a l'abast i els que fa servir més, per arribar a reconèixer més objectes i que se'ls pugui representar. Cal evitar les formes grotesques. Descobrir semblants i diferents i també les parts o senyals que els fan diferents als altres. La seriació (descobrir l'element semblant) i la classificació (identificar, triar, reunir i separar, oposar). Reconstruir la unitat, imaginar el que manca. Fins arribar a la utilització d'estris i a les joguines elèctriques o amb mecanismes que permetin treballar la relació causa – efecte.

El procés de reconeixement de formes en el pla: cal partir de l'observació directa de les formes naturals en l'entorn, per passar a l'observació i manipulació de les seves representacions tridimensionals i finalment a l'observació i manipulació de les seves representacions bidimensional. (Les representacions han de ser realistes perquè la capacitat d'abstracció és deficitària en aquesta població, per exemple si després d'anar a una granja treballéssim amb una vaca de joguina, caldria que l'infant pogués sentir l'enregistrament dels sons, tocar un tros de pell de vaca amb pell posat sobre la representació de la vaca i per què no també les olors!. En aquest cas no és gens aconsellable utilitzar pell sintètica).

La representació gràfica o de volum: procediments adients començar pel més senzill tant per iniciar-se en el dibuix com en el modelatge.

El material com el “saber” de cada professional s'ha d'adaptar a les discapacitats de l'infant.

El material més important per la majoria de la nostra població és el cos de l'adult, més endavant els materials serviran per introduir la distància i preparar la separació necessària per acabar la sessió.

A l'inici del treball sensorial es farà servir un material agradable pels nens i que no sigui invasor (ni tan sols per l'olfacte), més endavant es podrà introduir material amb olor (taronges o llimones, plantes aromàtiques...) i finalment tot tipus de material per barrejar amb aigua.

Quan es comença a treballar la sensorialitat hàptica és més important la textura, la temperatura, la mida, etc., que el material en sí que, com s'ha dit, ha de ser proper i utilitzat normalment pels alumnes.

Quan s'inicia el treball amb els objectes s'ha de tornar a tenir en compte que tota la informació que els arriba de l'entorn ha de ser clara i sempre que sigui possible multisensorial, per què pugui ser filtrada pels coneixements previs dels infants, sense que mai arribi a ser invasora ni caòtica pels infants.

ACTIVITATS
Bloc de continguts: jocs de relació i interacció
Jocs de falda
Jocs d'alternança
Disposició a tocar: Tocar l'adult, Tocar un altre nen, Tocar materials
Bloc de continguts: sensorialitat i destreses manipuladores
Estimulació vibratòria
Estimulació somàtica: Estendre pomada, colònia, crema... sobre la pell
Contrast de temperatures: Experimentar la temperatura: aigua freda/calenta: galledes. Globus amb aigua, en els hàbits de neteja ...
Exploració multisensorial
Tocar, empastifar-se, remenar
Tocar diferents objectes i materials: ob. referencials, pomada, fang, plastilina, paper, aigua, sorra...
Buidar i omplir
Prémer/xafar
Transvasar: recipients de diferents mides i diferents elements naturals i materials
Manipulació d'elements naturals: mobilitat exterior
Sortir a la platja i caminar per la sorra
Bloc de continguts: Tacte actiu, coordinació de les dues mans, dels dits
Manipulació de diferents materials
Treballar amb plastilina o fang, paper, sorra: pastar, fer trossos, boletes, xurros, cargols, bolets, figures..
Fer força amb objectes, la manipulació dels quals ho requereixi.
Manipulació d'objectes i d'estris
Posar i treure: d'un pla horitzontal o/i vertical: objectes dins un envàs, peces en un taulell, xinxetes de plàstic, agulles d'estendre
Posar i treure la bata
Buidar la motxilla i distribuir cada cosa al seu lloc
Utilització de les dues mans (una guia).
Subjectar amb la ma no dominant, mentre la dominant fa l'activitat (el plat mentre menja)
Destapar/tapar
"Cosir" amb agulla de fusta
Enfilar boles. En una fusta amb tants pals com boles foradades. En un pal. En un cordill
Fer collarets: boles, anelles
Cordar botons
Descargolar/rosçar
Desmuntar/Muntar: catifes, "legos"
Seguir dibuixos i traçats, d'esquerra a dreta, amb la mà dominant i ajudant-se de la mà guia.
Seguir amb la dreta els traços de les fustes de pregrafisme, utilitzant l'esquerra com a guia
Bloc de continguts: Objectes i formes, relació causa – efecte
Buscar objectes coneguts: dins un recipient amb sorra, aigua, boletes de "porex", en un espai limitat (capsa), a terra (les sabates, els que caiguin)
Trobar objectes en un recipient o superfície limitada: brillants, amb llums, amb so, amb

perfum...
Manipulació d'objectes amb parts mòbils
Destrucció/construcció/ desmuntar
Resseguir camins: fustes Montessori, paper de vidre
Desar els objectes i materials al seu lloc
Identificació: Explorar un tauler amb un objecte i col·locar-ne un altre igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual. Explorar una ouera amb pilotetes i posar-les igual
Iniciació als puzzles i encaixos
Llibre d'iguals
Reconèixer i anomenar els objectes d'ús freqüent : Començar per mostrar un objecte idèntic al que ha de buscar – amb llenguatge signat, amb fotos...-
Bloc de continguts: Representació gràfica i plàstica
Empremtes i grafismes: Deixar empremtes amb diferents materials sobre diferents suports
Fer produccions en 2 o 3 dimensions: regals, decoració

Aquestes activitats són les desenvolupades fins ara en els diferents nivells són moltes i molt riques, per això la meua proposta al claustre pel proper curs és que es plantegin les activitats conegudes. Caldrà triar-les en relació als objectius específics que han d'assolir els/les alumnes individualment i/o en grup. També proposo una reflexió sobre el material que s'utilitza, si més no en aquest entorn, però podria ser un bon moment per ampliar l'abast de la reflexió.

3.5.- Avaluació

Per que cada adult pugui avaluar la seva intervenció en aquest entorn és molt interessant l'observació externa i l'anàlisi posterior. Aquesta observació externa es pot fer de dues maneres:

Observació directa de part de la psicopedagoga o d'algun/a company/a de l'equip o d'un/a estudiant de pràctiques, sobre els aspectes que interessin individualment a la persona observada o al treball d'equip. (S'ha de tenir sempre en compte que hi ha un alt grau de subjectivitat en aquestes observacions)

Filmació amb vídeo per una posterior anàlisi en petit o gran grup amb el compromís de totes les persones del grup de participar activament en la sessió, a partir d'un guió d'anàlisi.

L'avaluació de l'alumne es farà tenint en compte els principis de l'avaluació continuada i la referència de l'assoliment de cada un dels ítems i del grau d'aprenentatge es farà de cada alumne/a en relació al seu procés.

L'eina fonamental per a l'avaluació així com pels tutors és l'observació sistemàtica (de fets observats s'extreuen les dades que necessitem per avaluar).

¿Qué observar? ¿Quan?: Observar per entendre i observar per transformar (activitats, intervenció, etc.) El que cal observar és el progrés de cada infant per establir

comparacions amb ell mateix a través de l'anàlisi de les observacions. A continuació les dades extretes de l'observació, es poden ordenar i plantejar-se qüestions.

Avaluació inicial: A partir de l'avaluació del curs anterior i una observació inicial enregistrada amb vídeo, sempre que sigui possible. (Les avaluacions finals 03 -04 formen l'annex núm. 4)

Avaluació de seguiment: A partir dels registres d'observació per cada alumne i/o activitat. ¿Quins tipus de conductes varien?. L'avaluació sumativa és essencial per la retroalimentació desl mestres i la verificació de les seves intervencions.

Avaluació final: Com en tots els altres entorns que es treballen en el centre s'han construït els fulls d'avaluació final dels objectius i les activitats programades, per tal de tenir objectivades una sèrie de dades i poder informar als pares i a l'escola del que ha conseguit cada alumne/a en relació al plantejament de l'entorn. És interessant la columna d'observacions per poder parlar de l'harmonia o disharmonia del procés, de la qualitat de relació amb els demés. Si hi ha algun retrocés. La qualitat del to. Les pors. L'impuls per descobrir...

3.5.1.- Un model de full d'avaluació (cas núm. 4)

OBJECTIUS DIDÀCTICS	NO	MA	PA	SI	OBSERVACIONS
Es deixa tocar i acollir					
Toca i acarona les persones referents					
Explora l'adult.					
Explora l'altre nen com un objecte					
Toca el/s company/s.					
Participa en l'alternança adult/nen					
Inicia una interacció amb un adult					
Espera el seu torn.					
Protesta quan li prenen un objecte					
Mostra interès per l'entorn					
Reacciona positivament davant les novetats					
Mostra rebuig de forma activa.					
Mostra gaudir de l'activitat					
Mostra interès per l'activitat.					
Es deixa moldejar les mans					
Explora amb la boca					
Toca voluntàriament					
Toca i explora superfícies, objectes, textures i materials					
Descobreix amb el tacte textures, materials i formes					
Accepta les noves sensacions tàctils					
S'empastifa les mans.					

Pica sobre una taula / a la paret					
Camina sobre diferents superfícies					
Copsa la diferència de temperatures.					
Agafa un objecte amb una incitació tàctil					
Subjecta activament					
Passa objectes d'una ma a l'altra					
Agafa i deixa anar voluntàriament					
Escampa colònia, pomada per la pell.					
Escampa pintura					
Agafa objectes en un espai limitat					
Agafa objectes en un pla					

4.- ESTUDIS I/O CURSOS REALITZATS, RELACIONATS AMB LA PERCEPCIÓ HÀPTICA, COM ALUMNA I COM A FORMADORA.

4.1.- Continguts

4.1.1.- Com alumna:

Jornades monogràfiques sobre discapacitat visual: Experiència sensorial i percepció. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Blanquerna. (març 04)

- Funció de contenció i sistemes de representació sensorial. Prof. Dr. J. Aguilar
- Atenció primerenca a nens/es amb discapacitat visual. Prof. R. Lucerga

4.1.2.- Com a formadora:

a) Curs dirigit als alumnes de CEYR (juny 03) (seminari de 8 hores, dins un curs de formació més ample): **Treball de percepció hàptica amb l'alumne amb sordceguesa**

Programa

Presentació dels alumnes del CEE "Dr. Folch i Camarasa"

- . dificultats d'aprenentatge
- . necessitats educatives

- necessitat de l'aprenentatge a través de la percepció hàptica
- implicació de la ceguesa amb altres trastorns (sensorials, mentals, psíquics...)

Desenvolupament de la percepció hàptica:

- exploració de l'altre
- localització d'objectes
- exploració tàctil de l'espai

- Exploració de les textures i materials
- Exploració tàctil dels objectes naturals (des dels que caben a la ma fins als més grossos i els més petits)
 - . coordinació entre les dues mans

Seguiment tàctil del contorn

Seguiment tàctil de diferents superfícies (camins, etc.)

Identificació tàctil d'objectes

Identificació tàctil d'objectes amb parts mòbils

Identificació tàctil de parts de l'objecte

Identificació tàctil d'objectes plans

Identificació tàctil de les siluetes

Identificació tàctil de representacions simbòliques (objectes / lletres)

b) Curs dirigit al personal docent del CEE "Guimbarda" (maig 04) (sessió de hores, dins un curs de formació més ample, organitzat per Femarec) "**Recursos materials pel treball de sensorialitat i percepció hàptica**"

Programa

Necessitat de l'aprenentatge a través de la percepció hàptica

Desenvolupament de la percepció hàptica:

- exploració de l'altre
- localització d'objectes
- exploració tàctil de l'espai

Exploració de les textures i materials

Exploració tàctil dels objectes naturals (des dels que caben a la ma fins als més grossos i els més petits)

- . coordinació entre les dues mans
- . la pinça

Seguiment tàctil

Adaptacions específiques a les diferents dificultats d'aprenentatge: (visual, auditiva, motora, mental, etc.).

c) Curs de formació interna (9 hores) dirigit al personal docent del CEE "Dr. Folch i Camarasa" (2004/05) "**L'atenció psicopedagògica a l'alumne/a amb ceguesa o baixa visió i amb altres trastorns : entorn de percepció hàptica**"

Programa

Entorn de percepció hàptica

Necessitat de la percepció hàptica per desenvolupar les capacitats d'aprenentatge

Desenvolupament de la percepció hàptica:

- exploració de l'altre
- localització d'objectes
- exploració tàctil de l'espai

Exploració de les textures i materials

Exploració d'objectes naturals (des dels que caben a la ma fins als més grossos i els més petits)

- coordinació entre les dues mans

Seguiment tàctil del contorn

Seguiment tàctil de diferents superfícies (camins, etc.)

Identificació d'objectes

Identificació d'objectes amb parts mòbils

Identificació de parts de l'objecte

Identificació de les siluetes

Identificació de representacions simbòliques (objectes / lletres)

- **Adaptacions específiques** a les diferents dificultats d'aprenentatge: (visual, auditiva, motora, mental, etc.).

4.2.- Resultats i utilitat

L'assistència i participació a la Jornada "Experiència sensorial i percepció" a Blanquerna va ser un moment important en el procés de la meua recerca, per una banda sentir el tema presentat pel Dr. Jaume Aguilar i poder treballar en un petit grup, analitzant el contingut teòric de les sessions de vídeo de R. Lucerga, va ser molt engrescador, donada la gran experiència dels dos ponents amb infants amb problemes de relació i per altra banda el fet de poder connectar directament amb Rosa Lucerga, (de l'equip d'atenció precoç de l'Once de Madrid) tant durant el seminari, amb la possibilitat de treballar a fons l'observació a partir de sessions d'intervenció amb infants petits i les seves mares, com durant els descansos, en que vàrem poder intercanviar experiències i especialment conèixer de primera ma la revisió que ella acabava de fer de la seva escala "Paso a paso" (que nosaltres estàvem utilitzant com un dels referents per fer les programacions inicials de l'entorn d'hàptica) i que apareix en el seu llibre "En los zapatos de los niños ciegos". La coincidència d'aquesta revisió amb la meua proposta de donar més importància a la interacció, que es fa palesa en els seus nous llibres, va ser un fort estímul per afirmar-me en aquest eix. A més l'intercanvi amb els/les altres inscrits/es (equips d'atenció precoç, equip d'atenció als infants amb sordceguesa i d'atenció als infants amb ceguesa i altres trastorns de l'Once i l'equip docent del Folch, entre d'altres) i amb la coordinadora de les Jornades G. Tubau va ser molt enriquidor per tothom

Per una altra banda les demandes continuades que he rebut de part de la directora del "Folch", Magda Sanmartín, per participar com a docent en els seminaris que ella havia d'impartir tant als alumnes del CEYR, a l'equip docent de Guimbarda i al propi claustre del "Folch" per poder exposar les idees i els resultats del treball mentre l'estava fent, també han estat estímuls importants per anar deixant per escrit algunes de les conclusions, que s'estaven forjant a partir de la pràctica i de les lectures durant la llicència.

Les devolucions que han fet d'aquestes intervencions tant els futurs professionals de l'atenció amb els infants amb sordceguesa del CEYR, com els professionals en actiu del Centre "Guimbarda", i l'interès del claustre del Folch per compartir i aplicar els resultats de la recerca, m'ha estimulant a anar agafant una experiència més sòlida en aquest entorn de treball fonamental tant pels infants que no hi veuen, com per tots aquells que "no saben mirar", és a dir tots aquells infants amb dificultats per organitzar les informacions que li arriben de l'entorn.

5.- CONCLUSIONS

Aquest curs en el que he pogut dedicar molt de temps personal a la lectura i a la reflexió, per una banda, i per l'altra a l'observació i anàlisi de la tasca professional dels/les companys/es i a l'evolució dels nens i les nenes, després de 9 cursos d'una forta implicació en el centre com a tutora i com a cap d'estudis, amb una pràctica que forçosament havia de fer basada en la intuïció i l'exercitació de la capacitat d'escolta i d'ajustament adquirida en els anys de formació com a terapeuta de psicomotricitat i formadora de psicomotricistes, m'ha portat a poder trobar a nivell teòric una base ampla que donés sentit a la pedagogia del centre i des de la que poder compartir experiències amb altres professionals, alguns ja coneguts de fa temps, altres trobats o retrobats per poder fer aquest treball, com per exemple de l'atenció primerenca (M. Leonhardt, R. Lucerga, A. Luna, R. Farrús...), de l'estimulació basal (C. Pérez, a través del que m'he pogut aproparà a l'obra de Frölich), de l'atenció a infants amb trastorn greus i permanents de la personalitat (J. Aguilar, M. Palau) i també de la Universitat (M. Antón i X. Pastor).

En definitiva un aprofundiment personal en la temàtica que no només afecta aquest treball, sinó el conjunt d'activitats que formen els entorns de treball que emmarquen la intervenció amb els/les alumnes del "Folch" amb una correlació més alta entre la pràctica quotidiana en el centre i la teoria que dona significat i coherència a aquesta pràctica. A més, i això també és molt important per mi tant a nivell personal com professional, una millora – espero - de la intervenció amb els i les alumnes.

L'entorn de treball de percepció hàptica pel centre "Dr. Folch i Camarasa" era imprescindible, encara que des de l'inici ja s'anava fent, com hem dit per assaig i error i a partir de l'esforç i de la bona voluntat de cada mestre amb cada alumne però li mancava sistematització, estructura i la possibilitat d'anar avaluant, el camí fet, encara que sigui molt a poc a poc, per què l'atenció del docent no es dispersi, com la dels alumnes a qui va dirigit el programa.

Cal que els i les alumnes aprenguin a "mirar amb les mans" per poder desenvolupar les seves potencialitats; per iniciar-se en aquest aprenentatge, necessiten, abans de tot, superar el rebuig a tocar i ser tocats.

La percepció és alguna cosa més que la suma d'experiències sensorials: el fet que un infant visqui experiències sensorials i motrius no fa que les pugui posar en pràctica de manera autònoma i planificada. L'oferta ha de ser variada i complementària per integrar diferents sensacions, però cal evitar l'excés d'estimulacions per què l'infant no s'hi perdi.

Cal també que l'infant elabori la permanència de l'objecte, sense aquesta possibilitat les experiències es tornen fortuïtes, sense coherència i provoquen inseguretat i ansietat, per la qual cosa, els infants no les repeteixen i es deixen anar a la passivitat.

La ritualització (no la rutina que genera avorriment) anuncia l'activitat, la condueix i l'acaba. La persona, l'objecte, les accions han de ser clars i únics: "per què l'infant senti que algú o alguna cosa el treu de l'aïllament i l'empeny cap a fora".

La repetició (el mateix dia, a la mateixa hora, amb la mateixa persona) crea una actitud d'espera que ajuda a situar-se en el temps personal i social, per això quan es produeix algun canvi inesperat, cal evitar fer-ho més difícil pels infants: si s'ha de canviar

l'activitat s'hauria de mantenir la persona referent, si cal canviar de persona, s'hauria de mantenir l'activitat.

Els aspectes afectius, són tan reals com els corporals, no s'han de prioritzar uns sobre els altres.

Els infants no s'han d'adaptar a l'entorn, els adults de l'entorn els han d'oferir els mitjans per què ells puguin identificar, integrar, etc. Cal crear situacions de seguretat i estabilitat: les mans són un contacte segur i constant, el material n'hauria d'intensificar la finalitat, no reduir-la.

Els infants especialment aquells que presenten pluridiscapacitats haurien d'estar en el centre de tota la reflexió teòrica, per no esdevenir l'objecte de l'activitat dels altres. Després es pot pensar en els mètodes i les tècniques per intervenir. Per això cap proposta es pot formular de manera definitiva, sino que cada professional l'ha de prendre com una motivació per a la reflexió i l'ha d'adaptar a cada realitat.

S'ha d'optar per una metodologia centrada en el desenvolupament de les potencialitats de l'infant i la possibilitat d'aplicar-les per modificar el seu entorn proper, en lloc d'un ensenyament unidireccional d'habilitats que no porten a un aprenentatge actiu sino a una rutina sense significat i per tant sense possibilitats de generalitzar.

Els professionals que treballen amb infants amb aquestes patologies necessiten espais permanents de reflexió, amb l'equip, sobre les seves actituds respecte als infants i les seves famílies i sobre la seva pràctica quotidiana. Cal també que, de tant en tant, algun dels professionals pugui parar i distanciar-se de la intervenció directa per a poder organitzar les seves intervencions sovint intuïtives a partir d'un procés de reflexió personal.

No hi ha cap dubte de que el programa de l'entorn de treball de percepció hàptica ha de tenir una aplicació per a tots/es els/les alumnes del centre, encara que la mostra estudiada inclogui només els infants amb ceguesa total. També podrà ser d'utilitat per a aquells/es alumnes amb baixa visió, especialment els que tenen dificultat d'atenció o de relació (psicosi o autisme), o els més petits, ja que el treball des de les sensacions tàctils dins un programa d'estimulació basal o multisensorial els permetrà desenvolupar l'interès cap a l'entorn i mantenir-lo de forma activa, per tal de poder organitzar, discriminar i seleccionar les informacions que li arriben de l'exterior i, d'aquesta manera, iniciar amb una base més sòlida el desenvolupament perceptiu.

Les recerques basades en una pràctica pedagògica sostinguda durant una sèrie d'anys per equips amb ganes de treballar són les que immediatament tenen un ressò en els demés professionals del propi Centre, en el nostre cas, un equip amb història però que per raons de la gran especificitat de la feina diària i pel fet de ser una singularitat, tendeix a tancar-se i, sense oportunitats com aquesta, a anquilosar-se i repetir-se. Per aquesta raó els i les mestres del "Folch" han de tenir a la seva disposició el programa de l'entorn de percepció hàptica, per a tot l'alumnat, amb els objectius seqüenciats, amb els instruments d'avaluació i les activitats agrupades en blocs, a l'hora de fer les programacions del curs 2004 – 2005.

Però aquest programa hauria de poder arribar també als professionals interessats d'altres Centres d'Educació Especial als que, de tant en tant, arriba algun alumne

d'aquestes característiques, per què puguin tenir un punt de partida per una reflexió personal o d'equip sobre el què es pot exigir, què manca assolir, com es pot ajudar a evolucionar aquest alumne, en definitiva una ajuda per estructurar la feina per anar assolint els objectius d'aquest entorn passa a passa.

Un altre àmbit d'incidència encara que no tan proper en el temps com el de la incidència directa de l'entorn d'hàptica en els centres d'educació especial, però que pot ser molt interessant és fer arribar aquest treball als professionals que atenen els i les alumnes de les aules d'EE de les escoles ordinàries de Primària i (per què no les de l'ESO) per poder utilitzar algunes parts del programa amb els/les alumnes que es defineixen com hiperactius i/o amb trastorns de l'atenció, que van avançant dins el sistema educatiu amb una desestructuració cada vegada més profunda a nivell de les sensacions i l'organització de les percepcions.

M'agradaria també poder oferir, a tall experimental, les fases inicials del programa per treballar en els parvularis i primer cicle de primària amb tots els alumnes, especialment amb aquells que podríem dir de risc i que són atesos individualment o en petit grup en les aules d'EE de les escoles ordinàries, ja que els indicis que més endavant seran la base d'aquest diagnòstic d'hiperactivitat amb trastorns de l'atenció es troben en molts d'aquests alumnes en les primeres edats. Personalment estic convençuda de que a aquests alumnes els ha mancat una atenció inicial en l'organització de les sensacions i de la percepció del món que els envolta, potser per què la seva manera d'organitzar l'entorn sigui més "auditiva" o més "hàptica" que "visual" o potser per què inicialment tinguin una dificultat per diferenciar i organitzar els estímuls que els arriben de l'interior del seu cos i els que arriben de l'exterior... Molts podran compensar aquestes dificultats inicials, per què el treball a parvulari generalment, i d'una manera sovint molt intuïtiva de part de les mestres, és molt global, però alguns (i sempre seran massa, si és possible evitar-ho) arribaran a patir el que s'anomena fracàs escolar. Cal oferir-los una atenció més especialitzada des de que es detecta alguna dificultat en les seves relacions amb l'entorn, fins i tot abans. Cal treballar des de les llars d'infants amb una actitud preventiva i aquest treball sistematitzat de les sensacions a la percepció pot ser una eina que ajudi a les mestres d'infantil i sobre tot als i les alumnes. Crec que l'actitud preventiva és una de les eines pedagògiques que fonamenten la necessitat d'escolarització en les primeres edats.

La formació, en el propi centre o la projecció a l'exterior en la formació bàsica dels futurs professionals o en l'especialització dels professionals en exercici.

Com ja he mencionat aquestes idees sobre els resultats del treball que ens ocupa les deixaré obertes per més endavant, aquest curs m'he centrat en desenvolupar els objectius proposats, tot respectant el calendari establert, que per exigència de la convocatòria, s'ha de centrar en el Curs Escolar.

M'agradaria que la gent que llegeixi aquest treball no es quedi amb les graelles i els llistats d'objectius i d'activitats (com si fossin receptes) sino que doni més importància al marc teòric i filosòfic que justifica la recerca que com s'ha dit reiteradament no és més que una reflexió a partir de la pràctica quotidiana. Cal recordar que era una feina necessària per què no hi ha referències, ni llibres de text per aquest nivell de intervenció. Tot ha anat sortint de la reflexió individual i en grup a partir de la pràctica professional.

M'agradaria doncs que aquest treball es considerés com una porta oberta a la reflexió a partir de la pràctica quotidiana, un marc per la reflexió personal del que s'ha

d'adaptar a la realitat concreta: cada adult amb cada infant davant de cada tasca i de cada nou repte. També m'agradaria que aquesta proposta es debatés en grup abans de fer-ne un projecte d'intervenció.

Finalment tampoc m'agradaria que aquesta proposta es prengui com una taula de salvament per els que comencen. Cada persona que intervé amb aquests infants més o menys tancats a l'entorn com a conseqüència de les seves discapacitats intel·lectuals, motòriques, de relació, sensorials, etc. i sovint totes sumades, sigui quina sigui la seva experiència prèvia, ha de trobar una manera pròpia de comunicar-se amb l'infant, que en tots els casos hauria d'estar basada en la sensibilitat i en el respecte a l'altre.

6.- RELACIÓ DELS MATERIALS CONTINGUTS EN ELS ANNEXOS

Annex 1.- Llistat de les escales de desenvolupament consultades

Annex 2.- Buidatge dels ítems de cada una de les escales relacionats amb la percepció hàptica i que s'han tingut en compte en l'elaboració de la proposta d'Entorn de percepció hàptica

Annex 3

Recull dels resums de les 18 observacions efectuades durant el curs 2003 – 2004.

Annex 4

Graelles per l'avaluació de l'entorn curs 2003 – 2004. (21 casos)

Annex 5

Fotografies: El treball dels i de les alumnes

(Amb la demanda de que les fotografies no es facin públiques sense el permís fefaent de cada pare/mare en cada cas. Els pares han donat permís per què les fotos il·lustrin aquest treball en paper, no de la seva difusió en Internet. No és possible difuminar les cares per què es perd el sentit de la fotografia).

Annex 6

Video. L'hàptica en el Folch.

(Els pares han donat permís per què les filmacions es puguin veure com a il·lustració del treball, no per la seva difusió indiscriminada. No és possible difuminar les cares per què es perd el sentit de la imatge)

7.- BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, J. (2004).- "Funció de contenció i sistemes de representació sensorial" en "Experiència sensorial i percepció". (Doc. Interna de les jornades monogràfiques sobre discapacitat visual). Blanquerna. Barcelona
- AGUILAR, J. (2004).- "L'infant paralític cerebral i el seu cos" en "Experiència sensorial i percepció". (Doc. Interna de les jornades monogràfiques sobre discapacitat visual). Blanquerna. Barcelona
- AJURIAGUERRA, J. (1983).- "Manual de psiquiatria infantil". Ed. Masson. Barcelona.
- ÁLVAREZ, A. (2002).- "Una presencia que da vida" Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- ANTÓN, M. (2003).- "Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys: el cas de la ciutat de l'Hospitalet". (tesi doctoral, inèdita)
- ANZIEU, D. (1985).- "Le moi peau". Ed. Dunod. Paris
- ANZIEU, D. et Col. (1993).- "Les contenants de pensée". Ed. Dunod. Paris
- ARNAIZ, P. (1994).- "Deficiencias visuales y psicomotricidad. Teoría y práctica" Ed. ONCE (Guías). Madrid
- ARNHEIM, R. (1986).- "El pensamiento visual". Ed. Paidós. Barcelona
- AUCOUTURIER, B. – DARRAULT, I. – EMPINET, J.L. (1985).- "La práctica psicomotriz, reeducación y terapia" Ed. Científico-médica. Madrid
- AUCOUTURIER, B. – MENDEL, G. (2003).- "¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?. Ed. Graó. Barcelona
- AUCOUTURIER, B. (2004).- "Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz". Ed. Graó. Barcelona
- BALLESTEROS, S. (1983).- "Psicología del tacto I. Representación háptica de patrones realizados y objetos" CEMAV - UNED. Madrid.
- BALLESTEROS, S. (1983).- "Psicología del tacto II. La percepción y el conocimiento espacial en ciegos congénitos y tardíos" CEMAV - UNED. Madrid.
- BALLESTEROS, S. (1983).- "Psicología del tacto III. Representación intersensorial e integración de la información visual y háptica" CEMAV - UNED. Madrid.

- BARDISA, M.D. (1992).- “Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar”. Ed. ONCE. Madrid.
- BARRAGA, N. (1986).- “Textos reunidos de la Dra. Barraga”. Ed. Once. Madrid
- BASSEDAS, M. i altres (1993).- “Interaccions en les primeres edats”. Ed. Ajuntament de Barcelona. Educació i Psicopedagogia. Barcelona.
- BASSOLS, M. i altres (2003).- “Expresión, Comunicación y Lenguajes en la Práctica Educativa. Creación de Proyectos”. Ed. Octaedro. Barcelona.
- BEST, J.W. (1972).- “Como investigar en educación” Ed. Morata. Madrid.
- BETTELHEIM, B. (1967).- “La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento de sí mismo”. Ed. Laia. Barcelona
- BICK, E. (1980).- “L’expérience de la peau dans les relations d’object précoce” en Meltzer et Col. “Explorations dans le monde de l’autisme”. Ed. Payot. Paris.
- BOWLBY (1999): “Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida”. Ed. Morata. Madrid
- BRAZELTON, T.B. – CRAMER, B.G. (1993).- “La relación más temprana”. Ed. Paidós. Barcelona.
- BRAZELTON, T.B. – NUGENT, J.K. (1995).- “Escala para la evaluación del comportamiento neonatal”. Ed. Paidos. Barcelona
- BUCHER, H. (1978).- “Estudio de la personalidad el niño a través de la exploración psicomotriz” Ed. Masson. Madrid
- BUENO, M. – TORO, S. (1994).- “Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos”. Ed. Aljibe. (Málaga).
- CALMELS, D. (2001).- “Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza”. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires
- CALMY-GUYOT, G. (1975).- “El lenguaje de la mano y su relación pedagógica en la escuela materna”. Ed. Científico Médica. Madrid
- CANEVARO, A. (1985).- Els infants que es perden al bosc. Identitat i llenguatges en la infància”. Eumo editorial. Vic (Osona).
- CANTAVELLA y otros (1992).- “Introducción al estudio de las estereotipias en los niños ciegos” Ed. Masson – Once. Barcelona.
- CASTELLVÍ, P. (1997).- “Psicología del desenvolupament”. Ed. Proa. Barcelona

- COHEN, L. – MANION, L. (1990).- “Métodos de investigación educativa”. Ed. La Muralla. Madrid.
- CORIAT, L. (1974).- “Maduración psicomotriz en el primer año del niño”. Ed. Hemisur. Buenos Aires.
- COROMINES, J. (1991).- “Psicopatologia i desenvolupament arcaics. Assaig psicoanalític”. Ed. Espaxs. Barcelona
- CRAMER, B. (1990).- “De profesión bebé”. Ed. Urano. Madrid
- CRATTY, B.J. (1982).- “Desarrollo perceptual y motor en los niños”. Ed. Paidós. Barcelona
- DEFALK, J. –TARDOS, A. (2000).- “Mouvements libres, activités autonomes“ . Ed. AIP. Sèvres.
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (1992).- “Curriculum. Educació infantil”. Servei de difusió i edicions. Barcelona
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (1992).- “Curriculum. Educació primària”. Servei de difusió i edicions. Barcelona
- DÍEZ ÁLVAREZ, M. M. (2000).- “Aprender a ver, aprender a tocar”. Rev. Integración núm. 33. (pg 20-25). Once. Madrid.
- ESCAÑO, J. – GIL, M. (1992).- “Como se aprende, como se enseña” ICE – Horsori. Barcelona
- FATTORI, L. – BENINCASA, G. (1996).- “Psicoterapia e deficit cognitivo”. Raffaello Cortina Editore. Milano.
- FERNÁNDEZ DEL CAMPO, J.E. (2001).- “Desafíos didácticos de la lectura Braille”. Ed. ONCE-Manuales. Madrid
- FERNÁNDEZ REY, E. (1998).- “La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos”. Ed. Universidad de Santiago de Compostela (Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico). Santiago de C.
- FRAIBERG, S. (1990).- “Niños ciegos. La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad” Ministerio de Asuntos Sociales – ONCE. Madrid.
- FRAIBERG, S. (1990).- “Gli anni magici”. Ed. Armando. Milano.
- FREEMAN, P. (1999).- “El bebé sordociego: un programa de atención temprana”. Ed. Once. Madrid.
- FRITH, U. (1999).- “Autismo”. Alianza Editorial. Madrid.

- FRÖHLICH, A. (1982) "Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes". (traducción no editada). Once. Madrid
- FRÖHLICH, A. (2000).- "La stimulation basale: le concept" Ed. SZH – SPC. Luzern.
- FULGUERA, M. - SANMARTÍN, M. (1990) "Programa de mobilitat del nen plurideficient cec" (inèdit)
- GIL; C. (1993).- "La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil" Ed. Trotta - ONCE (Tesis doctoral). Madrid
- GUINEA, C. y otros (1984).- "La escuela abierta al niño ciego. Cuadernos para la educación del deficiente sensorial". Fundació La Caixa. Barcelona.
- GUINEA, C. – LEONHARDT, M. (1981).- "¡Miradme!. Texto para la educación precoz del niño ciego". Fundació "La Caixa". Barcelona.
- HATWELL, I. et Col. (2000).- "Toucher pour connaître: Psychologie de la perception tactile manuelle". Ed. P.U.F. Paris
- JOHNSON, N.M. y otros (1991). "Currículo Carolina. Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales". TEA. Madrid.
- KEMMIS, S. – McTAGGART (1992).- "Cómo planificar la investigación – acción". Ed. Laertes. Barcelona
- KLEIN, J.P. i altres (1997).- "Sensorialité et culture: la vue et l'ouïe dans leurs sens multiples" Art et thérapie num. 60-61. Paris
- LAPIERRE, A. – AUCOUTURIER, B. (1985). "Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales". Ed. Científico – Médica. Madrid.
- LÁZARO, A. (2002).- "Aulas multisensoriales y de psicomotricidad" Mira Editores S.A. Zaragoza
- LE BOULCH, J. (1995).- "El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: Consecuencias educativas". Ed. Paidós. Barcelona
- LE BOULCH, J. (1987).- "La educación psicomotriz en la escuela primaria". Ed. Paidós. Barcelona
- LE ROCH, Y (1970).- "Cómo realizar ejercicios sensoriales". Ed. Magisterio español. Madrid
- LEONHARDT, M. (1992).- "Escala de desarrollo de niños ciegos de 0 a 2 años" Once. Madrid

- LEONHARDT, M. (1992).- “El bebé ciego. Primera atención. Un enfoque psicopedagógico” Ed. Masson - Once. Barcelona.
- LEONHARDT, M. y otros (1999).- “Iniciación del lenguaje en niños ciegos. Un enfoque preventivo”. Ed. ONCE. Madrid.
- LEONHARDT, M. (2002).- “La intervención en los primeros años de vida del niño ciego y de baja visión. Un enfoque desde la atención temprana”. Ed. ONCE. Madrid.
- LILLO, J. (1991).- “Con los ojos en la `piel”. Perfiles núm. 62. Once. Madrid.
- LONGHORN, F. (1991).- “Programa sensorial para niños con necesidades especiales”. Ed. Ministerio de asuntos sociales. Madrid
- LUCERGA, R. y otros (1992).- “Juego simbólico y deficiencia visual”. Ed. ONCE. Madrid.
- LUCERGA, R. (1993).- “Palmo a palmo. La motricidad fina y la conducta adaptativa a los objetos n los niños ciegos” Ed. ONCE. Madrid
- LUCERGA, R. (2004).- “Atención temprana a niños con discapacidad visual” “. (Doc. Interna de les jornades monogràfiques sobre discapacitat visual). Blanquerna. Barcelona
- LUCERGA, R. – GASTÓN, E. (2004).- “En los zapatos de los niños ciegos” Guía del desarrollo de 0 a 3 años. Ed. ONCE-Guías. Madrid
- LURIA, A.R. (1986).- “Sensación y percepción” Ed. Martínez Roca. Barcelona
- MACHADO, A. – PARRINHA, M. (2003).- “Continente de afecto e prazer de pensar”. Ed. Charana – artes gráficas-. Almeirim.
- MAHLER, M. (1977).- “El nacimiento psicológico del infante humano” Ed. Marymar. Buenos Aires
- MASSIE, H. N. – ROSENTHAL, J. (1986).- “Las psicosis infantiles en los primeros cuatro años de vida” Paidós. Buenos Aires
- MCINNES, J.M. – TREFFRY, J.A. (1988).- “Guía para el desarrollo del niño sordociego”. Ed. Siglo XXI. Madrid
- MENDEL, G. (2000).- “Trois textes sociopsychanalytiques”. Ed. Impatiences démocratiques. Arles.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994).- ”Fenomenología de la percepción”. Ed. Península. Barcelona.
- MONTAGU, A. (1981).- “El sentido del tacto. Comunicación a través de la piel” Ed. Aguilar. Madrid

- NICOLODI, G. (1992).- "Maestra, guardami...". Ed. CSIFRA. Bologna.
- NISI, A. – CECCARANI, P. (1994).- "Apprendimento ai primi passi" (volums I i II). Ed. Lega del filo d'oro. Osimo (AN)
- PARQUET, PH.J. y otros (1992).- "Autismo: cuidados, educación y tratamiento". Ed. Masson. Barcelona
- PELLI-GRANDINI, G. (2000).- "La statuina di Meisen e il mandala. Storia di una terapia psicomotoria". Ed. Casagrande. Torino.
- PERAITA, H. (1992).- "Representación de categorías naturales en niños ciegos". Ed. Trotta. Madrid
- PÉREZ PEREIRA, M. - CASTRO, J. (1994).- "El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia" Ed. Paidós. Barcelona
- PÉREZ SÁNCHEZ, M. (1998).- "Método de observación Bick: a la búsqueda de herramientas para el psicoanálisis". Ed. Promolibro. Valencia
- PIELASH, H. y otros (1985).- "Juegos y juguetes para niños ciegos y deficientes visuales". Ed. ONCE. Madrid.
- PIKLER, E. (1985).- "Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global". Ed. Narcea. Madrid
- PROJECTE "CERE" (1989).- CEE "Dr. Folch i Camarasa". Barcelona
- PUIG, L. (2000). - "Proposta de psicomotricitat" Ed. Cruilla. Barcelona.
- PUIG de, I. (2003).- "Persensar: percibir, sentir y pensar". Ed. Octaedro – Eumo. Barcelona
- PUJOL, M.J. i altres (2001).- "El currículum de la Secundària Obligatoria de l'Escola Taiga". Ed. Icària. Barcelona
- RAYNARD, F. (1996).- "El tacto en la sinfonía de los sentidos" Rev. Entre dos mundos (revista de traducción sobre discapacidad visual) núm. 2. ONCE. Madrid
- RESTREPO, L.C. (1997).- "El derecho a la ternura". Ed. Península. Barcelona
- RIZO, M. (2004).- "Mis primeras conquistas. Desarrollo y estimulación del niño de 0 a 3 años". Ed. Parramón-Parenting. Barcelona
- RODRÍGUEZ, A. (2002).- "Psicosociología de la sordoceguera". Ed. Domad. Barcelona

- SALZBERGER-WITEMBERG, I i altres (1989).- “L’ experiència emocional d’ ensenyar i aprendre”. Ed. 62. Barcelona
- SAMI-ALI. (1974).- “L’ espace imaginaire” Ed. Gallimard. France.
- SANMARTÍN, M. – HOMAR, C. (2003).- “Història d’ una paradoxa: la necessitat d’ introduir nous professionals en la població d’ infants que rebutgen el contacte i la relació”. Fòrum Europeu d’ Administradors de l’ Educació de Catalunya. Barcelona
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1985).- “Théorie et clinique du fonctionnement mental” Pierre Mardaga, Éditeur. Bruxelles
- SPITZ, R. (1965).- “El primer año de la vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales”. Ed. Aguilar. Madrid
- STERN, D. (1998).- “La constelación maternal: un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos”. Ed. Paidós. Barcelona.
- STERN, D. (1991).- “El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva”. Ed. Paidós. Barcelona.
- STERN, D. (1981).- “La primera relación madre – hijo”. Ed. Morata. Madrid
- TARDOS, A – SZANTO, A.(1994).- “Moverse en libertad” (Lóczy Video). Inst. E. Pikler. Budapest.
- THIRION, M. (1986).- “Les compétences du nouveau né”. Ed. Ramsay. Paris.
- TONUCCI, F. (2004).- “Quan els infants diuen prou!”. Ed. Graó. Barcelona.
- TRAVIESO GARCÍA, D. (2002).- “Una batería de pruebas para la evaluación integral del sistema háptico”. Rev. Integración núm. 39 (pg. 7 – 20). Once. Madrid
- TUSTIN, F. (1977).- “Autisme et psychose de l’ enfant”. Ed. Seuil. Paris
- TUSTIN, F. (1989).- “Le trou noir de la psyché”. Ed. Seuil. Paris
- VERDUGO, M.A. (2003).- “Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002”. Siglo cero. Num 205. Feaps. Madrid
- WELSH, R.L. – BLASCH, B.B. (1980).- “Fundamentos de orientación y movilidad”. Ed. Once. Madrid (Traducció d’ ús intern)
- WINNICOTT, D.W. (1999).- “Conozca a su niño: psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia (guía para padres)”. Ed. Paidós. Barcelona

- WINNICOTT, D.W. (1998).- “Los bebés y sus madres”. Ed. Paidós. Barcelona.
- WINNICOTT, D.W. (1975).- “Jeu et réalité”. Ed. Gallimard. Paris
- WINNICOTT, D.W. (1969).- “De la pédiatrie à la psychanalyse”. Ed. Payot. Paris
- WINNICOTT, D.W. (1969).- “Processus de maturation chez l’enfant”. Ed. Payot. Paris.
- AAVV (2003).- “II Congreso Estatal de Psicomotricidad. Movimiento, emoción y pensamiento”. Ed. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación. Madrid
- AAVV (1995).- “Teoría crítica e investigación – acción” Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
- AAVV (1991).- “Programa sensorial para niños con necesidades especiales” Ministerio de Asuntos Sociales. Col. Rehabilitación. Madrid
- AAVV (1991).- “Recherche d’informations nécessaires à la compréhension des difficultés de maturation de l’enfant”. Ed. GEPP. Tours.
- AAVV (1980).- « Primeres jornades sobre l’educació del deficient sensorial ». Ed. Caixa Pensions « La Caixa ». Barcelona
- AAVV (1998).- “Pensar a escola, construir projectos”. Forum de projectos educativos. Fundação para o desenvolvimento do vale de Campanha. Porto.

