

# **Model de formació durant l'etapa de transició a la vida adulta, per a persones de 16 a 21 anys amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament**

**dincat** 

Discapacitat intel·lectual Catalunya

Membre de FEAPS

**Model de formació durant l'etapa de transició a la vida adulta, per a persones de 16 a 21 anys amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament.**

**Edita:** Dincat

**Autoria:** Montse Coromines. Associació Sant Tomàs. Escola l'Estel de Vic.  
Josep Font. Associació Sant Tomàs. Escola l'Estel de Vic.  
Roser Ferré. Escola Barcanova.  
Climent Giné. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. URL.  
Xavier Gisbert. Escola Verge de la Cinta.  
Jordi Mañosas. Escola Mare de Déu de Montserrat.

**Amb el suport de:** Gerard Serrabasa. Universitat Autònoma de Barcelona.

**Disseny i impressió:**

AMPANS, Servei d'Impremta.

**Primera edició:** Barcelona, 2010.

**Dipòsit legal:** B-27.919-2011.

# ÍNDEX

## **1. Introducció | 5**

- 1.1. Aproximació al col·lectiu: referents històrics dels models de formació per a alumnes de 16 a 21 anys amb DID | 5
- 1.2. El concepte de transició a la vida adulta (TVA) en persones amb DID | 8
- 1.3. Objectius | 13

## **2. Models de formació | 15**

- 2.1. Situació actual a Catalunya: etapa formativa dels 16 als 21 anys per a alumnes amb DID | 15
- 2.2. Models de transició a la vida adulta (TVA) en altres països | 20

## **3. Proposta de model de formació per a alumnes de 16 a 21 anys amb DID | 25**

- 3.1. Objectius de l'etapa | 25
- 3.2. Característiques de l'alumnat | 26
- 3.3. Organització de les àrees de l'etapa | 27
- 3.4. Recursos humans i materials | 42
- 3.5. Avaluació i acreditació | 45
- 3.6. Concertació i finançament | 46
- 3.7. Transformació del sector | 49

## **4. Referències bibliogràfiques | 53**

## **5. Normatives | 57**



# 1. INTRODUCCIÓ

## 1.1 - APROXIMACIÓ AL COL·LECTIU: REFERENTS HISTÒRICS DELS MODELS DE FORMACIÓ PER A ALUMNES DE 16 A 21 ANYS AMB DID

A finals del segle XIX sorgeix en el nostre país una manera diferent de veure com la societat ha d'entendre i ha de respondre a la realitat de les persones i de les famílies que pateixen en el seu si el problema de la discapacitat. El pedagog Alexandre Galí reflecteix bé aquest canvi quan afirma que convé *"deixar de considerar-los simples desvalguts en mans de la caritat cristiana per considerar **la seva integració al cos social** en la mesura justa de les seves capacitats"* (Galí 1979, p.248). Diu també referint-se als aleshores anomenats "anormals": *"La funció a realitzar serà doble: d'una banda, educar-los de la manera més racional, científica i eficaç, i per tant humana; i de l'altra, **tutelar-los** un cop educats creant els organismes necessaris per al màxim de **plenitud i normalitat** en la seva existència a base del **màxim rendiment social pel treball** i la col·laboració en tots els ordres. Així, d'una banda s'introdueixen els oficis en llur preparació instal·lant en les escoles tallers i obradors adequats, i de l'altra, al voltant de l'obra escolar o relacionada s'organitzaven vastos serveis socials."*

És curiós trobar en la cita de Galí els quatre conceptes que amb igual o similar terminologia són encara avui pilars fonamentals en la concepció del recorregut de les persones amb DID: integració/inclusió; tutela/ suport; plenitud i normalitat/ normalització; rendiment social pel treball/ resultats. També és significatiu que ja en aquell moment la preocupació transcendia l'etapa escolar, amb la incorporació d'obradors i tallers a l'activitat educativa, considerant en tot moment la possibilitat de rendiment i per tant el paper actiu en la societat d'aquestes persones.

Evidentment, els diferents esdeveniments i les turbulències polítiques durant la primera meitat del segle XX van provocar una aturada i fins i tot una regressió tant en els plantejaments com en les possibilitats de dur-los a terme.

És doncs durant la segona meitat d'aquest segle quan, a partir dels principis de normalització i desinstitucionalització, i amb l'aparició del concepte de necessitats educatives especials, es recuperà la preocupació envers aquest col·lectiu amb beneficis compartits,

atès que sovint les experiències educatives amb els col·lectius dels anomenats "anormals" o "deficients mentals" han servit per a incorporar importants avenços pedagògics en l'educació dels anomenats "normals".

A partir de la dècada dels cinquanta, malgrat instaurada la dictadura franquista, una certa estabilitat, la visió, el compromís de les institucions, els professionals i els pares van permetre la recuperació d'institucions i moviments educatius que poc a poc es van consolidar a la societat catalana. També durant aquest període va tenir lloc la creació d'escoles i centres d'educació especial promoguts per iniciatives municipals, institucions religioses i dels propis pares de persones amb DID. Mai valorarem prou la importància que el moviment associatiu de les famílies ha tingut en la consideració social de les persones amb DID i en la pròpia millora de la qualitat de vida d'aquestes persones.

D'acord amb el model clínic aleshores vigent, basat en el principi d'especialització, es creen centres d'educació especial de tota mena: per a persones amb DID, per a persones amb paràlisis cerebrals, per a persones amb afectacions profundes, per a persones amb malalties mentals, etc. Centres diferenciats per tipus d'afectacions i per nivells d'afectació. Curiosament, però, la preocupació se centra en l'etapa de l'ensenyament obligatori i es perd, ni que sigui transitòriament, aquella cura inicial per la normalització i la incorporació de les persones amb DID a la vida activa.

6

A mesura que es consolida aquesta xarxa de centres d'educació especial, més patent es fa el buit educatiu i normatiu pel que fa a la formació professionalitzadora de les persones amb DID.

Només algunes iniciatives municipals i alguns dels primers centres d'educació especial que atendien alumnes amb discapacitats lleus, pressionats per la necessitat, inicien durant els anys 80 els primers intents d'una nova etapa educativa que els prepari per a la seva inserció a la societat a través del treball.

"Flor de Maig" a Cerdanyola i "Mare de Déu de Montserrat" a Barcelona, amb una formació professionalitzadora genèrica polivalent, i "Castell de Sant Foix" a Martorelles amb una formació específica en jardineria i horticultura, en són les primeres experiències. Però el moment en que es produeixen aquestes iniciatives fa que molt ràpidament es limiti i s'aturi el seu creixement, atès que no existeix un marc normatiu que reguli el seu funcionament, i no es creu convenient de crear-lo en un moment en què les noves corrents pedagògi-

ques internacionals replantegen els models d'atenció a les persones amb DID amb les polítiques d'integració educativa. Aquesta nova situació queda clarament reflectida en la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (1982).

Com gairebé sempre, les necessitats van per davant de les lleis i entrem en el llarg període de contradiccions que tan bé va definir Bonal (1994) en un dels seus estudis dedicat a una part del col·lectiu: l'atenció a les persones amb DID es situa al mig del camí entre la coherència teòrica i la marginació pràctica. I és en aquest "mig camí" on hem de situar una gran quantitat d'iniciatives que cerquen un espai normatiu que doni cobertura a la formació i a la preparació per a la vida adulta de les persones amb DID. Unes, a través de la formació ocupacional del departament de treball, altres com a seccions en els centres d'educació especial. Els pre-tallers, les pre-FP, l'educació compensatòria, els programes europeus "Hèlios" i "Euroconcert" com també el "Integra" en el marc de la iniciativa "Horizon", i moltes altres iniciatives amb experiments fins i tot "interdepartamentals", la Formació Professional Adaptada i l'Aprenentatge de Tasques, els Programes de Garantia Social i els Programes de Transició a la Vida Adulta, fins avui amb els Programes de Qualificació Professional Inicial. Totes aquestes iniciatives han estat seriosos i il·lusionats intents per part dels col·lectius de famílies i l'Administració, que han promogut entorns d'atenció educativa a les persones amb DID i han cercat el recolzament per promoure alternatives formatives post-obligatòries. Així mateix, els promotors d'aquestes iniciatives han desplegat altres serveis d'orientació laboral, centres de treball, serveis de suport a la integració laboral, etc. per donar sentit a aquesta darrera etapa formativa amb una inclusió real al món del treball.

La necessitat i la manca de normativa van provocar una multiplicitat de camins i experiències, que en conjunt podríem considerar positives, sobretot pensant que l'alternativa era el no res. I d'aquestes experiències que arriben fins avui se'n poden extreure algunes conclusions importants que poden ser d'utilitat de cara a la confecció del present treball, que pretén contribuir a definir, d'acord amb la normativa vigent, un nou model de formació durant l'etapa de TVA, dels 16 als 21 anys.

**1r.-** En les darreres dècades s'han implementat diverses alternatives en el camp que ens ocupa, en tots els àmbits i necessitats de suport de les persones, amb independència de les respostes laborals o ocupacionals posteriors. Estem, per tant, davant d'un fet que transcendeix la formació professional específica i que reclama el

dret a una etapa educativa que prepari totes les persones amb DID per a afrontar la vida adulta.

**2n.-** En tots els casos i sigui quina sigui la base normativa, es plantegen projectes educatius amb dissenys i currículums referits als diferents àmbits d'una formació integral: àmbit dels coneixements, àmbit de l'autonomia i àmbit de la formació professionalitzadora.

**3r.-** En cap cas es pretén l'equiparació, l'homologació o la competència amb altres sectors educatius. L'especialització i l'aprenentatge d'un ofici no són únicament considerats finalitats en si mateixes. En la majoria de casos són, fonamentalment, el mitjà o mitjans per facilitar l'accés a unes habilitats tècniques i professionalitzadores que posteriorment hauran de conduir i obrir camins per a la inclusió laboral.

**4t.-** Totes les alternatives plantejades han buscat sempre el contacte directe amb l'entorn a través de l'organització de pràctiques reals per als alumnes, tinguessin o no aquestes pràctiques una equiparació i validesa per mor del seu reconeixement legal. Totes les persones amb DID poden aportar valor a la societat si la societat és sensible a les seves aportacions. Sovint és aquest contacte amb la realitat socio-laboral el que actua com a primer estadi de la inclusió posterior a l'etapa educativa.

**5è.-** Totes aquestes iniciatives educatives que es generen des de famílies, associacions i professionals tenen en comú la preocupació per promoure la TVA de les persones amb DID, donant així sentit i continuïtat a la tasca formativa realitzada. En conseqüència, les entitats titulars dels centres també han creat al llarg d'aquests anys serveis de suport a la integració laboral, centres especials de treball, serveis ocupacionals, etc. demostrant una vegada més que amb **formació i suport** es poden vèncer els obstacles per a la **normalització i inclusió** de les persones amb discapacitat a la nostra societat.

## 1.2 - EL CONCEPTE DE TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA (TVA) EN PERSONES AMB DID

En aquest apartat pretenem fer una aproximació al què hem d'entendre per "transició a la vida adulta" en persones amb DID, d'acord amb les propostes més actuals sorgides de la pràctica professional i de la recerca, i que en el nostre context s'estén des dels 16 als 21



anys. D'entrada ens adonem que no hi ha una única definició universalment compartida, encara que sembla que hi ha acord en què hi conflueixen diverses variables, personals, estructurals i socials, i que hi intervenen múltiples agents. D'altra banda la realitat ens mostra que quan els adolescents amb DID finalitzen l'escolaritat obligatòria, a Catalunya no comptem amb una proposta formativa completa que satisfaci les necessitats d'aquest col·lectiu a l'hora de preparar i encarar el seu futur.

### **1.2.1 - Definició del concepte de transició a la vida adulta**

Hem de reconèixer d'entrada que la TVA és un procés que comporta un ampli ventall de canvis i que pot resultar un procés difícil, atès que pot generar moltes incerteses i angoixes a la persona, als familiars i a l'entorn que els envolta. Martínez (1999) ho defineix com un procés complex, que suposa una estreta col·laboració entre les famílies, diferents agents socials, sistemes de serveis i les mateixes persones amb DID. L'objectiu final del procés de transició és aconseguir que la persona amb DID gaudeixi del màxim nivell d'autonomia, integració social i qualitat de vida en tots els entorns on es desenvolupa. L'etapa educativa juga un paper fonamental a l'hora d'assolir el grau de competències i habilitats necessari per superar amb èxit els períodes de transició, ja estiguin emmarcats en el context educatiu, personal, laboral o social.

La transició en si mateixa ja suposa un estat de crisi, de transformació, que implica determinats processos d'aprenentatge adreçats al creixement personal i a la participació social. El que s'ha d'intentar és elaborar un marc preventiu i normatiu per aconseguir que la TVA es dugui a terme d'una manera satisfactòria. Varis autors estan d'acord en què s'ha d'elaborar una planificació del període de transició per a les persones amb DID, a través de la realització d'un treball preparatori personal que integri tant els aspectes més propis de l'etapa escolar com les oportunitats que s'ofereixen des dels serveis post-escolars. Un dels punts més importants és l'acceptació que aquest procés s'ha de treballar abans que arribi el final de l'educació obligatòria. Segons Wehman (2010), és molt important que els estudiants tinguin un pla de transició viable, que reflecteixi les seves necessitats i les de la seva família, a més d'obtenir els suports necessaris per a afrontar amb èxit l'educació postobligatòria, el treball, la competència social etc. La planificació de la transició ha de promoure el creixement i l'aprenentatge d'habilitats que promoguin bons resultats individualitzats per a cada persona.

Tal com hem comentat, no existeix una definició universal i els autors han definit el concepte basant-se en els diferents aspectes que hi influeixen. En paraules de Pallisera (1996), un dels factors més importants de la transició és que la persona amb DID assoleixi el màxim nivell d'autonomia en la seva vida, en la vivenda i la comunitat, en funció de les seves necessitats i capacitats. Per la seva banda, Halpern (1993) considera que la millora del procés de transició cap a una educació postobligatòria consisteix en la participació i coordinació dels programes escolars, serveis per a adults i els suports naturals de la comunitat. Segons aquest autor les bases de la transició s'han d'adoptar en l'escola primària i secundària, guiada pel concepte ampli de desenvolupament de carrera, de manera que la transició s'ha de començar a planificar abans dels 14 anys i s'ha d'incentivar que els alumnes assumeixin la màxima responsabilitat en aquest procés.

En síntesi, les diferents definicions del concepte de transició estan d'acord en què un aspecte de vital importància és la planificació de la transició en l'etapa educativa, per tal d'encarar un procés viable cap a la vida laboral i a l'educació post-obligatòria, que tingui present les diferents característiques de cada persona, com ara el grau de DID, la situació geogràfica o l'econòmica.

## 10

Malgrat les dificultats per a disposar d'una definició de TVA, la *European Agency for Development in Special Needs Education* va publicar un informe l'any 2003 que analitzava la situació de 18 països en el camp que ens ocupa. Aquest informe oferia els components del procés de TVA, que fem nostres i que, a mode de conclusió, expressem bé què hauríem d'entendre com tal:

- Procés dirigit a que la persona amb DID assoleixi en la vida adulta el nivell més alt d'autonomia en els diferents entorns on es desenvolupa.
- El procés escola-treball és un factor primordial del procés de transició, no només per raons psicològiques (en ser font de realització personal) sinó també per motius econòmics evidents (pel fet que facilita la independència econòmica).
- L'etapa escolar es concep com a principal entorn anterior al procés de transició, i per tant on ha de començar el procés de planificació de la TVA.
- Ha d'existir un programa curricular de l'educació secundària que proporcioni habilitats essencials i funcionals, com també aprenentatges en contextos comunitaris, per a dur a terme una vida independent dirigida a la possibilitat d'una educació postobligatòria i a la integració en la vida laboral. Aquest procés de planifi-

cació s'ha de portar a terme abans dels 16 anys d'edat.

- El procés de transició s'ha de recolzar en mesures legislatives i polítiques. Calen el recolzament de l'Administració i un marc legal que doni suport als projectes enfocats a la TVA de les persones amb DID.
- Cal garantir l'autodeterminació dels joves, tot respectant llurs eleccions personals i fomentant les seves aspiracions. Les persones amb DID han de poder escollir la seva educació des dels seus propis interessos i motivacions.
- Ha d'existir una planificació individual de cada persona amb DID, que s'ha de dur a terme amb la cooperació de totes les parts implicades amb una definició de tasques concreta (família, centres, alumne, professors, serveis externs, etc.)
- La transició ha de ser global, contemplant tots els aspectes com ara l'escola, el treball, l'habitatge, l'oci, les necessitats personals, la família, les oportunitats socials, la comunitat o la formació laboral.

### **1.2.2 - Dificultats del procés de transició**

Els processos de transició provoquen estats d'estrès que varien en intensitat segons com els afecten les múltiples variables que hi influeixen. En el cas de les persones amb DID, totes aquestes variables s'accentuen encara més, de manera que els processos de transició són períodes crítics per a les famílies i per a les persones afectades.

Hinojosa (2009) afirma que el procés de TVA en aquestes persones es caracteritza per tres grans factors que corresponen als agents implicats: el factor personal, el familiar i el context socioeducatiu.

En el pas de l'educació secundària obligatòria a l'etapa postobligatòria aquests tres factors juguen un paper molt important: uns condicionen els altres arribant a unes conclusions que poden ser positives o poden portar a estats d'inseguretat i angoixa. Atès que la situació de les famílies normalment ja és suficientment complexa, el context socioeducatiu hauria de guiar i tenir procediments definits des dels diferents àmbits locals, als quals les famílies es poguessin aferrar per superar el període de transició de l'educació secundària obligatòria a l'etapa postobligatòria d'una manera natural i sense que sigui un procés angoixant. Les pors de les famílies en relació als seus fills, les inseguretats, el desconeixement, unes expectatives poc reals, la falta de coordinació dels serveis que ajuden al procés de transició i uns recursos molt limitats, creen moltes dificultats a

l'hora que aquest procés es doni d'una manera natural. Tots aquests aspectes provoquen que, moltes vegades, la persona amb DID acabi adoptant una sortida que no és la més idònia, per no tenir en compte la satisfacció personal de la persona ni les seves necessitats sociològiques i psicològiques.

D'altra banda, Figuera (2006) recorda que el nivell d'estrès variarà en intensitat segons com es donin les condicions següents:

- La persona amb baixes expectatives d'autoeficàcia percep que la situació requereix invertir més recursos personals dels que avalua com a disponibles.
- Les aspiracions baixes o irrealistes fan que existeixi molta distància entre les aspiracions de les persones i les possibilitats objectives d'assolir un objectiu.
- L'adolescència és en si mateixa una etapa complexa, on es produeixen moments de canvi o crisis personals i en la qual la persona té una identificació més fràgil.
- La persona no té experiències prèvies d'enfrontament a transicions iguals o similars, i/o de models de referència en el seu context que orientin la seva conducta.
- La persona presenta problemes d'adaptació als canvis a causa dels dèficits emocionals de conducta.
- La persona s'enfronta a la transició en un context social i/o físic on manquen recursos materials i emocionals de suport (escola, serveis i recursos).

### **1.2.3 - Transició en l'etapa educativa**

Martínez (1999) afirma que, perquè aquest procés de transició esdevingui un èxit, cal optimitzar els sistemes implicats (educatiu, serveis socials, treball i formació).

La comunicació, la col·laboració i la cooperació entre els diferents sistemes perquè aconseguixin un intercanvi adequat d'informació, a més de la unificació de programes i la previsió conjunta de necessitats, ens portaran a un model adequat de transició perquè les persones implicades assoleixin satisfactòriament llurs objectius.

Les sortides educatives que actualment ens ofereix l'administració educativa de Catalunya adaptades a les persones amb DID estan en funció de si l'alumne ha obtingut o no el graduat de l'ESO i s'orienten a adquirir competències i recursos per afavorir la inserció al món laboral.

De totes maneres, aquests diferents itineraris tenen múltiples limitacions ja que fomenten l'adquisició de competències laborals però en molts casos deixen de banda un conjunt d'aspectes del tot fonamentals en l'educació i formació de les persones amb DID, com ara la participació de la persona en els diferents contextos de vida, les seves relacions socials, els seus interessos i l'autodeterminació. En conclusió, el model final de TVA pel qual s'opti haurà d'assegurar que es contemplin tots els àmbits que afecten el ple desenvolupament d'aquestes persones, tot facilitant la seva formació i integració en la societat oferint els recursos necessaris.

En conseqüència, el que perseguim és formular un model que emmarqui els processos de TVA de les persones de 16 a 21 anys amb DID.

### 1.3 - OBJECTIUS

Aquest document, doncs, pretén ser una eina que ens permeti de clarificar la situació actual en relació als programes de formació adreçats a alumnes de 16 a 21 anys amb DID, a partir de l'anàlisi de la situació actual i de la formulació de propostes per al futur.

El treball s'ha desenvolupat a partir d'un objectiu principal: establir les línies generals del que hauria de ser l'etapa de formació postobligatòria en les persones amb DID per mitjà d'una proposta que posi les bases i serveixi per a unificar el que hauria de ser un model de formació per a les persones amb DID en l'etapa de TVA (dels 16 als 21 anys), superant les greus limitacions i sovint les contradiccions que planteja el moment actual.

Fins ara hem explicat els antecedents històrics i el concepte de TVA en què s'emmarca l'atenció educativa de les persones amb DID en l'etapa del 16 als 21 anys; posteriorment, en la segona part del treball pretenem donar una visió de la situació actual a Catalunya en relació als programes formatius adreçats als alumnes amb DID que es troben en aquesta franja d'edats, per tal de valorar les mancances del sistema. També sembla oportú conèixer la realitat i les experiències formatives en altres països.

En el tercer apartat del treball volem fer una aproximació al que haurien de ser els programes formatius en l'etapa postobligatòria per als alumnes amb DID, per mitjà d'una proposta de model d'intervenció. En aquest apartat es recullen els objectius que hauria de tenir l'etapa, les característiques de l'alumnat, l'organització de

les àrees més adequades per a aquest tipus d'alumnes, com també l'organització dels recursos humans i materials, i els aspectes relacionats amb l'avaluació, l'acreditació, la concertació i el finançament de l'etapa. Finalment s'avancen algunes idees per a la necessària transformació del sector.

## 2. MODELS DE FORMACIÓ

### 2.1 - SITUACIÓ ACTUAL A CATALUNYA: ETAPA FORMATIVA DELS 16 ALS 21 ANYS PER A ALUMNES AMB DID

Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. Així de clar, com no podria ser d'altra manera, ho indica l'article 21è de l'**Estatut de Catalunya de 2006**. Per fer-ho realitat, la Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets, especificant també que:

L'ensenyament és gratuït en totes les etapes obligatòries i en els altres nivells que s'estableixin per llei.

En conseqüència, totes les persones, i entre elles les que tenen necessitats educatives especials, tenen dret a la formació professional i a la formació permanent, en els termes que estableixen les lleis.

A nivell estatal, la **Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació**, estableix dos principis molt importants:

D'una banda, l'article 5è especifica que el sistema educatiu ha de facilitar i les administracions públiques han de promoure que tota la població arribi a assolir una formació d'educació secundària postobligatòria o equivalent. L'article 75è aborda novament aquesta obligatorietat especificant que, amb la finalitat de facilitar la integració social i laboral dels alumnes amb necessitats educatives especials que no puguin assolir els objectius de l'educació obligatòria, les administracions públiques han de fomentar ofertes formatives adaptades a llurs necessitats específiques, i demanda d'establir una reserva de places per als alumnes amb discapacitat en els ensenyaments de formació professional.

D'altra banda, l'article 74è estableix que l'escolarització dels alumnes que presenten necessitats educatives especials en centres d'educació especial es pot ampliar fins als 21 anys.

La **Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació**, aprovada pel Parlament de Catalunya, incorpora en el seu preàmbul la flexibilitat que ha de permetre recollir tota la tradició educativa de Catalunya, la seva riquesa pedagògica i l'oferta educativa, a la qual no s'ha de renunciar, ans al contrari; la Llei regula el sistema educatiu amb el propòsit d'estimular-ne la creativitat i la llibertat.

A més, la llei distingeix entre ensenyaments obligatoris (educació primària i secundària obligatòria) i ensenyaments declarats gratuïts (que inclouen, a més dels obligatoris, el segon cicle de l'educació infantil, els PQPI i els CFGM).

L'article 81è d'aquesta Llei estableix els criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques, distingint entre els alumnes que tenen necessitats educatives especials i els alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides. També especifica que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'inclusió educativa.

### **2.1.1 - Programes vinculats al Departament d'Ensenyament**

Actualment hi ha dos tipus de programes que aborden la resposta educativa per a les persones de 16 a 21 anys amb DID: els programes de formació per a la TVA i els programes de qualificació professional inicial.

16

#### **Programes de formació per a la transició a la vida adulta (PTVA)**

Aquests programes es contemplen en l'Ordre ENS/304/2002, d'1 d'agost, que regula els programes adaptats de garantia social i els programes de formació per a la TVA destinats a joves amb necessitats educatives especials, associades a DID, escolaritzats en centres d'educació especial o unitats d'educació especial en centres ordinaris. Per tant, la seva regulació és anterior a la Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya, i no es troba recollida en la mateixa.

D'altra banda, la caracterització del col·lectiu destinatari dels PTVA s'efectua per contraposició entre l'oferta destinada a l'alumnat amb possibilitats d'inserció social i laboral (representada en el seu moment pels programes adaptats de garantia social i actualment pels programes de qualificació professional inicials) i l'oferta (pròpia dels PTVA) encaminada a facilitar el desenvolupament de l'autonomia personal i la integració social, incloent, quan sigui possible, components de formació professional específica.

Malgrat tot, aquesta segona resposta (representada pels PTVA) segueix essent una realitat en els centres d'educació especial d'arreu



de Catalunya, que fan el possible per convertir-la en una resposta adient i de qualitat en el procés de transició a la vida adulta dels alumnes amb DID.

### **Programes de qualificació professional inicial (PQPI)**

L'aplicació de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, comporta la substitució dels programes de garantia social pels programes de qualificació professional inicial.

La regulació dels PQPI a Catalunya emana de la Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya (article 60è) i es concreta en el decret 140/2009, de 8 de setembre, que regula els Programes de Qualificació Professional Inicial.

Poc temps abans es dictà la resolució EDU/2126/2009, de 13 de juliol, per la qual es resol facultar els centres autoritzats a impartir els programes adaptats de garantia social a impartir els programes de qualificació professional inicial en la modalitat corresponent.

Aquests programes tenen una finalitat educativa, formativa i professionalitzadora i han de facilitar als alumnes el desenvolupament personal i l'adquisició de competències professionals que els permetin una inserció social i laboral satisfactòria, com també ampliar les seves competències bàsiques per prosseguir estudis en els ensenyaments de formació professional i, si escau, obtenir el títol de graduat/da en educació secundària obligatòria.

#### **2.1.2 - Programes vinculats al Departament d'Empresa i Ocupació**

La Generalitat de Catalunya, mitjançant el Departament d'Empresa i Ocupació, ofereix els **POINS** (Programes d'Orientació i Inserció): n'hi ha d'específics per a persones amb DID. Aquests programes es dissenyen a partir de les unitats de competències del fitxer d'especialitats, del Catàleg de les classificacions professionals. Així mateix, el Servei d'Ocupació de Catalunya, SOC, ofereix els **Programes formatius per a persones amb DID**. Aquestes actuacions es contemplen en l'Ordre TRE/560/2009, que regula les bases per a la realització d'actuacions de la Xarxa d'orientació per a l'ocupació.

L'article 3 d'aquesta Ordre distribueix les actuacions en 4 línies; la línia B.3 fa referència al col·lectiu amb DID.

Aquestes ofertes formatives són per a joves amb DID, i algunes s'adrecen només a persones amb discapacitat intel·lectual lleugera. Totes les persones participants en aquests programes hauran de ser demandants d'ocupació no ocupades i inscrites com a tals en una oficina de Treball. Hauran de tenir un grau de discapacitat reconegut igual o superior al 33%. No s'estableixen cap requisit d'acreditació o certificat d'estudis.

Aquests programes poden tenir una durada de 410 a 800 hores, són gratuïts per als usuaris i estan co-finançats pel Departament de Treball, el Ministeri de Treball i el Fons Social Europeu. Els poden impartir i poden sol·licitar la subvenció corresponent les entitats sense afany de lucre, les societats laborals i les administracions locals, com ara els ajuntaments. Aquesta subvenció es convoca cada any en funció dels pressupostos generals de la Generalitat i de la partida atorgada al Departament d'Empresa i Ocupació.

L'objectiu general dels cursos és proporcionar una formació professionalitzadora a joves amb DID, amb la finalitat d'assolir la seva integració sociolaboral tant en l'empresa ordinària com en l'administració pública. Aquesta és la finalitat, però la realitat actual es caracteritza per l'alt índex d'ocupació dels joves amb DID en centres especials de treball.

18

L'oferta de cursos és limitada i dinàmica: pot variar d'un any a l'altre.

### **2.1.3 - Anàlisi crítica de la situació**

Les propostes educatives destinades a les persones de 16 a 21 anys amb DID i que estan basades en la normativa actual no semblen una bona alternativa; ans al contrari, generen dubtes i situacions problemàtiques.

En primer lloc, la diferenciació entre PQPI i PTVA esdevé artificial, parcial i enganyosa. La transició a la vida adulta és un concepte molt més ampli que el desenvolupat en els programes actuals (PQPI i PTVA), i inclou un conjunt de dimensions que abasten tot el col·lectiu de persones amb DID.

En el cas dels PQPI, sembla que s'atorgui prioritat a la qualificació professional front a la transició a la vida adulta. Es pren la part pel tot, deixant que una visió parcial substitueixi una perspectiva holística que considerem imprescindible per tal d'atendre adequadament les persones de 16 a 21 anys amb DID.

Aquest plantejament no respon al corpus teòric construït en relació a l'atenció educativa de les persones amb DID, ni internacionalment ni a casa nostra. Sobta adonar-se que aspectes tant importants com el concepte de DID i l'abordatge de la qualitat de vida (Schalock, et al. 2002), o la consideració i implicacions de la perspectiva ecològica (Bronfenbrenner, 1987) quedin relegades a un segon terme, perdent l'oportunitat històrica d'incloure'ls en iniciatives legislatives inclusives destinades a l'atenció de tot el col·lectiu.

En segon lloc, es fragmenta el col·lectiu destinatari, eludint la possibilitat que persones greument afectades puguin compartir un mateix programa educatiu.

En tercer lloc, el model aposta per l'especialització en detriment de la polivalència lligada a perfils ocupacionals concrets i sectorials, amb les implicacions que això suposa de cara a la futura inserció sociolaboral de les persones amb DID. Des d'aquesta perspectiva, resulta incoherent que els alumnes que estan en possessió del graduat en ESO no puguin accedir als PQPI.

En quart lloc, preocupa la indeterminació d'uns estudis que estan qualificats com a no obligatoris però gratuïts, i que no asseguren la vinculació administrativa i econòmica amb el Departament d'Ensenyament. Aquest marc no sembla gaire escaient per poder generar projectes educatius de llarg abast que cobreixin l'etapa dels 16 als 21 anys, i que permetin de planificar i fer front al pas a la vida adulta i al món laboral.

En cinquè lloc, és un greuge important que les persones amb DID que cursen l'actual modalitat de PTVA no puguin realitzar pràctiques laborals. S'impossibilita una via que pot servir per adquirir i aplicar les habilitats i competències necessàries per a desenvolupar un lloc de treball correctament, a més d'introduir a la persona en el món laboral. Posteriorment, aquest aprenentatge podria ser un procés molt útil i necessari per a la inserció laboral d'aquestes persones en altres empreses.

En sisè lloc, hi ha un clar desajustament entre la durada dels PQPI (1 any, amb possibilitat de 2 anys) i les necessitats del col·lectiu destinatari. Cal que la sortida de l'escolaritat obligatòria als 16 anys sigui compatible amb el dret a la protecció educativa fins als 21 anys, com també amb una formació professionalitzadora integral i polivalent, que contempli el pas per més d'un PQPI.

Finalment, el model actual peca d'una excessiva rigidesa normativa en aspectes fonamentals de l'atenció educativa representada pels PQPI. L'avaluació que es planteja n'és un exemple més que evident. La reducció de tot el procés d'avaluació a una dada numèrica és una pràctica obsoleta si es consideren l'enorme complexitat i el caràcter eminentment qualitatiu que caracteritzen la TVA de les persones amb DID.

En definitiva, existeix una elevada demanda que reclama una resposta educativa global i de qualitat, que abordi tots els aspectes (professionals i no professionals) implicats en la TVA de les persones de 16 a 21 anys amb DID. És necessari conceptualitzar l'etapa de TVA de les persones amb DID incloent com una dimensió més els aspectes professionalitzadors dels PQPI i assegurant la vinculació administrativa i econòmica amb el Departament d'Ensenyament.

## 2.2.- MODELS DE "TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA" (TVA) EN ALTRES PAÏSOS

20

L'etapa de TVA ha esdevingut una de les àrees de creixent interès en el camp de l'educació especial. Aquest interès ve marcat, d'una banda, per ser una etapa poc desenvolupada i per la manca d'unes orientacions i pràctiques consistents (Grigal i col. 2001; Hall i col., 2000; Neubert i col., 2001). I, de l'altra, per la preocupació per donar una formació adequada als joves amb DID perquè es puguin incorporar a la vida laboral, social i comunitària (Stodden i Whelley, 2004). Si bé molts centres han desenvolupat diversos programes i iniciatives, hi ha una falta de concreció evident en relació a què és aquesta etapa, com s'organitza, els continguts prioritaris i les competències i resultats que han d'assolir les persones amb DID.

En aquest apartat tractarem els models que històricament s'han proposat per atendre a les persones amb DID en l'etapa de transició. Al mateix temps, plantejarem els temes més importants que es deriven dels models actuals d'atenció a les persones amb DID.

Històricament, s'han plantejat i aplicat tres models en l'etapa de TVA. Aquests models són: 1) els programes substancialment separats, 2) els programes mixts i 3) els serveis individualitzats inclusius.

***Els programes substancialment separats*** es van desenvolupar a partir dels anys 70. El seu interès principal era proporcionar for-

mació per al treball, oportunitats laborals i ensenyament separat en habilitats funcionals per a la vida independent. Els destinataris eren persones entre 18 i 21 anys amb DID. Un dels motius de la seva creació era evitar que els joves s'ubiquessin en centres de dia i fomentar llur integració en la comunitat.

Des dels anys 90, aquest ha estat un model de TVA que diversos centres i estats han implementat i utilitzat. En general, els seus objectius són promoure la independència i l'accés a la comunitat.

Tot i així, existeix poca recerca sobre l'efecte i els resultats obtinguts amb aquests programes, o sobre el nivell de satisfacció dels alumnes i les seves famílies.

***Els programes mixtes*** per a alumnes amb DID normalment s'ofereixen en comunitats universitàries o en campus universitaris amb una durada de 4 anys, si bé en alguns casos els trobem en entorns comunitaris.

Aquest model incorpora una part de l'ensenyament en aules separades, però també ofereix als alumnes amb DID l'oportunitat d'inscriure's en les classes de la universitat, participar en les activitats socials del campus i explorar opcions laborals en la comunitat. En una revisió feta per Grigal i col. (2001) es constata que en els programes mixtes hi ha una aula separada en què un grup d'alumnes i un mestre d'educació especial dediquen part del dia al treball individual o en petits grups (per ex., en habilitats acadèmiques funcionals, habilitats d'autodeterminació, etc.). Les pràctiques inclouen l'ensenyament a la comunitat, la formació per al treball, el treball en enclavaments, el treball en llocs comunitaris, etc.

Normalment hi ha un o dos mestres per cada 10-15 alumnes, a més d'especialistes en transició i educadors. Les universitats o les comunitats ofereixen gratuïtament l'espai de les aules, l'equipament, l'accés a les aules, els esdeveniments i les instal·lacions.

Una de les característiques d'aquest model és l'estreta relació i coordinació amb els serveis comunitaris relacionats amb el treball i amb les institucions dedicades a les persones amb DID.

Hi ha poca recerca sobre els resultats que aconseguixen els alumnes que s'inscriuen en aquest tipus de programes. Tot i així, sembla que el grau de satisfacció dels alumnes i de les seves famílies és força elevat.

**Serveis individualitzats inclusius.** El model més recent per a la TVA és un enfocament individualitzat que proporcioni els suports necessaris perquè les persones amb DID es puguin incorporar a la vida adulta i al treball. En aquest model cada alumne planifica els seus objectius de transició juntament amb un equip de persones i, a continuació, es busquen els serveis i els fons necessaris per respondre a aquests objectius. Un mestre especialista o un especialista en transició es responsabilitza de coordinar els serveis, les adaptacions i els suports.

Aquest model difereix substancialment dels altres models, ja que no hi ha aules separades on s'ensenyin habilitats funcionals a un grup d'alumnes amb DID. Per dur a terme aquest model convé centrar les funcions del mestre en les següents tasques:

- Treballar amb professionals procedents de diversos serveis i institucions comunitàries.
- Identificar uns suports naturals i amplis en el treball, la comunitat i la universitat.
- Flexibilitat horària.

Aquest model inclou pràctiques derivades d'una planificació centrada en la persona, de la tutoria entre companys, dels preparadors laborals, de les xarxes socials, de l'ús de la tecnologia, etc.

22

Sembla ser (Neubert i Moon, 2006) que els alumnes que participen en el model de suports individualitzats registren un nivell més alt d'ocupació si es comparen amb els alumnes que segueixen altres tipus de programes. Al mateix temps, aquests alumnes precisen de menys suports quan estan en el lloc de treball i tenen sous més elevats. Si bé inicialment aquest model pot ser més costós tant en termes de temps com econòmics, a la llarga els alumnes necessiten menys ajuts i suports en la vida adulta.

Tot i aquestes referències als models que s'han aplicat a l'organització de l'etapa de TVA de les persones amb DID, pot ser d'interès tenir en compte els reptes que cal plantejar en els actuals programes i serveis de TVA i que, d'acord amb la recerca, faciliten la seva aplicació i l'obtenció de millors resultats (Johnson, Stodden, Emanuel, Luekking i Mack, 2002):

**1. Cal assegurar que tots els alumnes amb DID tinguin accés al conjunt d'opcions curriculars i d'experiències d'aprenentatge de l'educació ordinària.**

Malgrat el nivell de competències que presentin els alumnes, cal

garantir expectatives altes per a tots ells. En aquest sentit, cal proporcionar als alumnes un conjunt ampli d'opcions curriculars que inclogui la formació professional, experiències de treball a la comunitat i l'aprenentatge d'habilitats funcionals per a la vida. Això també exigeix l'ús d'estratègies (per exemple, el disseny universal) que permetin que tots els alumnes puguin participar i aprendre.

**2. Posar èmfasi en l'assoliment de resultats personals significatius, com també en l'obtenció d'algun tipus de certificació de la formació realitzada.**

És coneguda la importància que actualment es dona a l'assoliment de resultats personals valuosos. Aquest fet és especialment significatiu en l'etapa de transició. Això significa que els serveis i programes de transició s'han de centrar en aquelles habilitats, competències i conductes que s'exigeixen en els entorns habituals d'una persona adulta i que fomenten la independència, les relacions, les contribucions, la participació comunitària i el benestar personal. També fa referència a l'accés i la participació en activitats considerades socialment valuoses (Font, 2010). A més, cal sol·licitar a l'Administració la possibilitat que els alumnes que han participat en programes de transició obtinguin algun tipus de titulació que certifiqui la formació rebuda. Aquest és un aspecte històricament poc tractat, però en què caldria avançar decididament.

**3. Potenciar la participació de l'alumne i de la seva família.**

És important que els alumnes participin en la presa de decisions sobre els temes relacionats amb la planificació educativa i la vida futura. Aquesta participació emfatitza els valors de l'autodeterminació, les eleccions personals i la responsabilitat compartida. De la mateixa manera, cal establir bons nivells de relació amb els pares de l'alumne com també estratègies que fomentin la seva participació en la presa de decisions.

**4. Millorar la col·laboració i el sistema de relacions a tots els nivells.**

Que la TVA tingui resultats significatius per a les persones amb DID exigeix la confluència de diversos professionals, serveis i institucions. Així doncs, és imprescindible que s'estableixin bons nivells de col·laboració amb els diversos serveis i institucions de l'àmbit educatiu, social, econòmic i laboral que puguin tenir algun tipus de relació amb l'etapa de transició. Això implica crear una xarxa àmplia i sòlida de relacions perquè l'etapa de transició sigui un autèntic pont de provisió de suports, de forma que les persones amb DID puguin accedir a un treball i a una vida adulta de qualitat.





# 3. PROPOSTA DE MODEL DE FORMACIÓ PER A ALUMNES DE 16 A 21 ANYS AMB DID

## 3.1 - OBJECTIUS DE L'ETAPA

L'etapa de TVA té com a finalitat principal promoure les competències personals, socials i professionals que permetin als alumnes una adequada inserció en el món laboral i una vida personal i social tan independent com sigui possible, i que ofereixin aquelles oportunitats i experiències que puguin fomentar una bona qualitat de vida i el seu benestar. En els casos que sigui possible, una de les finalitats de l'etapa de transició seria desenvolupar les competències bàsiques que permetin als alumnes de prosseguir els seus estudis en els ensenyaments de formació professional.

### 3.1.1 - Objectius generals

Són objectius generals de l'etapa de TVA els següents:

25

#### ***Objectius en relació a l'assoliment de resultats personals valuosos:***

1. Desenvolupar les competències professionals pròpies de les qualificacions de nivell 1 de l'estructura del Catàleg de qualificacions professionals vigent a Catalunya o, en el seu cas, aquelles competències que habilitin als alumnes per a realitzar un treball, ja sigui adaptat o no, en els entorns més normalitzats possibles, i que els permetin d'obtenir uns ingressos adequats.
2. Consolidar els aprenentatges adquirits en l'ensenyament bàsic obligatori (habilitats comunicatives i numèriques, etc.) i facilitar, sempre que sigui possible, una nova oportunitat d'assolir els objectius de l'educació secundària obligatòria i obtenir l'acreditació corresponent.
3. Fomentar les capacitats, habilitats i actituds que permetin als alumnes de desenvolupar-se per si sols amb la màxima autonomia i independència, i participar de forma activa en els entorns socials i comunitaris com a ciutadans responsables i solidaris.
4. Potenciar les competències i els coneixements relacionats amb la salut i la seguretat personal, l'equilibri emocional i l'establiment

de relacions interpersonals adequades en els entorns socials i laborals en què es participi.

5. Fomentar l'establiment de xarxes socials amb companys de la mateixa edat per a facilitar la inclusió social i comunitària com també la participació en activitats d'oci i temps lliure adequades a l'edat i als interessos personals.

### ***Objectius relacionats amb el procés que facilita l'assoliment de resultats personals valuosos***

1. Facilitar l'orientació i l'assessorament professional i acadèmic adequats, per garantir que els alumnes puguin accedir a una situació laboral i de vida tan normalitzada com sigui possible.
2. Coordinar-se amb les empreses del sector i amb les entitats que presten serveis i formació a les persones amb DID per facilitar l'exercici d'activitats i pràctiques professionals.
3. Promoure el principi d'igualtat d'oportunitats en tots els àmbits, i específicament en l'accés dels joves a la formació i al treball.
4. Potenciar una atenció centrada en la persona i en els resultats personals valuosos, i orientada a la millora de la qualitat de vida i a l'accés a allò que és comú a la majoria de ciutadans.

## **3.2 - CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT**

Fer referència a l'alumnat amb condicions personals de discapacitat, i en particular en l'àmbit de la DID, a partir de les seves limitacions ha estat una tradició que s'estén fins al dia d'avui, malgrat que des del 1978 l'informe Warnock ja alertava de les conseqüències negatives que aquestes pràctiques tenien per a les persones i proposava de rebutjar la categorització i centrar-nos en les necessitats de suport. Anys més tard les definicions de l'AAMR de 1992 i 2002, i la de l'AAIDD de 2010, són prou clares i explícites en aquesta mateixa direcció.

És per aquesta raó que renunciem en aquest document a relacionar les possibles tipologies d'alumnat en base a les diverses manifestacions de dèficit, a l'hora de precisar la població a la qual ens estem referint. Amb tot, això no està renyit amb la necessitat de definir quines són les persones "elegibles" per a un determinat servei o suport.

En síntesi, l'etapa de TVA s'adreça a **tots** els alumnes que no acreditin l'ESO per causa d'una discapacitat intel·lectual i que poden

requerir mesures complementàries de suport per tal de promoure el seu desenvolupament harmònic, la inserció laboral i la participació a la comunitat. Així doncs, dos són els trets que esdevenen claus; d'una banda, ser alumnes que tenen 16 anys i que han acabat l'etapa d'ESO sense poder-la acreditar acadèmicament; de l'altra, que tinguin la condició de DID degudament diagnosticada pels serveis competents.

És prou coneguda l'existència d'un ampli sector d'alumnes que acaba l'ESO sense les competències necessàries per acreditar-la i que fora mereixedor de programes de formació per a la seva inserció professional tal com preveu el sistema educatiu. No obstant, aquest sector de població no constitueix el *target* del nostre estudi, encara que evidentment pot compartir bona part de les necessitats educatives amb el sector de població al qual ens referim en aquest treball.

De totes maneres, considerem que els alumnes que acreditin l'ESO en base a programes d'adaptació del currículum sí que podrien ser acollits en l'etapa de TVA que es proposa en aquest document, sempre que se'n pugui derivar una millora acadèmica, personal i social front a altres alternatives més normalitzadores.

### 3.3 - ORGANITZACIÓ DE LES ÀREES DE L'ETAPA

L'organització de les àrees o continguts curriculars és un dels aspectes centrals de la planificació de l'etapa.

A continuació es presenten de forma sintètica les àrees bàsiques que es vertebraren entorn el currículum de l'etapa. De cada àrea s'inclou la definició, els objectius generals, els continguts i els resultats esperats.

#### 3.3.1 - Àrea de "treball"

Ateses les dificultats i la situació cada cop més restrictiva del mercat laboral, fora bo definir i incorporar en el catàleg de qualificacions professionals de Catalunya unes especialitats de contingut polivalent per a cada un dels sectors productius. Algunes, com ara "manipulats industrials i artesans", ja van aparèixer en els antics programes de garantia social i és evident que donen una resposta més adequada en un context en què l'especialització no facilitarà l'accés a un mercat no qualificat amb molta demanda i una oferta molt escassa.

## **Definició:**

Conjunt de capacitats, competències, habilitats i actituds que permeten que les persones puguin aprendre una feina i accedir i mantenir un lloc de treball adequat a les seves necessitats, possibilitats i interessos.

## **Objectius generals:**

- Valorar el treball com a garantia d'estabilitat econòmica i com a font de formació i d'interacció entre persones.
- Adquirir hàbits i estratègies per a accedir i mantenir un lloc de treball.
- Adquirir habilitats d'interacció relacionades amb el treball per millorar l'ambient de treball i les relacions interpersonals respectant la jerarquia empresarial.
- Adquirir habilitats i competències professionals relacionades amb alguna de les qualificacions professionals per a obtenir i mantenir un lloc de treball tan normalitzat com sigui possible.
- Adquirir una formació ajustada a les feines del lloc de treball.
- Adquirir les habilitats necessàries per demanar ajuda quan sorgeixen dubtes o problemes en el lloc de treball.

## **Continguts generals:**

- Accés i manteniment d'un lloc de treball.
- Habilitats d'interacció adequades en el treball.
- Habilitats relacionades amb la qualitat i competitivitat del treball.
- Aprenentatge de les habilitats i competències d'una feina.
- Salut i seguretat en el treball.

## **Continguts específics:**

### ***1. Accés i manteniment d'un lloc de treball***

- Ús de la borsa de treball.
- Ús del transport per accedir al lloc de treball.
- Seguiment de l'horari de treball, del calendari laboral i de les normes i regulacions del treballador.
- Habilitats per demanar ajuda.

### ***2. Habilitats d'interacció adequades en el treball***

- Realització de les interaccions necessàries.
- Evitar interaccions i els contactes físics i verbals inadequats.
- Utilització de la jerarquia empresarial.

### **3. *Habilitats relacionades amb la qualitat i competitivitat del treball***

- Habilitats de ritme.
- Habilitats de qualitat.
- Habilitats de constància.
- Habilitats de productivitat.
- Habilitats de verificació
- Habilitats d'autonomia.

### **4. *Aprenentatge d'habilitats i competències d'acord amb el Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya i el Catàleg Modular Integrat de Formació Professional de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals:***

[http://aplitic.xtec.cat/e13\\_cfp\\_dogc/menuInici.do](http://aplitic.xtec.cat/e13_cfp_dogc/menuInici.do)

### **5. *Salut i seguretat en el treball***

- Ús de vestuari i material específic per la seguretat.
- Seguiment de normes en cas d'emergència.
- Formació específica de seguretat en l'àmbit laboral.
- Prevenció de riscos laborals.

### **Resultats esperats:**

- Accedir a un lloc de treball adequat a les necessitats, possibilitats i interessos de la persona.
- Interaccionar adequadament en el treball tenint en compte tant les relacions entre companys com les relacions amb els superiors (directors, encarregats, etc).
- Adquirir les habilitats i competències laborals específiques del lloc de treball, per arribar a ser un treballador competent.
- Conèixer i complir la normativa i les regulacions del lloc de treball.
- Implementar habilitats relacionades amb la feina, que permetin de mantenir i/o progressar en el lloc de treball.
- Buscar informació i ajuda d'un superior o d'un company davant d'una dificultat o d'un imprevist personal o relacionat amb la feina.
- Aprendre a treballar en el lloc de treball realitzant les feines d'acord amb els estàndards de qualitat de la pròpia empresa.
- Treballar en una feina seguint les normes de seguretat i emergència.

### 3.3.2 - Àrea "aprenentatge al llarg de la vida"

#### **Definició:**

Conjunt de capacitats, competències i habilitats que fan possible que una persona mantingui els aprenentatges adquirits, que pugui participar en activitats educatives continuades formals i no formals i que pugui aprendre noves habilitats i coneixements que, d'acord amb les seves necessitats, interessos i desigs, li permetin de funcionar de forma adaptada en els seus contextos habituals.

#### **Objectius generals:**

- Adquirir capacitats i estratègies per a l'aprenentatge continuat de coneixements, competències i habilitats que facilitin el desenvolupament personal i l'adaptació en els contextos habituals de vida.
- Mantenir les habilitats acadèmiques apreses en contextos i situacions significatius.
- Adquirir coneixements i habilitats acadèmiques funcionals per desenvolupar-se en els contextos habituals de vida i per millorar l'adaptació.
- Participar de forma activa en accions formatives formals i no formals ajustades als objectius, desigs i interessos personals.
- Utilitzar de forma adequada i amb finalitats pràctiques i d'ús per a la vida quotidiana els mitjans tecnològics i els aparells electrònics disponibles.
- Adquirir habilitats d'autodeterminació relacionades amb la millora de l'autonomia, el propi coneixement i l'autocontrol, tot promovent la presa de decisions i la resolució de problemes.

#### **Continguts generals:**

- Manteniment i aprenentatge d'habilitats acadèmiques funcionals.
- Accés i participació en activitats formatives.
- Ús dels mitjans tecnològics.
- Habilitats d'autodeterminació i presa de decisions.

#### **Continguts específics:**

##### ***1. Manteniment i aprenentatge d'habilitats acadèmiques funcionals***

- Lectura funcional.
- Matemàtiques funcionals.

## **2. Accés i participació en activitats formatives postobligatòries**

- Continguts específics per accedir al títol de graduat en secundària.
- Continguts específics per accedir als cicles formatius de grau mitjà.
- Activitats formatives no reglades.

## **3. Ús dels mitjans tecnològics**

- Ús de l'ordinador i/o dels aparells necessaris per al correcte desenvolupament formatiu.
- Ús de telèfons mòbils.
- Ús d'aparells comunitaris.

## **4. Habilitats d'autodeterminació i presa de decisions.**

### **Resultats esperats:**

- Utilitzar les habilitats acadèmiques de manera funcional per resoldre les tasques de la vida diària i per entretenir-se.
- Tenir accés i participar en activitats formatives reglades i no reglades, i quan sigui possible accedir a l'obtenció del títol de graduat de secundària.
- Relacionar-se amb les persones (iguals i professors) de l'entorn educatiu i/o formatiu seguint les normes socials típiques de l'entorn i mantenint unes conductes socialment adequades i que fomentin la relació amb els altres.
- Utilitzar de manera adequada els mitjans tecnològics i aparells més habituals (ordinador, mòbil, màquina de begudes, etc.) com a mitjà d'aprenentatge, de comunicació i de millora de l'autonomia personal, i d'acord amb els objectius personals.
- Saber establir objectius personals i el pla d'acció per a assolir-los.
- Controlar la pròpia conducta.
- Saber aplicar estratègies de resolució de problemes davant de situacions complexes.
- Mostrar un autoconeixement adequat i saber aplicar estratègies d'autodefensa.
- Participar en decisions educatives que tenen a veure amb els continguts, serveis i suports que rebrà la persona i/o que afecten la seva vida futura.

### 3.3.3 - Àrea de "relacions interpersonals"

#### **Definició:**

Conjunt de capacitats, habilitats i estratègies que permeten de comunicar-se i relacionar-se amb els demés, participant en activitats socials amb persones de la seva xarxa de relacions.

#### **Objectius generals:**

- Adquirir les habilitats de comunicació i llenguatge necessàries per a fer demandes, donar informació, expressar-se i relacionar-se.
- Adquirir habilitats i estratègies per participar en activitats socials amb amics i família.
- Adquirir les habilitats socials necessàries per a mantenir relacions adequades de veïnatge, companyerisme, amistat i parella.
- Adquirir les habilitats i estratègies necessàries per conèixer i controlar la pròpia sexualitat.

#### **Continguts generals:**

- Comunicació com a vehicle d'expressió personal i d'interacció amb els altres.
- Participació en activitats socials amb amics o amb la família.
- Habilitats socials de relació amb els altres.
- Coneixement i control sexual.

#### **Continguts específics:**

##### **1. *Habilitats de llenguatge i comunicació per expressar-se i relacionar-se***

- Sistemes augmentatius de comunicació.
- Demandes (objectius, atenció, informació).
- Informació (donar informació).
- Expressió (sentiments, estats d'ànim, preferències, etc).
- Relació amb els demés (salutacions).
- Conversa.

##### **2. *Participació en activitats socials amb família i amics***

- Participació en activitats socials de suport/ ajuda ( visites, trucades, etc).
- Participació en activitats socials per divertir-se:
  - Sortir a menjar fora.
  - Anar a festes.
  - Anar a concerts.



### **3. Habilitats socials de relació amb persones properes.**

- Escoltar.
- Acceptar/oferir ajuda/demanar.
- Compartir amb els altres.

### **4. Interaccions amb persones properes ( amics, família, etc.).**

- Mantenir interaccions amb les persones amb qui es conviu.
- Mantenir interaccions amb la família extensa.
- Mantenir interaccions amb amics, companys i coneguts.

### **5. Sexualitat.**

- Els canvis sexuals.
- Sexe i relacions.
- La higiene i la prevenció sexual.
- La seguretat personal (conductes de protecció).

### **Resultats esperats:**

- Comunicar-se amb les persones que formen part de la seva xarxa de relacions per expressar sentiments, demanar ajuda o consell.
- Participar en activitats socials amb amics per a obtenir i donar companyia, suport, diversió, etc.
- Tenir i mantenir una xarxa de relacions adequada a l'edat, utilitzant les habilitats socials necessàries.
- Tenir coneixement i control de la pròpia sexualitat d'acord amb l'edat i la cultura.

### **3.3.4 - Àrea de "vida comunitària"**

#### **Definició:**

Conjunt de capacitats, competències i habilitats que permeten a la persona de moure's per la comunitat participant en associacions, activitats d'oci, temps lliure i voluntariat, utilitzar i tenir accés als serveis que necessita, comprar béns i serveis i interactuar amb les persones amb què s'ha de relacionar.

#### **Objectius generals:**

- Adquirir capacitats i estratègies per desplaçar-se a peu i amb transport per la comunitat on viu.
- Adquirir capacitats i estratègies per participar en associacions, activitats d'oci i temps lliure i en tasques de voluntariat de la comunitat.

- Adquirir habilitats i estratègies per accedir als edificis i llocs públics.
- Adquirir habilitats i estratègies per utilitzar els serveis comunitaris necessaris.
- Adquirir habilitats i estratègies per interactuar amb les persones de la comunitat.

### **Continguts generals:**

- Desplaçament d'un lloc a l'altre de la comunitat.
- Participació en associacions i en activitats d'oci, temps lliure i voluntariat.
- Accés a edificis i llocs públics.
- Utilització de serveis comunitaris.
- Compra de béns i serveis.
- Interacció amb les persones de la comunitat.

### **Continguts específics:**

#### ***1. Desplaçaments a peu i en transport per la comunitat***

- Desplaçaments a peu d'un lloc a l'altre de la comunitat.
- Desplaçaments per la comunitat en autobús urbà.
- Desplaçaments en autobús interurbà o tren de rodalies.
- Desplaçaments en bicicleta.

#### ***2. Participació en activitats d'oci, temps lliure i voluntariat***

- Participació en activitats culturals i lúdiques.
- Participació en activitats de voluntariat.
- Participació en associacions de la comunitat.

#### ***3. Accés a edificis i llocs públics***

- Accés físic a edificis i espais públics.
- Seguiment de normes per accedir a edificis i espais públics.

#### ***4. Utilització de serveis comunitaris***

- Ús de serveis oferts per les administracions públiques.

#### ***5. Compra de béns i serveis***

- Adquisició de béns materials.
- Adquisició de serveis d'atenció a la llar (electricista, etc).
- Adquisició de serveis d'atenció a la persona (perruqueria, dentista, etc.).

## **6. Interaccions amb persones de la comunitat**

Habilitats bàsiques de relació amb els altres:

- Salutacions / agraïments / disculpes.
- Distinció dels tipus d'interaccions.
- Fer demandes de manera correcta.
- Manteniment d'una conducta adequada.
- Acceptació i oferiment d'ajuda.
- Compartir amb els altres.

### **Resultats esperats:**

- Tenir i mantenir interaccions correctes amb les persones amb qui es relaciona en les activitats en què participa.
- Conviure amb els altres acceptant i respectant les normes que fan possible la convivència.
- Participar en les activitats de lleure, associacions, oci i voluntariat de la comunitat, d'acord amb els interessos personals.
- Utilitzar els serveis i les instal·lacions que necessita.
- Accedir a serveis, instal·lacions, etc. que hagi de fer servir per interessos o per necessitat.
- Desplaçar-se d'un lloc a l'altre de la comunitat.
- Comprar béns i serveis.

### **3.3.5 - Àrea de "vida domèstica"**

#### **Definició :**

Conjunt d'habilitats i estratègies per desenvolupar-se a la llar, realitzant activitats d'higiene i cura personal i del vestit, com també de la casa i la roba, fer un ús correcte del bany, preparar aliments i menjar-los correctament i fer funcionar els aparells domèstics.

#### **Objectius generals:**

- Adquirir habilitats i estratègies per interactuar amb les persones de la comunitat.
- Adquirir habilitats i estratègies per tenir cura de la neteja de la llar.
- Adquirir habilitats i estratègies per tenir cura de la roba personal i de la llar.
- Adquirir habilitats i estratègies per fer funcionar els aparells domèstics.

- Adquirir habilitats per a l'ús correcte del bany.
- Adquirir habilitats i estratègies per preparar menjars.
- Adquirir habilitats per menjar correctament.
- Adquirir habilitats per vestir-se correctament.

### **Continguts generals:**

- Cura de la higiene i la imatge personal.
- Cura i manteniment de la llar.
- Cura i manteniment de la roba personal i de la llar.
- Utilització d'aparells domèstics.
- Utilització correcte del bany.
- Preparació de menjars.
- Manteniment de bons hàbits en el menjar.
- Ús i cura del vestir.

### **Continguts específics:**

#### ***1. Cura de la higiene i la imatge personal***

- Realització de les rutines diàries d'higiene personal (dutxa, higiene oral, etc).
- Realització de rutines d'higiene personal no diàries (higiene durant la menstruació, ungles, etc.).
- Realització de rutines de cura de l'aspecte personal (afaitar-se, depilar-se, maquillar-se, etc.).
- Manteniment d'un aspecte acurat durant tot el dia (roba, pell, cabells).
- Ús de serveis destinats a la cura de la imatge personal (perruqueria, esteticienne, massatges, etc.).

#### ***2. Cura i manteniment de la llar***

- Realització de rutines diàries de neteja i endreça de la llar (fer llits, rentar objectes/ utensilis, endreçar objectes, etc.).
- Realització de rutines periòdiques de neteja i manteniment de la llar (netejar terres, superfícies diverses, etc.).

#### ***3. Cura i manteniment de la roba***

- Neteja de la roba (rentar, eixugar).
- Cura i manteniment de la roba neta (plegar, planxar, endreçar).
- Realització de reparacions senzilles de la roba.

#### **4. Utilització d'aparells domèstics**

- Ús d'aparells domèstics per a la cura i manteniment de la llar.
- Ús d'aparells domèstics d'oci a la llar.

#### **5. Utilització correcta del bany**

#### **6. Preparació de menjars**

- Planificació de menús.
- Preparació de menjars freds.
- Preparació de menjars que s'han de coure o escalfar.
- Neteja i endreça de l'espai i utensilis.

#### **7. Manteniment de bons hàbits en el menjar**

- Utilització adequada dels utensilis per menjar i servir-se.
- Manteniment d'hàbits adequats a taula (higiene, posturals, etc).
- Manteniment de bons hàbits d'alimentació (mastegar, menjar a un ritme normal, etc.).
- Afavorir la part més social durant els àpats: conversa, dir "bon profit", esperar els demés per començar, servir aigua als altres, etc..
- Utilització adequada dels utensilis i manteniment d'hàbits adequats en bars i restaurants.

#### **8. Ús i cura del vestit**

- Vestir-se i desvestir-se.
- Selecció de la roba i complements.

#### **Resultats esperats:**

- Mantenir una aparença personal adequada a l'edat, a les pròpies preferències, al lloc i a l'activitat que ha de realitzar la persona, seguint les normes bàsiques de convivència.
- Mantenir neta i endreçada les parts de la llar que utilitza habitualment i/o que són d'ús individual.
- Tenir cura de la neteja i l'endreça de la roba personal i fer reparacions senzilles de la roba.
- Utilitzar els aparells electrodomèstics d'acord amb la seva funció i fer-ne un ús adequat.
- Utilitzar el bany de forma adequada.
- Preparar diversos tipus de menjar d'acord amb el tipus d'àpat o les necessitats personals.
- Mantenir hàbits d'alimentació i de taula socialment adequats.

- Ús i cura del vestit, escollint la roba adequada segons la temporada i l'ocasió.

### **3.3.6 - Àrea "oci i temps lliure"**

#### **Definició:**

Conjunt de capacitats, competències i habilitats que permeten a la persona de gaudir del seu temps lliure en activitats d'alta preferència, ja sigui sol, en companyia o en equip.

#### **Objectius generals:**

- Adquirir les habilitats necessàries per accedir a la informació i escollir activitats d'oci ofertades per l'entorn on viu.
- Adquirir les habilitats necessàries per acordar amb els companys i amics participar en activitats d'oci.
- Adquirir les habilitats necessàries per accedir a una activitat d'oci comunitària (comprar entrades, demanar informació, buscar mitjans de transport).
- Adquirir les habilitats necessàries per gaudir d'estones d'oci individual i en equip.

38

#### **Continguts generals:**

- Coneixement de les ofertes d'oci del lloc on viu.
- Adquisició d'habilitats per poder escollir.
- Adquisició d'habilitats per contactar i quedar amb altres.
- Adquisició d'habilitats per accedir a activitats comunitàries.
- Adquisició d'habilitats per a la realització d'una activitat lúdica en grup o equip.
- Adquisició d'habilitats de lleure individual.

#### **Continguts específics:**

##### **1. Coneixement de les ofertes d'oci del lloc on viu**

- Recerca d'informació sobre agendes d'oci als diaris, cartelleres i mitjans de comunicació.
- Recerca d'informació a Internet.

##### **2. Adquisició d'habilitats per poder escollir**

- Elecció entre les ofertes de lleure de menys a més preferent.
- Consulta de tarifes i programació per ajustar-se al pressupost.

- Saber a quin públic va dirigida l'activitat.

### **3. Adquisició d'habilitats per contactar i quedar amb altres**

- Utilització del telèfon i altres mitjans tecnològics.
- Desplaçaments a peu i amb transport públic.
- Habilitats per comunicar preferències i desitjos, i per arribar a acords.

### **4. Adquisició d'habilitats per accedir a activitats comunitàries**

- Comportament adequat als llocs públics, mostrant conductes cíviques i de convivència.
- Respecte a les normes de seguretat als locals públics.
- Respecte als horaris i les normes establertes en els locals públics.
- Demanda d'informació.
- Demanda d'ajuda.

### **5. Adquisició d'habilitats per a la realització d'una activitat lúdica en grup o en equip**

- Activitats de lleure en grup.
- Comprensió i compliment de les normes de joc.
- Respecte i seguiment d'horaris i normes.
- Respecte al material i instal·lacions.
- Suport als altres.

### **6. Adquisició d'habilitats de lleure individual.**

- Activitats de joc en solitari: jocs didàctics, treballs manuals i artístics, col·leccions, llegir, etc.
- Activitats físiques en solitari: anar en bici, córrer, nedar, etc.

### **Resultats esperats:**

- Triar i participar en activitats de lleure ofertades per l'entorn on viu i que són de la seva preferència.
- Sortir amb companys i amics per compartir espais/ activitats de lleure.
- Participar en grups/ equips en activitats de lleure per assolir/ compartir un objectiu comú.
- Gaudir d'espais de lleure en solitari per relaxar-se, divertir-se, estar en forma o descansar de la rutina.

### 3.3.7 - Àrea de "salut i seguretat"

#### **Definició:**

Conjunt de capacitats, competències, habilitats i actituds que fan possible que una persona pugui mantenir un bon estat de salut físic i de benestar emocional, accedir a serveis sanitaris propis per a l'edat i l'entorn social on viu, i que faciliten el coneixement de les normes i l'aplicació d'hàbits de seguretat.

#### **Objectius generals:**

- Valorar la salut com a font essencial de benestar i equilibri personal.
- Tenir coneixement de les situacions que comporten risc per a la salut i prendre les mesures necessàries per prevenir-les.
- Conèixer la importància per a la salut de seguir una dieta equilibrada i saber-la planificar i complir.
- Reconèixer els símptomes més habituals de les malalties comuns i demostrar capacitat per respondre-hi de manera adequada i ràpida.
- Saber fer un ús adequat de la medicació i mostrar autonomia en la prescripció, adquisició i administració de medicaments.
- Conèixer i utilitzar de forma adequada i sempre que sigui necessari els serveis d'assistència sanitària de la seva zona.
- Adquirir i mantenir hàbits correctes per al bon manteniment de la salut física i del benestar emocional.

#### **Continguts generals:**

- Coneixement i prevenció de situacions de risc.
- Coneixement i seguiment d'una dieta equilibrada i variada.
- Coneixement de les malalties més freqüents i els seus símptomes.
- Coneixement i ús apropiat de la medicació.
- Accés i ús dels serveis d'atenció sanitària.
- Adquisició d'hàbits correctes per mantenir la salut física i el benestar emocional.
- Autocomprensió.

#### **Continguts específics:**

##### **1. Coneixement i prevenció de situacions de risc**

- Identificació i prevenció de situacions de risc a la llar.
- Identificació i prevenció de situacions de risc fora de la llar.



- Identificació i prevenció de situacions de risc en el treball.

## **2. Coneixement i seguiment d'una dieta equilibrada i variada**

- Característiques i tipus d'aliments.
- Elaboració de menús variats i equilibrats.
- Controls del seguiment d'una dieta equilibrada.

## **3. Coneixement de les malalties més freqüents i els seus símptomes.**

- Identificació dels símptomes de les malalties físiques.
- Identificació dels símptomes de les malalties de tipus psicològic.
- Accions a realitzar davant dels símptomes de les malalties més freqüents.
- Cura i primers auxilis.
- Actituds adequades davant les malalties i els seus símptomes.

## **4. Coneixement i ús apropiat de la medicació.**

- Tipologies i ús adequat de la medicació.
- La medicació i els efectes secundaris.
- Prescripció, compra i la presa de la medicació.
- Importància de l'ús adequat de la medicació.

## **5. Accés i ús dels serveis d'atenció sanitària.**

- Coneixement i funció dels centres d'atenció primària.
- Funcionament dels centres d'atenció primària.
- Ús adequat dels serveis d'atenció sanitària.

## **6. Adquisició d'hàbits correctes per mantenir la salut física i el benestar emocional**

- Adquisició d'hàbits i rutines diàries saludables.
- Valoració dels hàbits i rutines diàries per a la salut física i el benestar emocional.

## **7. Autocomprensió**

- Conèixer les fortaleses, debilitats, habilitats i limitacions físiques i psíquiques d'un mateix.
- Conèixer les pròpies necessitats úniques d'aprenentatge.
- Saber com utilitzar aquests atributs únics per influir de manera positiva en la pròpia qualitat de vida.

- Conèixer tècniques d'autocontrol.
- Conèixer allò que és únic d'un mateix i que el diferencia dels altres.
- Conèixer recursos de salut mental.
- Ús d'estratègies d'enfrontament davant de situacions conflictives.
- Conèixer el perill de l'abús de substàncies nocives per al cos.

### **Resultats esperats**

- Evitar els riscos de salut i seguretat en els diversos contextos en què participa.
- Seguir una dieta variada i equilibrada.
- Portar a terme les accions adequades davant els símptomes d'una malaltia i realitzar primeres cures davant d'accidents petits.
- Prendre la medicació adequada a les necessitats d'acord amb la prescripció mèdica.
- Utilitzar, sempre que els necessiti, els serveis d'atenció sanitària.
- Seguir i mantenir hàbits de salut i per a un bon estat físic.
- Mantenir el benestar emocional.

### **3.4 - RECURSOS HUMANS I MATERIALS**

Tota proposta educativa exigeix el consens de recursos humans i materials. Tot i que parlar de recursos humans i materials sovint s'associa a inversió, l'aposta per l'educació de les persones amb DID, com per l'educació de tothom, contribueix a una vida de qualitat per a elles i a estalvis i riquesa per a tota la comunitat. La inversió en aquesta etapa educativa generarà la gran diferència social entre unes persones autònomes incorporades a la vida activa o uns pensionistes de 21 anys i de per vida. Aquesta és la realitat: una inversió considerablement petita si la comparem amb el rendiment social i econòmic que n'obtidrem.

Aquest document no pretén ordenar ni regular un sector, tampoc vol determinar mínims ni ràtios. Pretenem només un model, una filosofia, uns principis bàsics i orientadors sobre els quals es pugui sustentar una etapa educativa fonamental, terminal i decisiva per a les persones amb DID.

Una consideració prèvia a la definició d'aquests recursos és que estem parlant d'una última etapa educativa que encamini cap a la vida

adulta a **totes** les persones amb DID que, un cop acabada "l'escolaritat obligatòria", no acreditin el graduat en ESO. L'expectativa per a la majoria d'aquestes persones serà el món laboral i la vida activa, però també hem de contemplar altres realitats més minoritàries, que les duren a altres serveis de transició o de teràpia ocupacional. Els recursos hauran de ser els mateixos per a tots, però la major dedicació i intensitat d'uns o altres dependrà fonamentalment d'aquestes expectatives.

Pel que fa als recursos materials és imprescindible mantenir el principi de normalització que ja hem aplicat al llarg de tota l'escolaritat anterior. Cal que l'alumne es familiaritzi i s'exerciti amb els entorns, eines i màquines que formaran part del seu futur laboral i/o ocupacional. Per tant, cada programa i especialitat haurà de tenir en compte aquest principi desenvolupant el seu currículum d'aprenentatges amb total proximitat i coneixement dels entorns reals dels alumnes un cop acabada aquesta etapa de transició educativa.

Pel que fa als recursos humans farem una distinció entre els que es destinen a l'atenció directa dels alumnes i els que haurem de dedicar específicament al procés de transició del cicle educatiu al món adult. Tan necessaris i tan imprescindibles són els uns com els altres.

Estem en una etapa diferent que requereix d'uns suports diferents, vinculats a nous objectius.

**Per a l'atenció directa** en aquesta nova etapa són necessaris:

- El professor tutor, encarregat de la funció tutorial com també d'impartir la docència de les competències i els continguts (acadèmics, d'autonomia i autodeterminació). Hauran de ser graduats amb màster d'educació especial o equivalent.
- El professor tècnic, encarregat d'impartir continguts professionalitzadors i ocupacionals. La titulació i formació per impartir aquests ensenyaments és la mateixa que la establerta per impartir ensenyaments de formació professional. Col·laborarà molt estretament amb el professor tutor per adequar programes i currículums tècnics a les característiques i necessitats de suport de l'alumnat.
- L'educador és el personal de suport que, en funció de l'orientació del tutor, donarà suport a la tasca del professor tutor o del professor tècnic.
- El psicòleg, figura fonamental tant per l'orientació i suport en tots els conflictes que sorgeixen en l'alumnat adolescent que pren

consciència de les seves dificultats, com per la coordinació dels dos grans objectius que convergeixen en aquesta etapa: la continuïtat formativa i professionalitzadora i la TVA.

### **Recursos humans vinculats al procés de transició**

El procés de transició no està lligat a un moment puntual, ni s'inicia amb el final d'aquest cicle educatiu. El procés de transició es vincula al llarg de tot aquest nou circuit educatiu intervenint en diferents moments per proporcionar els següents suports:

- Orientació i/o suport en l'elecció del programa educatiu i professionalitzador per a cada alumne.
- Suport i atenció a les famílies per a les valoracions i dictàmens que requereix la nova escolarització.
- Recerca i condicionament de llocs de pràctiques per als alumnes.
- Coordinació i seguiment administratiu de les pràctiques laborals.
- Acompanyament, si s'escau, a les pràctiques laborals.
- Vinculació d'alumnes i empreses per l'accés a l'ocupació a través de les pràctiques.
- Vinculació de les famílies, alumnes i administració amb el compromís de transició.
- Orientació i derivació laboral si s'escau.
- Orientació i derivació ocupacional si s'escau.

44

Totes elles són funcions imprescindibles si volem aconseguir l'objectiu final, que no és altre que donar sentit i coherència al treball i la inversió realitzada en els 20 anys d'escolarització de les persones amb DID, aconseguint per a totes elles la inclusió social i definitiva a la vida adulta.

Els perfils professionals corresponents a aquestes funcions són:

- L'insertor laboral/ tutor de pràctiques, amb la difícil tasca de convèncer empreses per cedir llocs de pràctiques, fer acompanyaments de pràctiques i treball de suport amb els alumnes, i complimentar els expedients administratius i d'avaluació de pràctiques.
- El treballador social, per facilitar i gestionar amb la família els múltiples processos de valoracions i acreditacions necessaris en cada cas; per posicionar l'alumne en les millors condicions de sortida de cara a la nova etapa que haurà d'afrontar.

### 3.5 - AVALUACIÓ I ACREDITACIÓ

Un dels aspectes més crítics de tot el model de formació té a veure amb l'avaluació i l'acreditació. A continuació es proposen els principis que considerem bàsics i que haurien de guiar els professionals en l'avaluació de l'etapa.

#### Principis

1. L'avaluació dels alumnes en l'etapa de TVA s'entén sempre com un procés continuat que s'estén al llarg de tota l'etapa.
2. De totes maneres, en l'avaluació es contemplaran tres situacions singulars: la inicial, la de seguiment i la final.
3. En tots els casos l'avaluació s'ajustarà al model funcional; és a dir, l'avaluació tindrà en compte totes les variables que afecten el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant les que tenen a veure amb l'alumne (història personal, capacitats, interessos, etc) com amb el professorat i l'entorn (polítiques del centre, creences, pràctiques educatives a l'aula, etc).
4. L'avaluació serà sempre multidisciplinària i en equip; hi prendran part tots els professionals que intervenen en la formació de l'alumne.
5. L'avaluació s'ha d'orientar a la identificació de les vies i oportunitats de progrés i de futur dels alumnes escoltant la seva veu, i no tant a la simple constatació del seu rendiment en les diverses àrees.
6. Quant a l'avaluació inicial s'haurà de recollir informació sobre:
  - La història de l'alumne (personal i acadèmica).
  - El funcionament intel·lectual i la conducta adaptativa expressada en les habilitats adaptatives conceptuals, socials i pràctiques.
  - El nivell actual de competències en les diferents àrees del currículum.
  - L'opinió de l'alumne i de la família sobre el moment actual i el que esperen de l'etapa.
  - Les polítiques de l'escola i l'organització dels suports.
7. L'etapa de TVA ha d'estar orientada a l'assoliment de resultats personals valuosos. L'avaluació inicial, doncs, ha de poder establir, amb la participació de totes les parts implicades, aquells resultats personals que es consideren essencials per a l'alumne així com el perfil de suports que cal proporcionar per al seu assoliment. Això significa que cal avaluar els objectius personals

de l'alumnat com també el tipus i intensitat dels suports necessaris.

8. Quant a l'avaluació de seguiment, convé posar atenció tant en les barreres que dificulten la participació i l'èxit de l'alumne com en els seus progressos d'acord amb els objectius establerts en el currículum i concretats en el seu pla personal. L'avaluació, doncs, serà contínua i formativa sense perjudici que al final de cada curs es faci una avaluació global del progrés de l'alumne.
9. L'avaluació final tindrà lloc quan hagi acabat l'etapa i se centrarà fonamentalment en les competències aconseguides, tant en funció de les establertes en el currículum com les que consten en el seu pla personal. Tindrà un caràcter comprensiu i integrador a partir de les fortaleses desenvolupades i de l'opinió del propi estudiant.
10. L'avaluació final tindrà una finalitat fonamentalment propedèutica; és a dir, encaminada a orientar l'estudiant cap a les vies professionals i personals que millor puguin afavorir el seu projecte personal i la seva qualitat de vida.

### 3.6- CONCERTACIÓ I FINANÇAMENT

46

La transició a l'edat adulta i a la vida activa és un procés comú a totes les persones. Tal com s'estableix en el Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts", en el cas de les persones amb DID, aquest procés requereix una atenció especial si es volen completar els objectius de participació i aprenentatge per a tothom propiciats en les etapes anteriors a través de l'educació inclusiva. Cal proporcionar coherència a tot l'itinerari educatiu d'aquests alumnes, atenent al seu trànsit per les diferents etapes educatives: infantil, primària, ESO i TVA. En el cas de les persones que no hagin pogut obtenir el títol de graduat en ESO per causa de la seva DID, cal garantir la igualtat d'oportunitats perquè accedeixin al món laboral com la resta de la població. Així, al final de l'escolarització obligatòria resulta indispensable activar l'orientació en aquest sentit, per la qual cosa cal definir itineraris personalitzats que s'adeqüin a les capacitats i interessos dels i de les joves i a les possibilitats de l'entorn sociolaboral.

Tal com esmenta l'article 42.2 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, el Govern de la Generalitat ha de regular i sostenir el Servei d'Educació de Catalunya, el qual, conformat pels centres públics i pels centres privats sostinguts amb fons públics, garanteix a

totes les persones l'accés a una educació de qualitat i en condicions d'igualtat en els ensenyaments obligatoris i en els declarats gratuïts. Per abordar el finançament i la concertació de l'etapa que proposa aquest document, cal fer esment a dues normatives:

- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (àmbit estatal).
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació (àmbit autonòmic).

### **3.6.1 - Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (àmbit estatal)**

Tal com s'estableix en l'article 75.1, amb la finalitat de facilitar la integració social i laboral de l'alumnat amb necessitats educatives especials que no puguin aconseguir els objectius de l'educació obligatòria, les administracions públiques han de fomentar ofertes formatives adaptades a les seves necessitats específiques.

Segons l'article 108.1, els centres docents es classifiquen en públics i privats. En l'apartat 2 de l'article 109, que regula la programació de la xarxa de centres, s'indica que les administracions educatives han de programar l'oferta educativa dels ensenyaments que en aquesta Llei es declaren gratuïts, tenint en compte l'oferta existent de centres públics i privats concertats i, com a garantia de la qualitat de l'ensenyament, una adequada i equilibrada escolarització dels alumnes amb necessitat específica de suport educatiu.

L'article 112è regula els mitjans materials i humans dels centres públics, indicant que correspon a les administracions educatives dotar els centres públics dels mitjans materials i humans necessaris per oferir una educació de qualitat i garantir la igualtat d'oportunitats en l'educació (Art. 112.1). Sobre els centres que atenguin una elevada població d'alumnes amb necessitat específica de suport educatiu es declara que han de rebre els recursos complementaris necessaris. En el capítol IV sobre centres privats concertats, s'aborden els concerts (art. 116è) i els mòduls de concert (art.117è). Tal com regula l'article 116.6 les administracions educatives poden concertar, amb caràcter preferent, els programes de qualificació professional inicial que, d'acord amb el que preveu aquesta Llei, els centres privats concertats d'educació secundària obligatòria imparteixin al seu alumnat. Aquests concerts tenen caràcter singular. En termes anàlegs s'expressa que el concert per als ensenyaments postobligatoris té caràcter singular (art. 116.7).

### 3.6.2 - Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (àmbit autonòmic)

L'establiment d'una etapa educativa sota la denominació de "transició a la vida adulta" precisa la seva contextualització dins del Servei d'Educació de Catalunya. Seguint la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, hi ha dues possibilitats a l'hora de considerar l'etapa de transició a la vida adulta com:

- **Ensenyament gratuït i universal**, com en el cas dels programes de qualificació professional inicial o la formació professional de grau mitjà (article 5.2). En aquest cas s'asseguraria el finançament de l'etapa, apel·lant al que estableix l'article 199è, que indica que el Govern ha de garantir la gratuïtat de l'escolarització dels ensenyaments als quals fa referència l'article 5.2 (ensenyaments gratuïts i universals) i ha de sostenir amb els recursos econòmics necessaris els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya, d'acord amb la programació educativa.
- **Ensenyament postobligatori i/o de règim especial**. En aquest cas cal referir-se a l'article 200è, on s'indica que el Departament ha de definir periòdicament l'oferta de places en els ensenyaments de batxillerat i de formació professional, garantint l'existència d'un nombre suficient de places escolars gratuïtes i establint un sistema de beques que garanteixi adequadament la igualtat d'oportunitats per als alumnes i n'estimuli l'èxit acadèmic. Igualment pot subvencionar ensenyaments de règim especial.

A més, l'article 42.5 preveu que el Govern pugui declarar d'interès públic l'oferta d'altres ensenyaments de règim general i de règim especial.

Pel que fa al finançament dels centres que podran impartir els ensenyaments corresponents a l'etapa de transició a la vida adulta, cal distingir entre:

- a) Els **centres públics**, el finançament dels quals ve regulat per l'article 204è.
- b) Els **centres privats que presten el Servei d'Educació de Catalunya**, el finançament dels quals es realitza a través del concert econòmic tal com s'estableix en l'article 205è. Cal destacar també el que es preveu en l'apartat 2 de l'esmentat article, segons el qual el Govern ha de regular per reglament el procediment de concertació; per això, caldrà veure com es desplega en el futur aquest reglament. De moment, però, cal considerar allò que indica el Decret 56/1993, de 23 de febrer, sobre concerts educatius.



En qualsevol cas, l'atenció educativa de les persones amb DID en l'etapa dels 16 als 21 anys ha de disposar d'un finançament equiparable al previst en el cas d'aquest alumnat en etapes anteriors, atenent també a un mòdul específic i complementari per tal de cobrir les despeses vinculades amb la formació i orientació professionalitzadora.

### 3.7 - TRANSFORMACIÓ DEL SECTOR

Aplicar un model com el que presenta aquest document té implicacions a diversos nivells. Evidentment, per a una implementació òptima seran imprescindibles transformacions en el macro, el meso i el microsistema. Tot i la importància d'aquest tema, en aquest apartat ens centrarem bàsicament en aquells canvis o millores que fan referència al meso i microsistema. Després d'unes consideracions inicials intentarem concretar quins haurien de ser els canvis més significatius que caldria impulsar.

Ja hem comentat que l'etapa de TVA (16-21 anys) serà per a la majoria de persones amb DID l'últim període formatiu previ a la seva incorporació a la vida activa i a la societat adulta. Sense negar la importància de la formació continuada, està clar que la TVA representa el final d'una etapa formativa ordenada i continuada. Per aquest motiu s'ha posat èmfasi en la incorporació, dins d'aquest període, dels aprenentatges, continguts i entrenaments que preparin i orientin aquest pas transcendent en la vida i el futur de les persones amb DID.

La manca d'un model definit de TVA que s'ajusti a les característiques i necessitats de les persones amb DID planteja reptes importants al sector. Pretendre una "transformació del sector" amb implantacions immediates o resultats a curt termini no serà fàcil. Caldrà anar introduint canvis poc a poc però que, de forma continuada i decidida, ens apropin al model proposat i ens allunyin del perjudici que representa el tracte educatiu que reben les persones amb DID en aquesta etapa.

Pensem que els següents punts podrien orientar les accions encaminades a la transformació del sector de cara a l'adopció del model proposat en aquest document.

És convenient, en primer lloc, un canvi conceptual pel que fa referència al propi terme "transició a la vida adulta" i a la seva com-

prensió. Hem de trencar la identificació equívoca que avui en dia fem d'aquest concepte amb serveis o unitats de suport específic, per assimilar-lo a la terminologia i als corrents més europeus i generalitzats que defineixen la "transició a la vida adulta" en el sentit d'etapa o període formatiu. La TVA hauria de formar part integral del procés d'educació i formació de les persones amb DID, i el seu objectiu és preparar les persones per a la vida i el treball.

El segon lloc, considerem que la TVA ha d'anar dirigida a tot l'alumnat amb DID. Aquest "tot" té, en el nostre cas, un doble significat. D'una banda, cal incloure tots els alumnes siguin quines siguin les seves condicions personals de discapacitat. Cal fer una aposta decidida per acollir, en aquesta etapa, a tot l'alumnat amb DID. És important evitar que els alumnes es derivin a determinats serveis en base a les seves característiques i dèficits personals. Tots els alumnes han de rebre els serveis i suports que caracteritzen la TVA. De l'altra, el "tot" fa referència a atendre la totalitat de la població amb DID. Les dades d'alguns estudis recents (Giné i Font, 2011) indiquen que hi ha una pèrdua important de població a partir de la finalització de l'etapa de secundària. És a dir, un nombre elevat d'alumnes amb DID deixen de rebre serveis educatius o formatius quan acaben l'ensenyament secundari. Així doncs, hi ha una tasca important a fer, tant per part de l'administració com del propi sector, per garantir que totes les persones amb DID puguin gaudir de l'etapa de TVA.

En tercer lloc, si bé l'etapa de TVA, tal i com la definim, té components diversos (laborals, socials, d'autonomia, etc.), cal entendre-la com un projecte educatiu integral que té sentit com a període educatiu i com a projecte individual per a cada alumne. S'ha de donar resposta a l'actual dispersió que es produeix a partir dels 16 anys i evitar la manca de coherència i de continuïtat educativa. Òbviament, això exigeix una ordenació del sector per part de l'administració, així com propostes curriculars, organitzatives i de serveis adequades.

En quart lloc, i molt relacionat amb el punt anterior, hi ha el tema de la dependència d'aquesta etapa. Des dels principis i opcions que s'han definit en aquest document, queda clar que és una etapa que hauria de dependre del Departament d'Ensenyament, i que s'hauria d'incloure en concert educatiu. Pensem que, per garantir la coherència educativa i el dret dels alumnes amb DID a un període de formació i preparació per al treball i la vida adulta, és imprescindible que aquest període estigui ben ordenat per part del Departament d'Ensenyament i que sigui gratuït. En aquesta línia seran necessaris també canvis normatius i uns criteris unificats que acabin amb els

equivocs i contradiccions actuals: dret a l'escolarització fins als 21 anys front els impediments legals per exercir-lo; acreditacions de secundària i accés als programes de qualificació professional inicial, etc.

En cinquè lloc, i d'acord amb les característiques particulars de l'etapa de transició, cal atorgar un protagonisme important als propis alumnes i a les famílies. L'opinió de les persones amb DID i de les seves famílies en tot allò que fa referència a la seva vida laboral i personal futura ha de constituir un component essencial de la planificació. Cal fer un esforç per ajustar els objectius personals i l'assoliment de resultats socialment vàlids i possibles. L'ajustament personal i social i el benestar de les pròpies persones poden dependre del grau en què s'assoleixi aquest objectiu.

Finalment, un element fonamental en la transformació del sector rau en la continuïtat del suport i orientació. A més dels serveis i suports que hi ha disponibles en el sistema educatiu, pensem que caldria establir sistemes de coordinació amb els serveis de la comunitat i les entitats que es dediquen a l'atenció a les persones amb discapacitat per assegurar la continuïtat del suport durant i en finalitzar aquesta etapa. Hem de pensar que l'èxit d'una bona transició no només recau en disposar d'una etapa de formació. Essencialment, l'èxit dependrà de la possibilitat que les persones rebin, al llarg de la seva vida, ajuts i suports més o menys continuats o sempre que els necessitin.

És evident que tots aquests aspectes comporten una sèrie d'accions a nivells diferents i l'exigència de proposar canvis a l'administració i al propi sector. Per dur a terme les propostes que es fan en aquest document caldrà l'esforç coordinat i el compromís dels diversos agents implicats (administració, entitats, escoles, etc.). Estem convençuts, però, que a través d'iniciatives com les que presentem en aquest document, podrem aconseguir una vida millor i de més qualitat per a les persones amb DID.



## 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

AAIDD (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Traducció al castellà: AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

AAMR (2006). *El retard mental. Definició, classificació i sistemes de suport*. Vic: EUMO Editorial. (Aquesta obra és la traducció al català del Manual de l'AAMR de 2002).

AAMR (1997). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Psicología. (Esta obra corresponde a la traducción al castellano de la propuesta de definición de la AAMR de 1992).

Bonal, R. (1994). *El col·lectiu dels bordeline o límits. Entre la coherència teòrica i la marginació pràctica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Figuera, P. (2006). *Transición ESO-Secundaria postobligatoria/Tra-bajo. Dins La acció tutorial su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

Font, J. (2010). *Qualitat de vida i centres d'educació especial. Una aproximació a la seva conceptualització i avaluació*. Universitat de Vic. (Treball de recerca no publicat.)

Galí, A. (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*". Volum II. Ensenyament primari, p. 248.

Giné, C. i Font, J. (2011). *El futur rol de les escoles d'educació especial. Conclusions de l'estudi dut a terme per la Universitat Ramon Llull*. Ponència presentada a les 8es Jornades d'Educació Especial. Escola Inclusiva: Les claus del Procés.

Grigal, M., Neubert, D.A. i Moon, M.S. (2001). Public school programs for students with significant disabilities in post-secondary settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 26, 244-254.

Halpern, A.S. (1994). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59, 486-498.

Hall, M., Kleinert, H.L. i Kearns, F.J. (2000). Going to college! Post-secondary programs for students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 32, 58-65.

Hinojosa, D. (2009). *Disseny d'un pla de transició a la vida adulta i la inserció al món laboral adreçat a l'alumnat de les USEE en finalitzar l'ESO*. Llicència d'estudis.

Johnson, D.R., Stodden, R.A., Emanuel, E.J., Luecking, R. i Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: What research tells us. *Exceptional Children*, 68(4), 519-531.

Martinez, N. (1999). *Diseño de una agencia que facilite la transición a la vida adulta de jóvenes - con retraso mental - en el marco de una red de servicios de futuro para Bizkaia*. Bilbao: Universidad de Deusto, tesis doctoral.

Meijer, C.J.W. (2003). *Special education across Europe. Trends in provision in 18 European countries*. Brusel·les: European Agency for Development in Special Needs Education

Neubert, D.A. i Moon, M.S. (2006). Postsecondary settings and transition services for students with intellectual disabilities: Models and research. *Focus on Exceptional Children*, 39(4), 1-8.

Neubert, D.A., Moon, M.S., Grigal, M. i Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.

Pallisera, M. (1996). *Transició a la edat adulta i vida activa de les persones amb discapacitat psíquica. Criteris orientadors de la intervenció educativa*. Girona: UDG.

Schalock, R.L.; Brown, i Cummins, R.A.; Felce, D.; Matikka, L.; Keith, K.D.; Parmenter, R. (2002). La conceptualización, medida

y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: Informe de un panel internacional de expertos. *Siglo Cero*, 203, 5-14.

Stodden, R.A. i Whelley, T. (2004). Postsecondary education and persons with intellectual disabilities: An introduction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, vol. 39 (1), 6-15.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wehman. P. (2010). *Essentials of transition planning*. Baltimore: Paul H Brookes.





## 5. NORMATIVES

Llei Orgànica 13/1982 de 7 de abril, d'Integració Social dels Minusvàlids.

Ordre ENS/304/2002, d'1 d'agost, per la qual es regulen els programes adaptats de garantia social i els programes de formació per a la transició a la vida adulta destinats a nois i noies amb necessitats educatives especials, derivades de discapacitats, escolaritzats en centres d'educació especial o unitats d'educació especial en centres ordinaris. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 3719, de 13 de setembre de 2002, p. 16020. Disponible en línia a: <http://www.gencat.cat/diari/3719/02206050.htm>.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Suplement en llengua catalana del Butlletí Oficial de l'Estat de 16 de maig de 2006, n. 11. p.1294-1341. Disponible en línia a: [http://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf](http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf).

Estatut d'Autonomia de Catalunya 2006. Art. 21è. Disponible en línia a: [http://www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut/titol\\_1.htm#a21](http://www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut/titol_1.htm#a21).

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 5422 de 16 de juliol de 2009, p. 56589. Disponible en línia a: <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>.

Catalunya. Resolució EDU/2126/2009, de 13 de juliol, per la qual s'autoritza diversos centres a impartir els programes de qualificació professional inicial. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 5430 de 28 de juliol de 2009, p. 59841. Disponible en línia a: <http://www.gencat.cat/diari/5430/09184059.htm>.

ORDEN TRE/560/2009, de 22 de desembre, per la qual s'aproven les bases reguladores per a la realització de les actuacions de les xarxes d'orientació per al treball i obra la convocatòria anticipada per l'any 2010 per a la concessió dels ajuts i subvencions d'itineraris personals d'inserció i programes d'orientació i suport a la inserció de col·lectius en situació de major vulnerabilitat. (Pàg. 97271). Disponible en línia a: [http://www.gencat.cat/diari\\_c/5536/09355149.htm](http://www.gencat.cat/diari_c/5536/09355149.htm)

Dincat  
Joan Güell 90-92  
08028 Barcelona  
T 93 490 16 88  
F 93 490 96 39  
info@dincat.cat  
www.dincat.cat



Fundación **ONCE**