Universitat de Girona

LA TRANSICIÓ A L'EDAT ADULTA I VIDA ACTIVA DE LES PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA. CRITERIS ORIENTADORS DE LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Maria PALLISERA DÍAZ

ISBN: 978-84-691-4084-0
Dipòsit legal: Gi-519-2008
http://hdl.handle.net/10803/7977

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

LA TRANSICIÓ A L'EDAT ADULTA I VIDA ACTIVA DE PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA. CRITERIS ORIENTADORS DE LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

UNIVERSITAT DE GIRONA
1100101319

MARIA PALLISERA DÍAZ

1994

Maria Pallisera Díaz

LA TRANSICIÓ A L'EDAT ADULTA I VIDA ACTIVA DE PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA. CRITERIS ORIENTADORS DE LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Tesi Doctoral dirigida per la

Dra. M. Carme Vidal Xifre

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

Facultat de Ciències de l'Educació

UNIVERSITAT DE GIRONA

1994

Universitat de Girona
Biblioteca

A en Joan

La transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Criteris orientadors de la intervenció educativa

Índex

INTRODUCCIÓ GENERAL i

MARC TEÒRIC

Part I: Aproximació teòrica a la Conceptualització de la Deficiència Mental 2

Introducció 5

Capítol 1: Evolució històrica de l'atenció a les persones amb Disminució Psíquica 7

1.1. Introducció 7

1.2. El període de la segregació 8

1.2.1. Els antecedents 8

1.2.2. L'inici dels estudis científics sobre la deficiència mental. 11

1.2.3. L'extensió de l'escolaritat obligatòria i l'ampliació de la població de deficients mentals. 14

1.2.4. La situació en la primera meitat del segle XX 19

1.3. La normalització a través de la integració 21

1.3.1. Conseqüències de la normalització 25

1.3.1.1. Terminologia 25

1.3.1.2. La individualització de l'educació 28

1.3.1.3. La integració 31

1.3.2. La transició a l'edat adulta i vida activa 37

1.3.2.1. El concepte *transició* tal i com l'entenem a efectes d'aquest treball 41

Capítol 2: Perspectives actuals en la definició i classificació de la Deficiència Mental.....43

2.1. Introducció 43

2.2.Tendències dominants en la definició de la deficiència mental 44

2.2.1. Definició de l'AAMR.....47

2.2.2. Noves perspectives en la definició de la deficiència mental.....52

2.3. Sistemes de classificació de la deficiència mental 58

2.3.1. Qüestions introductòries al voltant de l'ús de les classificacions. 58

2.3.2. Sistemes de classificació.....61

2.3.2.1. Sistema de classificació de l'Associació Americana per al Retard Mental (AAMR). 62

2.3.2.2. Sistema de Classificació de L'Associació Americana de Psiquiatria: (el DSM-III-R) 64

2.3.2.3. La Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDM) de l'Organització Mundial de la Salut (OMS). 65

2.3.2.4. El California Master Plan for Special Education (CMPSE).....71

2.3.2.5. Noves perspectives en la definició i classificació de les persones amb disminució psíquica. 72

2.3.3. Conseqüències de la classificació a nivell pedagògic.....73

Conclusió de la Part I.....77

Part II: Tendències internacionals i estatals en la transició de les persones amb disminució psíquica.....81

Introducció.....83

Capítol 3. Declaracions d'Organismes Internacionals sobre la Transició de Persones amb Disminució Psíquica. 85

3.1.Disposicions emeses per l'Organització de les Nacions Unides (ONU). 85

3.1.1.Antecedents.....85

3.1.2.El Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitat (PAMPD) i el Decenni de les Persones amb Disminució. 87

3.1.3.Perspectives d'actuació pels anys 90. 90

3.2.Disposicions de la Comunitat Europea 92

3.2.1. Primeres accions de la CE en matèria d'integració de persones amb disminució..... 92

3.2.2. Política comunitària a emprendre els anys 90. 95

3.3. Recapitulació..... 99

Capítol 4. La Transició a la Vida Activa a diferents països: perspectiva general. 101

4.1. Coordinació de serveis entre l'etapa escolar i l'edat adulta i la vida activa..... 102

4.1.1.El model danès. 103

4.1.2.El model francès..... 104

4.1.3. El model anglès. 105

4.1.4. Principals recomanacions a tenir en compte en l'articulació de serveis entre l'edat adulta i a la vida activa..... 106

4.2.Tendències internacionals en l'àmbit de la Formació Professional de les persones amb disminució..... 110

4.2.1. Criteris orientadors de la Formació Professional de les persones amb disminució..... 113

4.3. Mesures dirigides a facilitar la transició a la vida activa de les persones disminuïdes. 115

4.3.1. La transició a la vida activa de les persones disminuïdes al sistema laboral ordinari. 115

4.3.2. La transició a la vida activa de les persones amb disminució en entorns protegits i semiprotegits..... 117

4.3.3. Orientacions pel que fa la transició a la vida activa de les persones disminuïdes. 121

4.4. Recapitulació..... 124

Capítol 5. Transició a l'edat adulta i vida activa a l'Estat espanyol 127

5.1. Antecedents. 127

5.2. Els serveis dirigits a l'atenció de persones amb disminució psíquica a Catalunya. 131

5.2.1. Atenció als disminuïts en l'etapa escolar..... 133

5.2.2. Etapa postescolar. Organització de l'atenció a les persones disminuïdes a Catalunya i previsió d'actuacions. 142

5.2.2.1. Centre Especial de Treball (CET). Mercat Ordinari de Treball ...152

5.2.2.2. Centre Ocupacional (CO)....154

5.2.2.3. Acolliment Residencial i Centres d'atenció Especialitzada....156

5.3. Recapitulació....159

Capítol 6: Programes i serveis particulars dirigits a facilitar la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica....161

6.1. Estats Units....163

6.2. Canadà....169

6.3. Itàlia....176

6.4. Irlanda....183

6.5. França....185

6.6. Gran Bretanya....187

6.7. Catalunya....188

6.8. Recapitulació....191

Conclusió de la Part II....195

Part III: Revisió de Programes Formatius per a la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminució psíquica....199

Introducció....201

Capítol 7: Revisió dels programes formatius per a la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminució psíquica....203

7.1. Antecedents....203

7.2. Programes Work-Study: anys 50 i 60....205

7.3. Anys 60: Vocational Education / Formació Professional....206

7.4. Anys 70: Career Education / Educació per a la Carrera....211

7.5. Els Programes de Transició Escola-Treball: Anys 80....222

7.6. Evolució de les tendències dominants en la formació de persones amb disminució psíquica per a l'edat adulta i la vida activa. Balanç....230

7.7. Perspectives i Noves Orientacions....236

7.8. Recapitulació....248

Capítol 8: Descripció de Programes. 251

Capítol 9: Orientacions sobre els components curriculars dels programes dirigits a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. 279

9.1. L'objecte directe dels Programes Educatius 281

9.1.1.Introducció 281

9.1.2.Anàlisi de les àrees d'alguns Programes 284

9.1.3.Descripció dels components dels Programes de Brolin i Evans i Frederiks. ..287

9.1.4.La taxonomia de Dever: Habilitats per a la vida en la comunitat 295

9.1.5.Distribució orientativa de les àrees i competències curriculars 304

9.1.6.La implementació dels objectius i continguts funcionals en el currículum acadèmic 308

9.1.7.Criteris per identificar i prioritzar les competències que han de formar part del Programa Individual 311

9.2.Algunes qüestions al voltant de les estratègies instruccionals 322

9.2.1.Descripció d'algunes de les estratègies metodològiques més emprades en els programes de transició. 324

9.2.2.Criteris per escollir els mètodes d'ensenyament 333

Conclusió de la Part III 336

Part IV: La transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Estudi de Casos. 339

Capítol 10: La transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Estudi de Casos. 341

10.1. Introducció a l'estudi de casos; justificació. 341

10.2. Plantejament general de l'estudi de casos. 344

10.2.1.Natura, qüestions i objectius de l'estudi de casos. 344

10.2.2. Disseny de l'estudi de casos. Fases 347

10.2.3. Criteris de credibilitat 350

10.2.4. Descripció de les tècniques de recollida d'informació usades 335

10.2.5. Aplicació de les tècniques de recollida d'informació i anàlisi de les dades 367
10.3. Anàlisi i interpretació de les dades 371
Marta 371
Pepe 374
Sandra 378
Maria 380
Marc 382
Xavier 386
10.4. Conclusió de l'estudi de casos 389

PROPOSTA D'INTERVENCIÓ: Disseny d'un programa dirigit a potenciar les habilitats perceptivo-motrius de persones amb disminució psíquica 397

Introducció 399
Capítol 11: Identificació de les habilitats bàsiques perceptivo-motrius. 405
11.1. Moviments fonamentals bàsics 407
11.2. Habilitats perceptuals 407
11.2.1.Discriminació kinestèsica. 408
11.2.2.Discriminació visual 408
11.2.3.Habilitats coordinades 409
11.3. Destresa de moviments 410
11.4. Conclusió: Selecció de les categories o habilitats perceptivo-motrius que tenen major incidència en la realització de tasques manipulatives 410
Capítol 12: Proposta d'intervenció: Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius (PHPM) 413
12.1. Proposta d'avaluació diagnòstica de les habilitats perceptivo-motrius 413
12.1.1.Prova criterial. 416
12.1.2.Proves complementàries 419
12.1.3.Aplicació de la prova criterial. 420

12.2.Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius (PHPM). Característiques generals 421
12.2.1.Relació d'objectius i continguts del PHPM. 423
12.2.2.Estructuració de les activitats d'aprenentatge del PHPM 424
12.2.2.1.Unitats de treball 425
12.2.3.Descripció de la fitxa de treball 433
12.2.4.Orientacions metodològiques. 441
12.2.4.1.Organització de la situació d'aprenentatge en el treball en grup 441
12.2.4.2.Aplicació de les propostes 444
Capítol 13: Aplicació del Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius. Estudi exploratori 453
13.1. Introducció 453
13.2.Problema i hipòtesis d'investigació 455
13.3.Variables 456
13.4.Disseny d'investigació 458
13.5.Descripció dels instruments de mesura 461
13.5.1.Instruments estandarditzats 463
13.5.1.1.Test de Desenvolupament de la Percepció Visual de Frostig 463
13.5.1.2.Test d'Aptitud pel Treball de Taller (ATAG) de Goguelin. 464
13.5.2.Altres proves. 465
13.6.Aplicació del PHPM. Procediment 468
13.7.Resultats 478
13.7.1.Situació prèvia a l'aplicació del PHPM: comprovació de l'existència de diferències entre els pretests 478
13.7.2.Comprovació de l'existència de diferències entre Pretest i Postest. Grup Experimental 482
13.7.3.Comprovació de l'existència de diferències entre Pretest i Postest. Grup Control. 485
13.7.4.Situació posterior a l'aplicació del PHPM: comprovació de l'existència de diferències entre els postests 488

13.8.Conclusions 491

Conclusions de la tesi

Capítol 14: Conclusions 499

14.1.Consideracions prèvies 499

14.2.Conclusions referents a la delimitació de la perspectiva actual d'anàlisi de la població amb disminució psíquica. Implicacions educatives 502

14.3.Conclusions referents als criteris orientadors d'accions educatives facilitadores de la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica 516

14.3.1.Recapitulació 516

14.4.Algunes línies futures de treball 533

Bibliografia 537

Algunes organitzacions que han endegat programes innovadors pel que fa la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica 587

Annexos 591

Annex 1: Cascada de serveis de formació i treball dirigits a persones amb disminució psíquica. 595

Annex 2: La integració laboral de persones amb disminució a Navarra i País Basc; algunes característiques 603

Annex 3: Finalitats, àrees d'aprenentatge i principals característiques dels dissenys curriculars d'educació infantil, primària i secundària obligatòria. 607

Annex 4: Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual 615

Annex 5: Consideracions generals sobre el moviment Educació per a la Carrera 623

Annex 6: Característiques de diferents instruments d'avaluació de l'adaptació social 631

Annex 7: Estudi de Casos: Protocol de validació dels indicadors i resultats de la validació 649

Annex 8: Estudi de Casos: Informació extreta dels informes: guió 675

Annex 9: Estudi de Casos: Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller, resultats de la validació i guió de l'entrevista 679

Annex 10: Estudi de Casos: Protocol de validació de l'entrevista, resultats de la validació i guió de l'entrevista dirigida a l'usuari 699

Annex 11: Estudi de Casos: Registres d'Informació. 727

Annex 12: Diagrames d'Avaluació Social i Avaluació Personal (P-A-C 2) de cada un dels casos 747

Annex 13: Descripció de la Prova Criterial 755

Annex 14: Descripció de les Proves Complementàries 783

Annex 15: Protocol usat per a l'estudi pilot de la prova criterial per avaluar les habilitats perceptivo-motrius. Protocols omplerts de dos casos: Jaume i Judit. 791

Annex 16: Aplicació del PHPM: Registres d'Avaluació Individual de les persones integrants del grup experimental 843

Índex de Taules

Taula 1: Categories més emprades en la classficació de les persones amb retard mental entre 1886 i 1981 26

Taula 2: Etapes orientatives des de l'entorn més restrictiu al menys restrictiu en l'àmbit escolar 34

Taula 3: Distribució de serveis des de l'entorn més restrictiu al menys restrictiu en l'àmbit residencial 35

Taula 4: Distribució orientativa dels serveis des de l'entorn més restrictiu al menys restrictiu en l'àmbit laboral 36

Taula 5: Tendències en la definició del retard mental 37

Taula 6: Nivell de retard segons el "QI" obtingut per la mesura del funcionament intel.lectual general (I) 64

Taula 7: Nivell de retard segons el "QI" obtingut per la mesura del funcionament intel.lectual general (II) 65

Taula 8: Nivells de retard mental i equivalència tradicional amb les expectatives en les etapes preescolar, escolar i vida adulta. 75

Taula 9: Equivalència de terminologia i conceptes entre el Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Disminució (PAMPD) de l'Organització de les Nacions Unides i la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitas i Minusvalideses de l'OMS ... 88

Taula 10: Qualitats, mètodes i activitats del professional de la transició. 109

Taula 11: Principals característiques dels serveis destinats a les persones adultes amb disminució psíquica a Catalunya. 151

Taula 12: On-The-Job Training Project (OJT) o National Employment and Training Program (NETP) 163

Taula 13: CEMP (Community Employability Project) 164

Taula 14: Transition to Work Project 165

Taula 15: JOBI (Job Options in Business and Industry) 166

Taula 16: CES (Community Employment Services Program) 167

Taula 17: STORRY (Sequencing the Transition of At-Risk and Retarded Youth) 168

Taula 18: Work Stations 169

Taula 19: The Teen Project 170

Taula 20: The Supported Work Placement Program 172

Taula 21: Vocational Rehabilitation Services (VRS) 174

Taula 22: "El Repte Genovès" 176

Taula 23: Progetto "tre" 178

Taula 24: L'experiència de Bologna 179

Taula 25: L'Experiència de Capodarco 181

Taula 26: L'experiència de Parma 182

Taula 27: Open Road 187

Taula 28: SIFAS ("Service d'insertion, de formation et d'apprentissage spécialisé pour adolescents handicapés mentaux") 185

Taula 29: Handi-prise 186

Taula 30: Projecte Pathway 187

Taula 31: PROGRÉS (Projecte d'Integració laboral per a persones amb Síndrome de Down) 188

Taula 32: Projecte AURA 190

Taula 33: Línies generals per a l'educació dels adolescents amb disminució 209

Taula 34: Estadis d'Educació per a la Carrera 218

Taula 35: Vies de Transició Escola-Treball (Model OSERS) 227

Taula 36: Relació cronològica i característiques principals dels models dominants dirigits a la formació per a la vida adulta de les persones amb disminució psíquica.....232

Taula 37: Programes, autors i fonts de referència.....253

Taula 38: Programa de Brown.....255

Taula 39: Mesa Public School Compreensive Career and Vocational Education Program for Disabled Students.....256

Taula 40: READDY (Real Employment Alternatives for Developmentally Disabled Youth).....257

Taula 41: School-Based Model.....258

Taula 42: School-Based Career Education Model for Handicapped Students.....259

Taula 43: Experience-Based Career Education Model (EBCE).....260

Taula 44: Projecte Job.....261

Taula 45: Projecte Career.....262

Taula 46: Career Education for Exceptional Children and Youth.....263

Taula 47: Life-Centered Career Education Model (LCCE).....265

Taula 48: Programa de Verdugo.....266

Taula 49: Programa de Wehman.....267

Taula 50: Programa d'Evans i Frederiks.....268

Taula 51: IMPACT.....270

Taula 52: PAES (Practical Assessment Exploration System).....271

Taula 53: Adaptability Instructional Model.....273

Taula 54: The Utah Community-Based Transition Project.....274

Taula 55: Model de Dattilo i Peter.....276

Taula 56: Projecte de Martínez i Mendía 277

Taula 57: Model INTERFACE 278

Taula 58: Comparació de les àrees de treball dels Programes 285

Taula 59: Àrees Curriculars i Competències (LCCE), Brolin. 287

Taula 60: Àrees Curriculars del Programa d'Evans i Frederiks 290

Taula 61: Comparació dels components de les àrees curriculars entre els Programes de Brolin i el d'Evans i Frederiks. 292

Taula 62: Taxonomia de Dever: Habilitats de Vida a la Comunitat 299

Taula 63: Suggeriments per a la '"infusió" de les competències d'educació per a la carrera en els programes acadèmics 309

Taula 64: Enfocament Col.laboratiu 324

Taula 65: Grups d'aprenentatge cooperatiu 326

Taula 66: Tutoratge 327

Taula 67: Intrucció directa 328

Taula 68: Ensenyament clínic 329

Taula 69. Ensenyament amb precisió 330

Taula 70: Simulació 331

Taula 71: Modelatge 332

Taula 72: relació de tècniques emprades per donar credibilitat a l'estudi de casos 354

Taula 73: Relació de fonts consultades per obtenir informació de cada indicador 360

Taula 74: Indicadors, fonts d'informació i qüestions de les entrevistes que han orientat ... 363

Taula 75:Relació entre dominis i categories de conductes perceptivo-motrius 411

Taula 76: Relació entre objectius referencials i continguts del PHPM 423

Taula 77: Definició de les habilitats perceptivo-motrius del PHPM 438

Taula 79: Instrument usats per avaluar les variables dependents 462

Taula 80: Unitats del PHPM que formen el bloc d'activitats que realitza el grup experimental 470

Taula 81: Realització de les activitats del PHPM per part dels subjectes del grup experimental 475

Taula 82: Puntuacions obtingudes pels subjectes experimentals i el grup control en el Pretest 479

Taula 83: Resultats de l'aplicació de la prova U de Mann-Whitney per comparar les mitjanes de rendiment entre el grup experimental i grup control en les variables 1,2,3,4,5,6 480

Taula 84: Puntuacions del grup experimental en el Pretest i Postest 482

Taula 85: Resultats de l'aplicació de la prova T de Wilcoxon per comparar les mitjanes de les puntuacions obtingudes entre Pretest i Postest en el grup experimental 483

Taula 86: Puntuacions del grup control en el Pretest i Postest 485

Taula 87: Resultats de l'aplicació de la prova T de Wilcoxon per comparar les mitjanes de les puntuacions obtingudes entre Pretest i Postest en el grup control 486

Taula 88: Puntuacions obtingudes pels subjectes experimentals i el grup control en el Postest 488

Taula 89: Resultats de l'aplicació de la prova U de Mann-Whitney per comparar les mitjanes de rendiment entre grup experimental i grup control en les variables 1,2,3,4,5,6 489

Índex de Figures

Figura 1: Possibles combinacions de la mesura del funcionament intel.lectual i la conducta adaptativa 50

Figura 2: Model que fonamenta la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDM) de l'Organització Mundial de la Salut 65

Figura 3: Relació entre malaltia, deficiència, discapacitat i minusvalidesa en l'esquema de l'OMS 67

Figura 4: Relació entre els processos de generació de la minusvalidesa i els processos de reeducació. 68

Figura 5: Comparació gràfica dels sistemes de classificació de la AAMR, el DSM-III-R i la OMS 70

Figura 6: Diferents centres o serveis on pot rebre educació una persona amb disminució psíquica 132

Figura 7: Nivells de desenvolupament curricular 141

Figura 8: Distribució de serveis dirigits a persones adultes disminuïdes. 145

Figura 9:Atenció postescolar i serveis oferts a les persones amb disminució psíquica i orientacions pel que fa els programes individuals. 158

Figura 10: Contínuum de serveis de suport. 210

Figura 11: Estadis del desenvolupament de la carrera 217

Figura 12: Vies del model de transició en relació amb el grup de destinataris 228

Figura 13: Intersecció entre les diferents àrees dels programes 282

Figura 14: Àrees o dominis de la taxonomia de Dever 297

Figura 15: Distribució orientativa de les àrees i principals competències curriculars 306

Figura 16: Les bases del currículum segons Brennan 312

Figura 17: Factors que incideixen en la determinació de les habilitats a considerar en els programes educatius.....314

Figura 18: Factors que incideixen en la determinació dels entorns a considerar en els programes educatius.....316

Figura 19: Delimitació d'entorns actuals i futurs.....317

Figura 20:Anàlisi d'un entorn actual i futur de l'àrea d'oci i temps lliure i relació d'activitats principals.....320

Figura 21: Disseny de l'estudi de casos.....349

Figura 22: Focus d'estudi i objectius.....355

Figura 23: Model de fitxa de treball. 434

Figura 24: Model de fitxa de treball: descripció exemplificada dels seus components.....440

Figura 25: Possible situació d'aplicació del Programa.....442

Figura 26: PHPM: Full d'Avaluació 447

Figura 27: PHPM: Full d'Avaluació individual.....450

Figura 28: Sessions destinades a l'aplicació del PHPM i assistència de cada subjecte del grup experimental a aquestes sessions.....472

Figura 29: Esquema-resum de la situació experimental 477

Figura 30: Situació problemàtica de partida, finalitats i diferents parts de la tesi 501

Figura 31:Conclusions referents a la delimitació de la perspectiva actual d'anàlisi de la població amb disminució psíquica. Implicacions educatives.....515

Figura 32: Criteris orientadors d'accions educatives efectives de transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica (1). 529

Figura 33:Criteris orientadors d'accions educatives efectives de transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica (2).. 531

Figura 34: Opcions de formació i treball per persones amb disminució psíquica.....597

Figura 35: Categories que inclouen els diferents serveis laborals dirigits a persones amb disminució psíquica..... 602

Figura 36: Material de la Prova Criterial i equivalència amb els ítems..... 775

INTRODUCCIÓ GENERAL

En acabar els estudis de Pedagogia l'interès per realitzar una experiència pràctica en educació i les necessitats econòmiques em van fer acceptar la primera feina que em van oferir: la substitució d'una monitora d'un Centre Ocupacional per a Disminuïts Psíquics Adults durant unes cinc setmanes. Aquesta experiència va suposar per mi la descoberta d'una realitat que fins aleshores ignorava, tant a nivell teòric com pràctic: la problemàtica dels joves i adults que en algun moment de la seva vida han estat diagnosticats com a disminuïts psíquics. Les vivències compartides amb aquestes persones em van fer conèixer i reflexionar sobre la pobra qualitat de vida que caracteritza les experiències de molts nois i noies, i adults, com a conseqüència d'una segregació social que en alguns casos s'ha iniciat amb la pròpia marginació familiar i educativa.

Acabada la substitució, vaig tenir la possibilitat de continuar treballant en l'àmbit de l'educació especial en una Residència per a adults amb disminució psíquica, on vaig treballar prop d'un any com a educadora en el torn de nit. El desenvolupament d'aquesta feina em va permetre aprofundir en la relació amb les persones amb disminució psíquica en espais de vida quotidiana, aplicant programes bàsics d'hàbits que els permetessin millorar la seva independència (higiene, alimentació, vestir-se...). El tracte quotidià amb persones afectades per greus disminucions em va fer prendre consciència de les seves possibilitats d'aprendre i de la incidència positiva que exerceixen sobre elles les experiències estimulants (com per exemple l'establiment de relacions afectives, activitats de temps lliure fora de l'entorn del centre...). També vaig poder constatar la importància que factors relacionats amb el clima del centre (especialment els processos de coordinació, informació i participació de professionals i usuaris) tenen en el desenvolupament d'accions potenciadores de la integració de les persones disminuïdes, així com la necessitat de reivindicar una formació pedagògica bàsica dirigida a totes les persones que treballen en l'àmbit educatiu per tal de garantir l'exercici d'una tasca realment professional.

Finalitzada aquesta experiència, vaig estar treballant durant un any com a educadora a un Centre Ocupacional per a Disminuïts Psíquics Adults, on la meva tasca laboral consistia en potenciar l'ajustament social i personal dels usuaris

(treballant les àrees de comunicació, habilitats de socialització, habilitats ocupacionals, activitats de la vida diària...). L'interès pel tema i la necessitat d'ampliar-ne els coneixements teòrics em va fer realitzar uns estudis de Postgrau d'Educació Especial.

A partir de tot això he pogut constatar els següents fets:

• L'existència d'una ***manca d'unanimitat entre els professionals*** en la consideració de les *possibilitats i límits d'aquestes persones*, i en *el tipus d'habilitats que han de dominar* -i, per tant, que han de ser ensenyades- per tal de poder realitzar tan bé com puguin els rols propis de la vida adulta. Conseqüència d'això és la manca de continuïtat entre les intervencions educatives que viu la persona disminuïda en els diferents centres on rep atenció al llarg de la seva vida; manca de continuïtat que no només es manifesta en les metodologies d'intervenció, sinó en la predominància d'uns o altres continguts en les diferents etapes educatives.

• ***Manca generalitzada de confiança pel que fa les possibilitats laborals de les persones amb disminució psíquica.*** No només els representants del món laboral o els mateixos pares consideren el disminuït psíquic com una persona poc útil des del punt de vista productiu; sovint els mateixos professionals dels diferents nivells educatius manifesten seriosos dubtes quant a l'èxit de la integració laboral al mercat ordinari d'aquestes persones. Reconeixem que és difícil o poc realista defensar que *totes* les persones amb disminució psíquica tenen la capacitat per realitzar amb plena competència una feina en el mercat laboral; igualment, no *totes* les persones amb deficiència mental poden viure amb total i absoluta independència; moltes d'elles necessiten un grau de supervisió, suport i orientació al llarg de la seva vida. *Hi ha però moltes persones amb capacitat suficient per a desenvolupar ocupacions laborals de diverses complexitats.* Igualment, hi ha un ampli nombre de persones amb disminució psíquica que *tenen capacitat per adquirir els coneixements, hàbits i actituds necessaris per a viure amb independència, o amb un mínim de supervisió.*

• En la majoria dels casos que hem conegut en la nostra experiència laboral hem pogut comprovar que ***la formació rebuda per aquests nois i noies durant els anys anteriors a la seva incorporació al centre de treball protegit*** **i/o** ***residència*** i, de vegades, la formació impartida en el propi centre, ***no és la més adequada per facilitar la transició a la vida adulta***; no és la més adient per facilitar que els nois

i els adults amb disminució psíquica abandonin costums, hàbits i conductes infantils i *passin a realitzar els rols bàsics propis de la vida adulta.* En molts casos han dominat al llarg del període escolar els components acadèmics, desconsiderant altres aspectes fonamentals de la formació: *cura de la higiene i la imatge personal, realització d'activitats bàsiques de la vida diària* (des d'activitats com cuinar o netejar, fins a la planificació del temps lliure)... que són no només importants sinó imprescindibles per desenvolupar-se amb certa independència en la vida adulta. Molts disminuïts adults no tenen tampoc *hàbits de treball* ni un domini mínim de les habilitats polivalents que intervenen en el desenvolupament d'activitats laborals i en els actes de la vida quotidiana; un exemple d'aquestes habilitats polivalents el constitueixen les ***habilitats perceptives combinades amb les habilitats motrius,*** les quals juguen un paper fonamental en moltes de les activitats ocupacionals, i també són importants en activitats de la vida diària. Sovint les persones disminuïdes presenten un molt baix domini d'aquestes habilitats.

• Hem pogut observar també la ***manca d'una articulació coordinada entre els serveis dirigits als disminuïts en edat escolar i els programes que se'ls destina un cop deixen l'escola.*** No només manca coordinació entre les escoles (ordinàries o especials) i centres d'adults, sinó que no hi ha continuïtat en la concreció de la filosofia de la integració a un i altre nivell. Per un costat, l'aula ordinària apareix com a marc més adient per acollir aquells alumnes la gravetat de les deficiències dels quals no fa més recomanable que siguin atesos en centres específics; per l'altra, els serveis destinats als adults amb disminucions en finalitzar l'escolaritat obligatòria són, en la seva majoria, centres segregats. Si bé és cert que aquests centres proporcionen a la majoria de les persones amb disminució psíquica l'oportunitat de desenvolupar un rol laboral, també ho és que es tracta de centres segregats que limiten les experiències de socialització de les persones disminuïdes.

• En relació amb els anteriors punts, hem vist que pràcticament no existeixen al nostre context estudis que tinguin com a centre el disminuït adult i la seva problemàtica. Igualment, es constata la manca de bibliografia sobre programes educatius que orientin les intervencions educatives dirigides a preparar les persones amb disminució psíquica per realitzar els rols propis de la vida adulta. Tampoc no hi ha pràcticament al nostre context material didàctic

comercialitzat que sigui adequat per la formació per a la vida independent d'aquestes persones.

La *situació problemàtica* que constitueix el punt de partida del nostre estudi és la constatació, bàsicament des de la pràctica, del fet que la *transició a l'edat adulta i vida activa* de les persones amb disminució psíquica, entenent com a tal el *procés que es dirigeix a què aquestes persones assoleixin la màxima autonomia possible en els diferents entorns on es desenvolupen*, és difícil degut, entre altres factors, als següents aspectes:

- Manca de coordinació entre els serveis d'atenció als disminuïts en edat escolar i els serveis d'atenció als adults.

- Manca d'adequació dels continguts que, generalment, s'ofereixen a aquestes persones: sobrecàrrega acadèmica i poc èmfasi en la formació d'habilitats que facilitin la independència personal en la vida adulta.

- Manca de confiança i consens entre els professionals dels diferents serveis educatius, pel que fa aspectes com les possibilitats d'integració dels seus usuaris, i el tipus de continguts que ha de dominar en els programes educatius.

- Pràcticament inexistència, al nostre context, de bibliografia que estudïi la problemàtica dels adults disminuïts, així com de programes educatius i material didàctic apropiat per orientar estratègies educatives que preparin aquestes persones per viure una vida independent.

Si bé no podem afirmar que aquest darrer factor sigui l'única causa dels aspectes anteriors, el que és cert és que no contribueix precisament a evitar-los. La dificultat de trobar de punts de referència (principis ideològics que emmarquen actualment l'atenció a les persones amb disminució psíquica, descripcions de programes educatius en coherència amb aquestes directrius que tinguin explícitament com a finalitat la seva preparació per a l'edat adulta i vida activa, estudis que plantegin dificultats concretes que experimenten les persones amb disminució psíquica per a la seva transició...) posa traves a l'existència de criteris orientadors de la intervenció educativa dirigida a preparar les persones amb disminució psíquica per a la vida adulta; criteris que, si existeixen, és probable que estiguin basats en molts casos únicament en l'experiència.

És per això que modifiquem la idea inicial de portar a terme l'experimentació d'un programa, per realitzar un marc teòric ampli que comprèn diferents direccions d'estudi, per tal d'obtenir el màxim d'informació, dintre les nostres possibilitats, que ens ajudi a establir criteris que permetin fonamentar decisions educatives per a la transició de les persones amb disminució psíquica. Pensem que aquesta informació és necessària per orientar els diferents elements de qualsevol aportació pràctica: finalitats i objectius de la intervenció educativa que es plantegi, selecció de continguts, ordenació de les activitats, elaboració de material, establiment d'orientacions per a l'aplicació i avaluació. Per això, ens proposem dirigir l'estudi a les següents finalitats:

- ***Conèixer la perspectiva actual d'anàlisi de la disminució psíquica i les seves principals implicacions educatives pel que fa la transició a l'edat adulta i vida activa.*** *En parlar d'implicacions educatives ens referim tant a les orientacions generals de la intervenció educativa, com a les característiques bàsiques dels serveis i programes dirigits a facilitar la transició.*

- ***Avariguar els criteris o condicions generals i transferibles que permeten orientar les estratègies educatives que incideixin directament en la millora de les possibilitats de realitzar una òptima transició a l'edat adulta i vida activa.*** *Parlem de criteris generals referint-nos a directrius bàsiques i fonamentals per la transició; transferibles, perquè pretenem delimitar unes condicions que siguin útils en diferents contextos, serveis i programes (formals i no formals) per dissenyar les intervencions educatives més adequades que facilitin la màxima integració possible de la persona amb disminució psíquica als diferents entorns. L'acceptació d'aquests criteris i la consegüent adaptació a la línia de treball de cada centre, així com l'adequació a les característiques concretes dels seus usuaris, és -i ha de ser- decisió i competència dels professionals de cada centre o servei.*

- ***Realitzar una proposta d'intervenció mitjançant la qual s'exemplifiquin algunes de les directrius teòriques derivades de l'anàlisi teòrica.*** *Concretament, ens proposem dissenyar un Programa que potenciï un conjunt d' habilitats que s'integren en l'àrea de* ***formació laboral/ocupacional.*** *Escollim aquesta àrea perquè, tot i la seva importància i necessitat per a l'execució de tasques laborals, és una de*

les àrees de formació en les quals hem detectat, en la nostra experiència laboral, una mancança de formació en la població d'estudi. Dins aquesta àrea, ens centrarem en el treball de les habilitats ***perceptivo-motrius****, pel seu caire polivalent degut a la seva important intervenció en el desenvolupament de tasques ocupacionals i activitats de la vida diària. La nostra aportació pràctica consisteix en el desenvolupament dels elements fonamentals d'un Programa d'Intervenció: formulació dels objectius referencials i selecció dels continguts del programa, elaboració de material específic, preparació i descripció de les activitats, redacció de les orientacions per a l'aplicació del programa i disseny de registres específics per a l'avaluació formativa. Es realitza un primer estudi exploratori amb grup experimental i grup control per tal d'obtenir informació sobre l'eficàcia del programa.*

Estructurem la tesi en dos grans apartats: per un costat, el **Marc Teòric** en el que realitzem els estudis que ens permeten delimitar la problemàtica de les persones amb disminució psíquica i fonamentar teòricament els criteris orientadors d'estratègies dirigides a potenciar la seva transició a l'edat adulta i vida activa; en funció de part de la informació obtinguda mitjançant aquests estudis que integren el Marc Teòric s'elaborarà el treball que configura la tercera finalitat de la tesi: la **Proposta d'Intervenció**, consistent en el disseny d'un programa dirigit a potenciar les *habilitats perceptivo-motrius*.

Es dedica la Part I del Marc Teòric a realitzar l'*aproximació teòrica a la conceptualització de la deficiència mental*. En el capítol primer es presenta l'evolució de la consideració i tractament que s'ha ofertat als disminuïts psíquics al llarg dels períodes històrics. Aquest estudi ens permet constatar la influència del context socio-econòmic en la conceptualització de la deficiència mental, i entendre la perspectiva teòrica actual d'anàlisi de la deficiència mental. Aquesta última està configurada per la filosofia de la *normalització*, les principals implicacions educatives de la qual són: la tendència vers la *integració de les persones amb disminucions en els diversos sectors de la societat, la lluita per acabar amb les nomenclatures estigmatitzants*, i la *individualització de la intervenció educativa*. El canvi de conceptualització de la disminució psíquica que representa la normalització permet aplicar l'expressió *transició a l'edat adulta i vida activa* a la població de persones amb disminució psíquica. És per això que dediquem, arribats a aquest punt, un apartat a fer les aclaracions bàsiques sobre

aquesta expressió, les seves diferents accepcions, especificant quin sentit donem a aquests termes, i quan els usem. En el segon capítol d'aquesta primera part es realitza la revisió i actualització de les tendències dominants en la *definició del concepte* i *classificació* de la deficiència mental; aquest treball ens permetrà constatar si la nova perspectiva d'estudi de la deficiència mental té una incidència directa en aquests dos aspectes -definició i classificació- que configuren sovint el punt de partida de l'articulació de serveis dirigits per les administracions a les persones amb disminució psíquica.

L'anàlisi bibliogràfica realitzada en aquesta primera part de la tesi ens ajudarà a ***delimitar la perspectiva d'anàlisi actual de la població d'estudi justificant la necessitat i importància de la incidència educativa, mitjançant programes educatius adequats, en l'optimització de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.***

En la Part II de la tesi realitzem l'*estudi de les tendències generals existents en els països europeus i a l'Estat espanyol pel que fa l'organització de serveis destinats a les persones adultes amb disminució psíquica.* Ens centrarem bàsicament en un dels àmbits més directament relacionats amb la transició a l'edat adulta i vida activa: l'execució d'un rol laboral. Així, en el capítol tercer es revisen les principals recomanacions i declaracions d'alguns Organismes Internacionals sobre la transició a la vida activa de les persones amb disminucions; aquestes recomanacions orienten les polítiques educatives i socials dels Estats membres en el tema que tractem. El capítol quart es dedica a presentar les *tendències dominants del moviment general de la integració de les persones amb disminució psíquica* pel que fa els següents aspectes: els sistemes previstos en la *transició de l'escola als serveis post-escolars;* les tendències en la *formació professional* destinada a oferir a les persones amb disminució psíquica una preparació efectiva per a la transició a la vida activa; les *modalitats principals de treball* facilitades a la població que tractem: els incentius dirigits a potenciar la seva *integració en el sistema laboral ordinari* i les *estructures alternatives.* Conclourà cada un d'aquests subcapítols la referència de les principals recomanacions a tenir en compte en l'organització de cada un d'aquests aspectes. La informació recollida en aquest capítol ens serà útil per tal de:

- Conèixer les estratègies (tipus de centres, característiques dels serveis...) que les diferents administracions endeguen per facilitar la transició a la vida activa de les persones amb disminució psíquica.

- Conèixer les recomanacions dels experts sobre aquestes estratègies.

- Veure si tant les estratègies com les recomanacions concorden amb les orientacions de la normalització.

El següent capítol d'aquesta segona part es dedica a descriure les estructures i serveis regulats pel marc legal a Catalunya, en el context general de l'Estat espanyol. El darrer capítol de la Part II (capítol sisè) es dedica a presentar les principals característiques de diferents Projectes innovadors dirigits a facilitar la integració de les persones disminuïdes. Els trets estructurals, organitzatius i altres característiques dels programes es contrastaran amb les recomanacions anteriors. L'estudi realitzat en aquesta segona part de la tesi ens permetrà conèixer les tendències dominants en la transició de les persones amb disminució psíquica, i contrastar aquestes tendències amb la filosofia de la normalització i les seves implicacions. D'altra banda, en funció de les recomanacions dels experts i de l'anàlisi de les experiències presentades en el capítol 6, anirem acotant els criteris optimitzadors de la transició.

A la tercera part del Marc Teòric es realitza la revisió històrica dels programes de formació per a la integració de les persones amb disminució, presentant les tendències que, en la nostra història recent, han suposat una innovació en la preparació per a la vida adulta de les persones amb disminució psíquica; ens interessa contextualitzar el rol de l'educació en la preparació per a la transició de les persones amb disminució psíquica en el marc dels moviments que s'han anat succeint al llarg d'aquest segle, per tal de comprendre l'evolució dels seus principis i funcions i avariguar si existeix un enfocament de desenvolupament del currículum que participi dels objectius de la *normalització* (presentada en la Capítol 1) i de les condicions infraestructurals i principis dels serveis que aconsegueixen amb èxit la transició a la vida activa (presentats en el Capítol 6). La localització d'un enfocament amb aquestes característiques, així com l'estudi dels resultats de la seva implementació, ens ajudarà a establir ***els criteris generals orientadors de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica***, segona de les finalitats que ens proposem.

A partir d'aquí, el nostre interès se centrarà en examinar els programes concrets realitzats amb persones amb disminució psíquica que participen de les condicions bàsiques o criteris definits en el capítol anterior. En els capítols 8 i 9 es presentaran els seus elements curriculars bàsics, així com les principals

característiques relacionades amb la seva aplicació. Aquest estudi ens serà útil per concretar els criteris i delimitar la nostra proposta concreta de treball.

Aquests criteris es perfilaran, afirmaran o modificaran, si s'escau, amb l'anàlisi de necessitats, expectatives i vivències que expressen un grup de persones amb disminució psíquica sobre alguns aspectes representatius de la seva transició a l'edat adulta i vida activa: quin és el seu funcionament o nivell de participació en els diferents àmbits que caracteritzen la vida adulta, quines són les seves expectatives pel que fa la possibilitat de viure una vida independent, i el seu nivell d'adaptació social. Partim així d'una font d'informació diferent a l'anterior, però complementària i necessària per apropar-nos al coneixement de la problemàtica d'estudi. Es realitza un estudi de casos de perspectiva qualitativa, donat que es considera aquesta metodologia la més adequada quan es vol comprendre i interpretar amb profunditat una situació natural sense manipular el fenomen (Garanto i Del Rincón, 1992).

La informació recollida en l'anterior part de la tesi ens serà de gran utilitat en el *plantejament d'estratègies generals que contribueixin a millorar qualitativament la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica;* també ens permetran ***establir orientacions concretes a partir de les quals dissenyar les intervencions educatives dirigides a facilitar el desenvolupament òptim dels rols que caracteritzen la vida adulta;*** la nostra finalitat és establir orientacions que puguin contribuir a la presa de decisions per al disseny de currículums, orientacions aplicables a diferents entorns educatius: centres de treball protegit, centres d'educació especial, centres d'integració, serveis alternatius... no pretenem marcar unes línies de treball molt tancades, sinó prou flexibles per tal que puguin ser útils a diversos nivells i tipus de centres o serveis educatius. La concreció definitiva d'aquestes línies ha de ser fruit del debat dels professionals i altres persones implicades en cada context concret, ja que només d'aquesta manera poden adequar-se les accions educatives a les necessitats individuals.

A partir d'aquestes orientacions generals, i a títol d'exemple, elaborem una proposta d'intervenció: *dissenyarem un programa educatiu concret destinat a potenciar les Habilitats Perceptivo-Motrius.* La descripció dels seus principals elements, presentació del material elaborat, de les activitats, i les orientacions per a la seva aplicació i avaluació, així com la descripció dels resultats de la seva aplicació realitzada en un Centre Ocupacional integra la darrera part de la tesi.

Les conclusions de la tesi, a continuació de la proposta d'intervenció, recullen les aportacions que podem elaborar a partir de l'estudi realitzat sobre les dues primeres finalitats de la tesi.

No vull acabar la introducció sense donar les gràcies a les persones que més m'han animat i donat suport al llarg del procés d'elaboració de la tesi:

A les persones que entre novembre de l'any 1989 i setembre de l'any 1991 eren usuàries del Centre Ocupacional i Llar-Residència *Les Acàcies* (El Far d'Empordà). Especialment a: Pepe, Maria, Xavier, Marc, Marta, Sandra; noms ficticis que amaguen les persones que van compartir intensament amb me les seves vivències, preocupacions, problemes i inquietuds, permetent-me confeccionar l'estudi de casos que es presenta en aquesta tesi.

A la M. Angeles, Angelita, Romà, Paco, Chari, Lola, Isabel, Salvador, Juanito, Nuri, les persones que hi ha darrera els números de l'1 al 10 en el capítol 13. Han estat les persones que han format part del grup experimental en l'experimentació del PHPM (Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius) que configura la proposta d'intervenció i que -tot i que no està massa bé dir-ho- han disfrutat cargolant i descargolant cargols amb el tornavís. I als deu integrants del grup control, que sense entendre massa bé per què ho feien, van realitzar els exercicis del pretest i postest amb la millor voluntat i ganes.

A la Rosa Aguer, pedagoga i educadora de la secció d'usuaris del centre ocupacional que han format part del grup experimental, que ha aplicat el programa amb una rigorositat i professionalitat constant. Sense la seva disponibilitat, motivació i plena col.laboració no hauria pogut realitzar l'aplicació experimental del Programa.

A la M. Isabel Alcaide, amb qui des de principis de 1991 i fins la primavera de 1992 vaig estar planificant, dissenyant, adquirint i elaborant el material i activitats del Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius. La construcció de bona part del material es deu al seu enginy i bones mans.

A la Dra. M. Carme Vidal i Xifre, per acceptar ser la directora de la tesi, per la seva disponibilitat i per les correccions i orientacions que m'ha donat des de l'inici de la tesi. Al Dr. Enric Corominas, que m'ha fet interessants suggeriments i al qual es deu el nom abreujat del Programa (PHPM). Al Dr. Paco Jiménez, per

A la Dra. M. Carme Vidal i Xifre, per acceptar ser la directora de la tesi, per la seva disponibilitat i per les correccions i orientacions que m'ha donat des de l'inici de la tesi. Al Dr. Enric Corominas, que m'ha fet interessants suggeriments i al qual es deu el nom abreujat del Programa (PHPM). Al Dr. Paco Jiménez, per les seves encertades crítiques i consells. A la Judit Fullana, per les orientacions sobre l'experimentació del PHPM.

Al Departament de Pedagogia de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, per facilitar-me l'ús de la seva infraestructura per poder elaborar els exemplars d'aquesta tesi. A la UdG, que m'ha concedit un ajut PIAR'93 (convocatòria març 94), en la Modalitat A (b) per finançar part de les despeses bàsiques per poder presentar la tesi. A la CIRIT, pels ajuts d'inici a la recerca que em va atorgar els anys 1990 i 1991 per finançar part de l'estudi que presento.

Als companys del Departament de Pedagogia. Especialment, a la Judit Fullana, Pere Soler i Alfons Martinell, dels estudis d'Educació Social, amb els quals he compartit molt bones estones, fins-i-tot parlant de les nostres respectives tesis. Gràcies per ser uns bons companys!

A la Direcció del Centre Ocupacional i Llar-Residència Les Acàcies (el Far d'Empordà), que em va donar el permís per endegar l'estudi de casos amb alguns dels seus usuaris. A la Direcció del Centre Ocupacional El Vilar (Blanes), que m'ha permès realitzar la primera experimentació del PHPM.

A en Josep Dalmau, operador de la sala d'informàtica de la Facultat de Ciències de l'Educació, que s'ha pres la molèstia de fer-me les 710 fotocòpies en color necessàries per presentar la tesi.

Als meus pares.

A en Joan, per tot el que ja sap.

Gràcies.

MARC TEÒRIC

Part I

Aproximació teòrica a la Conceptualització de la Deficiència Mental

Introducció

La Deficiència Mental ha existit des del principi de la humanitat, encara que el seu estudi sistemàtic no comença fins el segle XIX. Són definitives en aquest sentit les aportacions d'Esquirol, Itard, Seguin, Bourneville, tots ells metges i pedagogs, i l'aparició dels primers estudis i centres educatius específics (Benedet,1991; Bueno i Verdugo,1986:1600; Ingalls,1982:82; Juan Espinosa et al,1987:672; Ortiz,1988:26; Sinclair i Forness,1983:171; Verdugo,1989:23). Diferents qualificatius són els que s'han anat gestant al llarg dels temps per descriure la situació personal considerada fora de la normalitat i inferior a la mateixa en termes sobretot d'execucions intel.lectuals; algunes d'aquestes etiquetes -les que comparteixen connotacions pejoratives- han estat suprimides: *idiota*, *imbècil*, *estúpid*... són alguns dels termes que han esdevingut insults al llarg de l'evolució de les llengües, essent substituïts per d'altres, alguns dels quals estan seguint clarament el mateix procés: aquest és el cas de les paraules *anormal* i *subnormal*, per exemple. Al costat d'aquestes, els termes *minusvalidesa*, *discapacitat*, *retard mental*, *oligofrènia*, *deficiència mental*, *disminució psíquica*, *debilitat mental*, i altres referències com *nens diferents*, *nens ensinistrables en activitats pràctiques* (Bach,1986:9), entre altres moltes diferents nomenclatures, no a un mateix tipus de subjectes sinó, com diu Verdugo (1988:25), a una àmplia categoria de persones la majoria de les quals només tenen en comú la pobra execució en els tests d'intel.ligència i en els aprenentatges escolars.

Apuntem una altra significativa concordància entre les persones de diferents característiques que s'inclourien en alguna d'aquelles etiquetes: el *baix nivell en la qualitat de vida*, fruit de la segregació implícita en els diversos sectors en una societat com la nostra que mitifica les qualitats i execucions relacionades amb la intel.ligència formal o abstracta i que ensinistra les persones, mitjançant els mecanismes de socialització imperants, en la pervivència de la sobrevaloració d'aquestes qualitats i en la subvaloració -i de manera tàcita, en el desprecid'aquells que no superen amb un èxit relatiu i amb un ritme estandarditzat les proves reguladores de la normalitat en els diferents sectors de la societat.

Al llarg del temps les actituds dels pobles respecte les persones diferents de la normalitat han condicionat en gran mesura el tractament que aquestes han rebut. L'estudi de l'evolució de la consideració de la deficiència mental ens aporta informació sobre alguns factors relacionats amb el tractament ofert a aquestes persones, a la vegada que ens condueix fins a la perspectiva actual d'anàlisi de la

deficiència mental. És per això que es dedica el capítol primer d'aquesta part a presentar els trets principals de l'evolució històrica de la deficiència mental. En el segon capítol es revisen les tendències dominants en la definició i classificació de la deficiència mental, fent especial atenció a la tendència actual. L'estudi realitzat en aquesta part ens ajudarà a caracteritzar la perspectiva actual d'anàlisi de la Disminució Psíquica, i a conèixer les seves implicacions educatives, primera de les finalitats proposades.

Capítol 1: Evolució històrica de l'Atenció a les Persones amb Disminució Psíquica

1.1.Introducció

Ammaniti (1983:89) assenyala que al llarg dels segles han predominat dues actituds socials contraposades respecte les persones que es diferenciaven de la majoria: una de rebuig en considerar-les amenaçadores i estranyes, i una altra de protecció. Aquesta segona actitud no segueix linealment la primera, sinó que en algunes èpoques ambdues coexisteixen i s'entrellacen prenent formes diferents segons els períodes històrics. En aquesta línia, Tomlinson (1982) defensa que el tractament d'aquells que han estat socialment definits com a disminuïts està enormement condicionat pels valors i interessos dels grups dominants en cada societat particular. Així, es poden repetir semblants tractaments de la deficiència en societats distants cronològicament però conduïdes per semblants ideologies; per exemple, l'antiga Grècia i l'Alemanya nazi compartien similars valors referents a la puresa racial a conseqüència dels quals es tendia a eliminar les persones que es considerava que constituïen un perill de degeneració racial: entre aquestes s'hi comptaven les que tenien disminució psíquica.

En el desenvolupament històric de la deficiència mental es parteix d'un primer moment en el que les persones amb disminucions psíquica reben el mateix tracte que la resta dels altres grups de marginats (delinqüents, malalts mentals, pidolaires, prostitutes...): *la segregació del conjunt de la societat*, mitjançant l'***internament en institucions***. Progressivament s'anirà produint la diferenciació de les persones amb dèficit mental de la resta del conjunt de la "anormalitat"; en aquest procés hi juguen un paper important els estudis mèdics que condueixen a les primeres definicions i classificacions del retard mental.

Una fita important en la conceptualització de la deficiència mental la constitueix, a finals del segle XIX, la generalització de l'ensenyament obligatori, fruit de les transformacions que provoca la industrialització creixent dels països occidentals; conseqüència de l'escolarització generalitzada és la discriminació d'un conjunt de nens que tenen dificultats -petites o grans- per seguir l'escolaritat: aquests infants passaran des d'aquest moment a formar part de la població

designada amb el terme *deficiència mental*, i a rebre educació en classes o centres *específics*, creats especialment per atendre'ls. Durant la primera meitat del segle XX es produirà una ràpida transformació de la consideració del dèficit mental, deguda principalment als avenços científics i a l'evolució ideològica provocada per les dues conflagracions mundials; aquestes contribueixen a la constitució gradual d'un clima humanitari en el que incidirà aviat la *normalització*, filosofia que revolucionarà la consideració i tractament de les persones amb disminució psíquica, constituint el marc que permet que parlem ara de conceptes com *Transició a l'Edat Adulta i Vida Activa* de la població de persones disminuïdes.

A continuació, es descriu breument l'evolució seguida en la consideració de la deficiència mental assenyalant les fites principals que condueixen *des de la segregació a la integració* a través *de la normalització*; acabarem aquest apartat amb la presentació de les principals implicacions de la normalització en la nova perspectiva d'anàlisi de la deficiència mental.

1.2. El període de la segregació

1.2.1. Els antecedents

Com diu Puigdellívol (1986:48), a mesura que retrocedim en el temps el concepte d'anormalitat apareix *progressivament més indiferenciat*; no existeix una diversificació ni terminològica ni terapèutica entre totes aquelles persones que presenten evidències de ser diferents de la majoria.

Ammaniti (1983) i Puig (1990) fan referència al costum de l'eliminació sistemàtica de nadons a l'antiguitat clàssica; a Esparta, les Lleis de Licurg permetien el despedregament dels deformes i anormals des del mont Taigeto; segons Titus Livi, la roca Tarpeia de Roma complia la mateixa funció amb els nens i els invàlids congènits o vells[1]. No passava el mateix, però, amb els invàlids de guerra.

---

[1] Cal contextualitzar aquestes pràctiques en el marc del tractament general que sofreix la infància en l'antiguitat; en aquest moment l'infanticidi no afectava només els nadons amb deformitats somàtiques evidents, sinó que també s'eliminaven nenes amb més freqüència que els nens, de la mateixa manera que també se solia eliminar els bessons (Puigdellívol, 1986;

Durant l'Edat Mitjana, la influència del Cristianisme al món occidental genera dos procesos aparentment contradictoris: per un costat, l'Església treballa per aconseguir acabar amb l'infanticidi, creant els primers hospicis per a nens abandonats; per l'altre, la mateixa Església contribueix a fomentar la creença popular que atorgava a les anormalitats una causa sobrenatural relacionada amb el dimoni. Aquesta consideració de la anormalitat continua durant molt temps provocant abandonaments o ocultaments per part dels pares. Ortiz (1987) assenyala que l'alta edat mitjana es caracteritza per l'aïllament de les persones que presentaven anormalitats, sovint des del neixement, en institucions tutelades per congregacions religioses.[2]

Durant els segles XV i XVI, coincidint amb el naixement dels estats moderns, aquestes institucions aniran passant progressivament a mans públiques. A partir del segle XVII té lloc un altre fenomen que comporta clares conseqüències en l'atenció de la deficiència mental: la Revolució Industrial. El canvi de les condicions de vida que imposa la seva progressiva implementació genera la marginació dels anormals sobretot a les ciutats, on les condicions de treball augmenten vertiginosament en exigència; així, la *marginació social* dels deficients en aquesta època comença a ser clara conseqüència de la *marginació laboral*, i se centra bàsicament a les ciutats. Fierro (1990a), Garcia Pastor (1987), Sather (1987) i Scheerenberger (1984) coincideixen en assenyalar que la situació de les persones amb disminucions a l'àmbit rural era ben diferent, ja que en aquest context tot aquell que podia realitzar alguna feina rebia la consideració de persona útil.

Scheerenberger, 1984). D'altra banda, cal tenir en compte que la pràctica de l'infanticidi no va ser d'aplicació absoluta a les comunitats d'origen, ni va servir per eliminar totes les persones amb discapacitats d'aquestes societats; sobretot a l'àmbit rural les persones amb discapacitats es criaven i desenvolupaven en la pròpia comunitat (García Garcilazo, 1990)

[2] En el segle XIII es crea a França la "Quinze Vingt", una ciutadella on eren tancats els cecs amb les seves famílies; en aquest lloc treballaven i desenvolupaven la seva vida sense contactes amb la resta de la comunitat. Un cop per setmana els hi portaven provisions, es recollien els productes que fabricaven i se'ls pagava segons la seva productivitat. (García Garcilazo, 1990:46)

La solució als problemes de marginació social és la *reclusió*; al llarg del segle XVII, el "Segle de la Raó" es creen grans institucions d'internament social, com l'Hospital General de París (1656), les Cases de Treball angleses (1670) o les Cases de Reclusió i Treball alemanyes (1620). Fernández Enguita (1990:50) assenyala que aquestes institucions són un fenomen característic dels països més industrialitzats de l'època: Anglaterra, França, Alemanya i els Països Baixos. L'internament no té una finalitat assistencial ni caritativa, sinó que constitueix una mesura d'ordre públic, en un moment en què les condicions laborals s'endureixen especialment com a conseqüència de les transformacions provocades per la Revolució industrial[3]. Foucault (1967a) assenyala que a tota Europa l'internament té el mateix sentit, al menys en els seus inicis; constitueix una de les respostes donades en el segle XVII a la crisi econòmica que afecta el conjunt del món occidental: baixos salaris, atur, mancança de la moneda... Però de mica en mica, superades les èpoques de crisi, l'internament adquireix un sentit diferent:

> "Ara ja no es tracta de tancar els que no tenen feina, sinó de donar feina als que s'ha tancat i fer-los així útils per a la prosperitat general. L'alternativa és clara: mà d'obra barata, quan hi ha feina i salaris elevats; i, en períodes d'atur, reabsorció dels ociosos i protecció social contra l'agitació i els motins" (Foucault, 1967a:105)

Es constata que en èpoques de crisi augmenten les xifres d'internament: així, el 1778 la Salpêtrière (l'hospital més gran de França) acollia unes 8.000 persones sota un règim semipenitenciari. Entre aquestes persones s'hi trobaven indigents, avis, delinqüents, prostitutes, persones amb disminucions... (Perron, 1983:47)[4]. García Pastor (1987:13) manifesta que

---

[3] L'edicte real que crea el Hôpital Général de París, el 1656, proposa com a finalitat de la institució "intentar impedir l'ociositat com a font de tots els desordres"; constitueix així una de les mesures preses per acabar amb l'atur i els pidolaires. Fernández Enguita aporta una informació significativa recollida per Foucault (1967): el 1657 s'ordena l'ingrés de tots els pidolaires de París a l'Hospital General, a no ser que deixin la ciutat; en conseqüència, el nombre de indigents de la ciutat es va reduir d'uns 40.000 a 4 o 5.000 que seran internats (Fernàndez Enguita, 1990:48).

[4] Foucault (1967a i 1967b) i Scheerenberger (1984) descriuen les inhumanes condicions de vida a les que eren sotmesos els internats.

"Mai fins ara no s'havia evidenciat tal quantitat de subjectes "diferents" la convivència amb els quals es considerava perjudicial per a la resta de la societat (...). Entre aquests diferents subjectes es trobaven els que més tard s'anomenarien "idiotes" i que coneixem per l'accepció més coneguda de deficients mentals".

1.2.2. L'inici dels estudis científics sobre la deficiència mental

L'esdeveniment de la Revolució Francesa afavoreix una actitud més humana envers la problemàtica social; Perron (1983) assenyala que es produeix fruit de la Revolució un moviment humanitari entre 1750 i 1850, moment en què sorgeixen diferents protestes a favor de les persones empresonades, considerant una falta als drets humans que persones no disminuïdes mentalment estiguin mesclades amb deficients. Apareixen així les primeres institucions dedicades completament a tenir cura assistencial de les persones afectades per alguna minusvalidesa física.

Un fet produït en aquest període és considerat clau per alguns autors (Perron, 1983; Puigdellívol,1986) per a una millora qualitativa de la consideració de la deficiència mental: es tracta de la publicació el 1762 de *L'Emili*, de Rousseau. Aquesta obra contribueix a donar un nou valor a la figura del deficient, en passar a identificar-se'l, per la seva dependència i trets generals del seu desenvolupament, amb el nen que revaloritza Rousseau.

Amb la Revolució Francesa es produeix un fet que tindrà importants conseqüències en el tractament de la deficiència mental: l'*entrada de la medicina a les institucions*. En aquest context, el metge francès Pinel proporciona unes línies metodològiques importants per a l'actuació dels metges en les institucions d'alienats, incidint sobretot en la valorització de la dimensió humana dels internats i de la necessitat que se'ls ofereixi un tractament i condicions de vida millors[5].

---

[5]Pinel va ser, durant la Revolució Francesa, director mèdic de dues grans institucions franceses: Bicêtre i la Salpêtrière. Escriu el *Tractat de la bogeria*, publicat el 1801, en el qual classifica les malalties mentals en cinc grans categories: *malenconia o deliri, mania sense deliri, mania amb deliri, demència o supressió de la capacitat de raciocini, idiòcia o anul.lació de les facultats intel.lectuals i dels afectes*. L'única distinció que fa Pinel entre *demència* i *idiòcia* és

El també metge Esquirol, deixeble de Pinel, formularà la primera definició científica de la deficiència mental. Aquest metge reforça el 1818 la diferència entre *idiòcia* i *demència*; segons Esquirol, la idiòcia no és una malaltia, sinó un *estat de no-desenvolupament de les facultats intel.lectuals que es comprova en les primeres edats amb caràcter d'irrecuperabilitat*; la demència, en canvi, representa una *regressió a partir d'un desenvolupament intel.lectual anterior normal* (Perron,1983; Garcia Pastor,1987:30)[6]. Esquirol farà una primera classificació de la idiòcia, establint dues categories: els *idiotes* pròpiament dits i els *imbècils*.[7]

Altres personalitats destacades en aquesta línia de revitalització del tractament dels deficients mentals són Itard[8], Seguin[9] i Bourneville[10].

---

que aquesta darrera comporta la pèrdua tant de l'intel.lecte com de les facultats afectives. Ni l'idiota ni el dement són susceptibles d'educació, en la majoria dels casos (Scheerenberger, 1984:57).

[6]La *demència* implicava així una gran pèrdua de funcionament intel.lectual que en la *idiòcia* mai no havia existit. S'atribueix a Esquirol una metàfora clàssica que denota la relació entre demència i idiòcia o *amència*: "El dement és un ric arruïnat; l'idiota és un pobre de naixement" (Fierro,1990:17).

[7]Apuntem les frases d'Esquirol, que denoten una successió contínua de termes de degradació que permet distingir dues categories d'idiòcia: "Podem classificar els idiotes en dues sèries en les quals s'hi inclourien tots. En la primera hi ha els imbècils; en la segona els idiotes pròpiament dits. En la primera, l'organització és més o menys perfecta, les facultats sensitives i intel.lectuals estan poc desenvolupades, els imbècils tenen sensacions, idees, memòria, afectes, passions i fins i tot inclinacions, però en poc grau... En la segona sèrie, l'organització és incompleta, els sentits amb prou feines estan esbossats, la sensibilitat, l'atenció, la memòria, són nul.les o quasi nul.les. Tenen un nombre molt petit d'idees limitades, com les seves passions, necessitats instintives, que expressen a través de gestos, algunes paraules, alguns monosíl.labs o crits. La raó no dirigeix les seves accions, que són escasses i es repeteixen per hàbit o imitació" (a Netchine, 1983:98).

[8] Itard s'oposava a la doctrina que afirmava l'innatisme de les idees; defensava, per contra, que les experiències socials condicionen en gran mesura les mentalitats i accions dels sers humans. Itard és conegut bàsicament per la seva obra *Víctor de l'Aveyron*, publicada el 1801

Al costat de la línia de treball mèdico-pedagògica de la que en són principals representants els professionals esmentats, el 1840 fa pública Morel la

---

(Itard, 1990) en la qual descriu el tractament educatiu i l'evolució soferta per Víctor, un nen trobat als boscos, que no havia tingut mai tractes amb sers humans. Els seus mètodes van ser seguits per Seguin i Maria Montessori.

[9]Seguidor d'Itard, Seguin divideix la *idiòcia* en quatre categories:

1. *Idiòcia*, que comprèn probablement els individus amb greus problemes psíqucs.
2. *Imbecil.litat*, aplicable a una persona amb retard lleu amb defectes greus en el seu desenvolupament moral (social).
3. *Debilitat mental* o *retard del desenvolupament.*
4. *Retard superficial*, manifestat per un desenvolupament intel.lectual lent.

Seguin suposava l'existència d'una relació neurofísica definida entre l'activitat sensorial i els nivells superiors del pensament; d'acord a això elabora el mètode fisiològic, consistent en les següents fases: 1) ensinistrament del sistema muscular; 2) ensinistrament del sistema nerviós; 3) educació dels sentits; 4) adquisició d'idees generals; 5) desenvolupament de la capacitat de pensament abstracte i adquisició d'una noció i una pràctica sòlides dels preceptes morals (socials). Atorgà gran importància a la imitació, al joc i a l'experimentació. (Scheerenberger,1984)

Les aportacions bàsiques de Seguin són, segons García Pastor (1987:87):

a. La manifestació que la definició d'Esquirol només havia tingut en compte els símptomes negatius d'aquest estat.
b. Que aquest estat no responia a la concepció d'home incomplet exposada per Esquirol, es tractava sobretot d'un dèficit funcional.
c. Que s'haurien de contemplar en la definició els símptomes positius considerant que aquests depenen no només de les condicions orgàniques sinó també de les ambientals.

[10] Gràcies a Bourneville es revaloritza el mètode de Seguin, facilitant que sigui practicat per altres professionals, entre els quals s'hi compta Montessori. Bourneville també organitza una institució per a nens retardats i funda un autèntic centre mèdic-pedagògic reservat exclusivament als deficients mentals.

seva teoria sobre l'origen i transmissió de la deficiència -o degradació progressiva de la marginació social al llarg de les generacions.[11]

1.2.3. L'extensió de l'escolaritat obligatòria i l'ampliació de la població de persones amb disminució psíquica

> "En el pas d'una societat arcaica a una societat basada en la divisió de rols articulats i relacions desiguals de poder és més difícil per a la família proporcionar al nen totes les informacions que necessita.
>
> Sorgeix, per tant, mitjançant un mecanisme de delegació, un servei especialitzat, un sistema organitzat, en una paraula una institució, dotada d'un notable grau d'universalitat, independència i permanència que respon a la doble necessitat de la societat d'oferir als joves les competències necessàries per a ocupar determinades funcions, i fer-los interioritzar els seus ideals i valors preponderants amb vistes a garantir la continuïtat" (Ribolzi,1988:68-9)

A mesura que el progrés econòmic genera necessitats creixents de personal capaç de llegir, escriure i comptar, l'educació comença a estendre's, adoptant diferents formes noves (Cipolla, 1979; Faure et al, 1973);

> "La societat del futur requereix un nou tipus d'home. L'agricultor podia ser analfabet, però en la societat industrial no hi ha lloc per a l'analfabetisme. Per tal de poder viure i subsistir en una societat d'aquest tipus l'individu necessita diversos anys d'instrucció i el desenvolupament d'una nova mentalitat, en la que la intuïció es

---

[11] Segons la "Teoria de la Degeneració" de Morel, en algunes famílies es produeix la degradació del ser humà; en una primera etapa, abunden els simples desequilibrats i els delinqüents menors; els seus descendents directes manifesten conductes més anormals (tendències histèriques, epilepsia...). Els fills d'aquests evidencien tendències innates a la follia i al deteriorament intel.lectual. La darrera generació pateix retard evident, imbecil.litat. (Perron,1983; Fierro, 1990; Ammaniti,1983).

vegi substituïda per la raó, l'aproximació per la precisió i l'emoció pel càlcul". (Cipolla,idem: 19)

Segons García (1987:66) la generalització de l'ensenyament primari obligatori té dues conseqüències principals:

1. Un canvi de concepció del que fins llavors s'havia considerat un nen normal.

2. L'evidència de l'existència d'una categoria de persones que es defineixen per la seva incapacitat escolar i que -segons consideració majoritària d'aquest moment- obstaculitzen el progrés de la resta dels alumnes.

És en aquest sentit que Tomlinson manifesta que

"Els orígens socials de l'educació especial estatal poden certament identificar-se amb el desig dels educadors de les escoles normals per treure fora els deficients i els problemàtics i així l'educació especial pot ser considerada com una vàlvula de seguretat que permet el desenvolupament tranquil del sistema d'educació normal" (Tomlinson,1982:44-5).

D'aquesta manera apareixen a la majoria dels països entre 1880 i 1910 les primeres escoles amb classes especials. La primera classe per a retardats apareix a Halle el 1863; a França una llei regula el 1908 l'organització de classes especials per a persones amb disminució física, psíquica o sensorial.

Segons García Pastor, (1987:69), Tomlinson (1982) i Vial (1990), es desplaça en aquest moment l'interès que fins ara centraven els internats *a les persones que viuen en un medi escolar i social normal però que experimenten dificultats en el sistema formal.* En aquest context, els professionals del món de la medicina es replantegen no només les concepcions institucionals i els tractaments que es venien utilitzant, sinó també la mateixa definició i classificació del dèficit intel.lectual. Es comença a usar el terme genèric d'*anormal* per intentar trencar les confusions de les velles terminologies[12]. Es defineixen les categories d'anormalitat

[12] Tot i així, Vial (1990:50) assenyala que el terme "*anormal*" pot prendre, a finals del s.XIX i a principis del XX, moltes i variades accepcions entre un i altre autor, i de vegades en el mateix. Al context català trobem el terme *anormal* en la definició de Moragues (1933:77): "serà

en funció de les institucions: als "anormals d'hospici" s'oposen els "anormals d'escola", els "anormals d'hospital" i els de "reformatori"; com diu Vial (idem:51), la tendència és oferir "a cada anormal, la seva institució; a cada institució, els seus anormals i només els seus". En aquest context Binet i Simon elaboren el 1905, per encàrreg del ministeri d'Instrucció Pública, una prova per detectar aquells alumnes amb desavantatges intel.lectuals que els poguessin impedir el seguiment de les classes a les escoles. La creació de les primeres proves d'intel.ligència permet una definició i mesura més precises de la debilitat intel.lectual:

> "Així, paral.lelament a la mesura de la intel.ligència i a la definició de les característiques del dèbil que els psicòlegs s'esforcen per delimitar, els pedagogs intenten elaborar uns mètodes educatius apropiats, els metges i més tard els científics de la genètica, s'esforcen per determinar l'etiologia d'aquest estat. A una descripció cada vegada més rigorosa de les diverses síndromes, se succeeixen una classificació nosogràfica cada vegada més precisa i una millor anàlisi dels processos en joc" (Chiva i Rutschman,1983:123).

Binet, el 1910, proposa diferenciar tres categories fonamentals en la anormalitat a les quals anomena *idiòcia, imbecil.litat* i *debilitat mental*, definint-les de la manera següent: en el primer, l'infant no arriba a expressar-se mitjançant el llenguatge parlat ni aconsegueix comprendre el que li diuen, malgrat no tenir cap lesió auditiva ni de l'aparell fonador; en el segon, l'infant aconsegueix parlar, però no pot arribar a escriure ni -si aprèn a llegir- és capaç de comprendre el significat del que llegeix. Finalment, en el tercer, l'infant aprèn a llegir i escriure, però es manifesta tant més retardat respecte els seus companys d'edat com més gran es fa, sense que aquest retard sigui degut a una insuficiència d'escolaritat (Mira, 1935:23).

D'aquesta manera, al segle XIX i durant la primera meitat del segle XX comencen a aparèixer institucions especials per a cada tipus de subjectes disminuïts, fruit de l'intent de procurar una educació adequada a les característiques del diagnòstic de cada persona. Sorgeixen diferents moviments que introdueixen aules especials dins dels centres d'ensenyament ordinari per

---

anormal tota aquella criatura damunt la qual actui una causa interna o externa que dificulti la seva capacitat d'adquisició o d'adaptació al medi".

atendre nens amb dificultats i ritmes d'aprenentatge inferior a la normalitat. Persones destacades en l'ensenyament diferencial van ser Binet i Simon, Decroly i Montessori, entre altres. A Alemanya i Itàlia les escoles especials eren establertes separadament de l'escola ordinària; a França i Suècia s'ubiquen en l'àmbit de les mateixes institucions escolars ordinàries (Titone, 1974)[13].

A les acaballes del s. XIX coexisteixen dues vies d'atenció a les persones amb disminució psíquica: per un costat hi ha les classes per a retardats, i per l'altre els centres per a deficients mitjos-greus. Les funcions d'aquests darrers evolucionen vers un caire assistencial degut, segons Perron (1983), a diverses raons: entre aquestes s'hi compten: la decepció provocada per les excessives esperances inicials sobre l'efectivitat dels tractaments, la sobrecàrrega de les institucions i la manca de personal d'atenció. En aquestes condicions, els seus atesos no reben una atenció individualitzada. La saturació de les institucions hi fa necessari l'establiment d'una normativa estricta;

> "Transformada així, la institució per a retardats mitjos i profunds ja no tendeix a l'educació individual per a alguns. És un hospici, amb tota la càrrega pejorativa amb la qual es marca aquesta paraula: una mica hospital, una mica quarter, una mica presó, l'hospici té molt poc d'escola" (Perron, idem:59).

En relació també amb l'expansió de la industrialització i amb les transformacions del món occidental que atorguen l'atribut d'inútil al que no pot

---

[13] El 1897 Decroly estableix a Brussel.les una escola per a nens retardats. La selecció dels nens que han d'assistir a aquesta escola es realitza mitjançant tests de diagnòstic. Els dos tipus de classes no eren tancades, sinó que estaven inter-comunicades i quan convenia els nens podien passar d'una a l'altra. Aquesta experiència inspira l'any 1890 el sistema Mannheim, (de Siklinger i Moses), a Alemanya. Consisteix en l'organització, al costat de les aules normals, classes de desenvolupament per a nens que tenen dificultats per seguir el ritme normal de treball. Si un alumne, en acabar el curs normal no aconseguia aprovar, no repetia el curs sinó que passava al curs superior de l'escola de desenvolupament, on el nombre d'alumnes era menor i els procediments didàctics més individualitzats. El sistema Mannheim inspira a Claparède la creació del seu centre a Ginebra, on estableix classes normals, classes "de desenvolupament", classes especials per a retardats greus, escoles-jardins per a dèbils, classes d'observació per a nens difícils (Titone, 1974).

contribuir a la seva expansió, es desenvolupen al llarg de la segona meitat del segle XIX les teories *eugenèsiques* que, defensant una possible natura hereditària del dèficit mental, busquen protegir la societat de la degeneració que suposa la proliferació dels grups marginals, especialment de les persones amb deficiència mental (Tomlinson,1982). L'argument que el dèficit era hereditari va ser fortament defensat per Galton, el qual defensava que tant la intel.ligència com les tendències criminals tenien caràcter herediatri. El 1912 Goddard publica *La Familia Kallikak*; aquest estudi enforteix els lligams entre dèficit mental, crim, atur i prostitució, desencadenant en conseqüència l'alarma eugenèsica[14]. Es considera necessari protegir la societat evitant la reproducció dels deficients; les dues vies més clares són la *segregació* i l'*esterilització*[15]. Goddard és el primer en usar les proves d'intel.ligència als EE.UU., a partir de les quals proposa un sistema de classificació basat en els nivells de retard constituït per tres categories: els *idiotes*, els *imbècils*, i els *estúpids*[16].

---

[14] En l' obra de Goddard es recull la història de Martin Kallikak i s'expliquen alguns detalls sobre la descendència que va tenir en la seva relació amb una noia dèbil mental i amb una altra noia de bona família, al llarg de quatre generacions. Fruit de la primera unió es van comptabilitzar 480 descendents, 443 dels quals van ser diagnosticats com a dèbils mentals, presentant a més la majoria conductes reprobables per la societat, com la prostitució o tendències criminals; de la segona unió van comptabilitzar-se 496 descendents, tots ells membres respectables de la societat (Ingalls, 1982; García García, 1988a; Scheerenberger, 1984).

[15] Amb la finalitat d'evitar la proliferació dels deficients abunden a principis del segle XX les lleis que faculten l'esterilització dels deficients. Als EEUU, el 1926, vint-i-tres Estats tenien lleis d'esterilització. El 1958, tot i que la pràctica de l'esterilització havia disminuït considerablement, encara les lleis seguien en vigor; es calcula que aquest any hi havia més de 31.000 persones que havien estat esterilitzades. (Ingalls, 1982:87).

[16] Segons el sistema de Goddard, els *idiotes* tenien una edat mental inferior a dos anys; els *imbècils* tenien una edat mental entre 3 i 7 i els *estúpids* tenien una edat mental entre 7 i 12. Aquesta darrera categoria era nova. Ingalls (1982) assenyala que les anàlisis de les proves d'intel.ligència fetes als reclutes durant la 1ª Guerra Mundial van indicar que quasibé la meitat de la població adulta s'ubicava en aquesta categoria. Aquesta consideració dóna suport al corrent eugenèsic, en representar per als seus defensors una evident constatació de la degeneració de la intel.ligència dels nordamericans.

1.2.4. La situació en la primera meitat del segle XX

García García (1988a) assenyala que la situació d'institucionalització es perllonga amb poques modificacions fins la meitat del segle XX. En la dècada dels 50 comencen a aparèixer serveis d'ajuda individualitzada en el marc de la mateixa comunitat, creats i dirigits en molts casos per associacions de pares de deficients. El mateix autor relaciona els següents factors com a desencadenants d'una nova òptica en el tractament de les persones amb disminució psíquica (idem:31):

a) El desenvolupament dels moviments, associacions de pares, organitzacions de voluntaris en general

b) L'afiançament en els anys 40 i 50 d'expectatives més optimistes respecte al desenvolupament i possibilitat d'aprenentatge de les persones deficients

c) La constatació i exposició a la llum pública de la deshumanització existent en les grans institucions per a deficients

d) La progressiva implantació d'altres models de serveis al deficient basats en la comunitat i promoguts en gran mesura per les associacions de pares de deficients

e) L'impacte que va suposar els resultats de les investigacions sobre actituds negatives per part de la comunitat vers els deficients

f) L'increment de costos econòmics originats per les grans institucions

g) El grau de saturació de les grans institucions i les llargues llistes d'espera per entrar-hi

h) L'impacte de les noves filosofies referents als serveis humans, com la *normalització*, *integració*, *individualització*. L'impacte dels drets humans en general i els del deficient mental en particular

i) El reconeixement en determinats països occidentals en els anys 60, del dret dels deficients de rebre una educació finançada amb fons públics

j) Els avanços en determinades àrees, com biologia, psicologia, pedagogia, sociologia, medicina

Un fet que contribueix al canvi d'actituds de la societat respecte les persones disminuïdes és la II Guerra Mundial; en aquest moment, moltes persones amb diagnòstic de retard mental que estaven institucionalitzades van tornar a la comunitat per ocupar els llocs que havien deixat vacants els soldats. La majoria d'ells van participar amb èxit en els diversos rols assignats (Ingalls,1982; Mailick i Seltzer, 1983; Sather,1987; Scheerenberger, 1984).

A finals dels 60 les institucions de diversos països (EEUU, Canadà, Països Escandinaus) comencen a obrir les seves portes i a deixar sortir les persones que anys abans passaven institucionalitzades tota la seva vida. Aquesta tendència, provocada en gran mesura per la incidència del ***principi de normalització***, s'estén progressivament als països occidentals al llarg de les dècades dels 70 i 80.

1.3. La normalització a través de la integració

"Els anys 60 i 70 han estat testimoni d'un creixement explossiu dels serveis en favor de les persones disminuïdes, però aquests serveis no són sinó el reflexe del gran canvi que han sofert les actituds de la societat respecte els disminuïts, perquè en definitiva la qualitat de vida d'una persona disminuïda depèn molt més d'aquestes actituds generals de la societat que de qualsevol programa específic que s'implanti en qualsevol moment donat" (Ingalls,1982:407)

El principi de ***normalització*** ha estat motor generador d'un profund canvi de concepció sobre l'optimització de la qualitat de vida de les persones amb disminució psíquica. Sota la llum del principi de *normalització* termes com *vida autònoma, participació social, independència...* guanyen significació convertint-se en finalitats a les quals apropar el màxim possible les persones amb disminucions. El concepte de normalització neix en els països escandinaus, des d'on s'estén més tard a altres indrets; incideix primer als EEUU i Canadà, i progressivament s'anirà incorporant a la majoria dels països occidentals. Ortiz (1987) relaciona l'expansió del concepte amb el clima social fruit de la 2ª Guerra Mundial:

"A conseqüència d'aquesta, el clima social va constituir un element favorable per a superar la tradicional inèrcia pública amb referència al retard mental. D'aquesta manera, de l'actitud de rebuig es va passar a la de protecció i d'aquesta a la d'acceptació, per abocar en una actitud d'integració" (Ortiz, idem:20)

El concepte de ***normalització*** va ser formulat per primera vegada a finals de la dècada dels 50 per Bank-Mikkelsen, director del Servei Danès per a la Deficiència Mental; aquest va definir la normalització com a "permetre que els deficients mentals portin una existència tan propera a la normalitat com sigui possible" (Wolfensberger, 1986:12). Bank-Mikkelsen considera que un aspecte bàsic del principi de normalització són les "activitats de la vida diària" o habilitats pràctiques de caire general, que inclouen des dels hàbits alimenticis i higiènics fins al desenvolupament d'un rol laboral en l'entorn normalitzat (García Sánchez, 1990).

El principi de normalització va ser reformulat el 1969 per Nirje, director de l'Associació Sueca per a Nens retardats, el qual el defineix com a "fer accessibles

als deficients mentals les pautes i condicions de la vida quotidiana que siguin el màxim de properes com sigui possible a les normes i pautes del cos principal de la societat" (Wolfensberger, 1986:13). Les dues formulacions coincideixen en dirigir les accions normalitzadores a la població de deficients mentals, però mentre que la definició de Bank-Mikkelsen posa èmfasi en el *resultat*, la de Nirje dóna més importància al ***procés*** de normalització, incidint en la necesitat que les instàncies socials facilitin que hi participin totes les persones, siguin quines siguin les seves característiques individuals. La formulació de Nirje es caracteritza bàsicament per la incidència en el fet que aquest principi consisteix en la *normalització de les condicions de vida*, no en la normalització de la persona (Arnaiz,1988; Garanto,1992; García García, 1988a; García Sánchez, 1990; Medrano,1986).

Influenciat per les dues definicions anteriors, el canadenc Wolfensberger redefineix el concepte de normalització l'any 1972 com a

> "la utilització de mitjans culturalment normatius (familiars, tècniques valorades, instruments, mètodes) per a permetre que les condicions de vida d'una persona (ingressos, vivenda, serveis de salud, etc.) siguin almenys tan bones com les d'un ciutadà mig, i millorar o donar suport en la major mesura possible la seva conducta (habilitats, competències, etc.), aparença (vestit, higiene,etc.), experiències (adaptació, sentiments,etc.), estatus i reputació (etiquetes, actituds dels altres,etc.)" (idem:15)

Aquesta nova definició generalitza el principi a *totes les persones socialment devaluades*, contempla conjuntament *resultats* i *procés* de normalització i n'exemplifica els *mitjans* i *objectius*.

Cal que, abans de centrar-nos en la incidència que ha tingut el concepte en el tractament i consideració de la deficiència mental, tinguem en compte algunes consideracions sobre l'ús del terme normalització; compartim amb Toledo que

> "No s'ha de percebre la normalització ni com una utopia ni com una amenaça per a ningú. És, sí, una ideologia que pot tenir algunes dificultats en la seva posada en pràctica, però els seus resultats són prou esperançadors com per a enfrontar-se amb aquestes dificultats. És clarament una opció més lògica i, sobretot, més justa que les altres. És també el resultat d'una maduració ideològica progressiva en el desenvolupament dels serveis humans" (Toledo, 1989:37).

Les actituds reticents que titllen de falàcia la normalització deriven en general de la confusió provocada per la semblança terminològica entre aquest terme i la paraula "normal". Cal tenir present, com remarquen Garanto (1992) i Wolfensberger (1986), que la normalització no significa que la persona s'hagi d'ajustar a la "norma" estadística de la societat. La creença que la normalització només és normalitzant quan produeix la "cura" de la persona és equivocada (Wolfensberger,idem:21). Defensar aquesta posició implicaria entendre la normalització *només* en funció dels resultats, no com a *procés* en el que hi juguen un paper fonamental les *condicions i mitjans que s'ofereixen a les persones amb disminucions.*

Cal insistir en què la finalitat de la normalització no és aconseguir que la persona es torni *normal*, en els sentit que habitualment atorguem a aquest concepte, designant allò que configura "*la majoria de...*". La finalitat de la normalització és oferir tots els mitjans possibles per *facilitar l'optimització de la qualitat de vida de la persona amb disminucions*, partint de les possibilitats individuals i potenciant-les tant com es pugui mitjançant l'oferiment dels serveis i condicions de vida adequats a les seves característiques i en els entorns menys restrictius possibles. En el procés de normalització cal tenir en compte que, com diu García García (1988a:36) no es poden determinar d'entrada els límits del desenvolupament de cada persona. Com diu Wolfensberger (1986:19), l'òptim resultat en un aspecte per a una persona pot ser perfectament un funcionament estadísticament subnormatiu: per exemple, el resultat òptim per a una persona deficient greu en particular podria ser funcionar a un nivell de deficiència severa o moderada. *I aquest resultat no impediria que es pogués parlar d'un procés de normalització exitós amb aquesta persona.*

El procés de normalització suposa, així, *partir d'una visió optimitzadora i positiva de cada persona, fixant-nos més en allò que pot fer la persona que no pas en les seves limitacions, per tal de dissenyar les intervencions educatives més adients per aconseguir que cada persona arribi a desenvolupar les seves potencialitats al màxim en els entorns propis del seu context sociocultural en cada moment.*

L'assumpció de la filosofia de la normalització significa creure en la necessitat d'oferir a les persones amb disminució les condicions bàsiques que calen per tal que es pugui desenvolupar en l'entorn menys restrictiu possible en els àmbits escolar, laboral i residencial. Des d'aquesta perspectiva, és necessari

endegar estratègies que facilitin a la persona disminuïda els recursos que li permetin respondre adequadament a les exigències d'aquests entorns, tenint en compte les següents precisions:

1. El fet que una persona hagi passat la seva escolaritat en un centre segregat no implica que sigui incapaç de desenvolupar una tasca laboral en l'adultesa.

2. Les seqüències de desenvolupament són independents les unes de les altres (Wolfensberger, 1986). Així, una persona que experimenti grans dificultats per treballar en el sistema laboral ordinari pot gaudir d'una gran autonomia en l'àmbit residencial, o viceversa.

3. La valoració contínua de les necessitats i capacitats de la persona respecte les exigències de cada estadi és un dels factors que condiciona la seva promoció. I el punt final d'aquesta promoció pot arribar a ser òptim en alguns casos sense arribar a l'entorn menys restrictiu. Així, per exemple, per a una persona concreta amb greus disminucions, un centre de treball protegit pot ser el marc adient on donar resposta a les seves necessitats. També poden ser aquests centres els més apropiats per a una altra persona sense greus disminucions intel.lectuals però amb problemes conductuals.

El debat segregació/integració ha generat nombroses investigacions i experiències en l'etapa escolar. El debat s'ha traslladat a l'àmbit laboral, discutint àmpliament la conveniència i possibilitat de si la persona disminuïda pot realitzar una feina al sistema laboral ordinari. Ara bé, la vivència d'una plena autonomia es reflecteix no només en l'exercici d'una tasca laboral, sinó també en el fet de portar una vida independent en l'àmbit residencial. Es dedica l'apartat següent a introduir algunes de les principals conseqüències de la normalització.

1.3.1. Conseqüències de la normalització

La progressiva introducció del *principi de normalització* genera no només el creixement i diversificació dels serveis institucionals dedicats a l'atenció de les persones amb disminucions, sinó també un canvi d'*expectatives sobre les potencialitats* de la població de disminuïts psíquics (en gran part determinades per la gravetat del dèficit), així com també posa de relleu la importància d'oferir una atenció educativa de qualitat. D'aquesta manera es reforça *la funció de l'educació com a un dels mitjans que té per finalitat contribuir positivament a fer que cada persona amb necessitats educatives especials assoleixi el màxim de les seves potencialitats.*

Durant les dècades dels 60 i 70 el concepte de normalització inspira el contingut de normatives internacionals i de regulacions estatals de diversos països. Al nostre context, la seva incidència es deixa sentir en l'esperit de la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (coneguda com la LLISMI) de 1982, la qual assenta les bases de la integració del disminuït als diferents entorns socials i és desenvolupada per diferents decrets en les Comunitats Autònomes amb competències educatives.

El debat que genera l'assumpció del principi de normalització a les diferents instàncies socials té conseqüències diverses; entre aquestes, la *transformació de la terminologia* per passar a adoptar nomenclatures amb les mínimes connotacions pejoratives possibles, l'èmfasi creixent en la necessitat d'*individualitzar la intervenció educativa*, i la *reconceptualització de la institució educativa* dedicada a l'atenció de la població amb necessitats educatives especials es compten entre les més importants. Dediquem un apartat a cada un d'aquests aspectes.

1.3.1.1. Terminologia

Reproduïm tot seguit la taula de Tomlinson (1982:61), en la que es reflecteixen algunes de les nomenclatures més usades per designar les persones amb disminució psíquica al llarg del període comprès entre 1886 i 1981. Alguns d'aquests termes ja han anat sorgint en la revisió realitzada anteriorment.

Reproduïm la taula sencera, en la darrera columna de la qual hi ha les categories suggerides per Tomlinson.

Taula 1: Categories més emprades en la classficació de les persones amb retard mental entre 1886 i 1981

CATEGORIES DE RETARDATS							
1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981	Categories descriptives suggerides per Tomlinson
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal profund	Subnormal profund	Subnormal sever		Nen amb dificultats severes d'aprenentatge
Imbècil	Imbècil	Imbècil					
		Imbècil moral		Psicòpata		Necessitats	
	Cec	Cec	Cec Visió parcial		Cec Visió parcial		Cec Visió parcial
	Sord	Sord	Sord Sord parcial	Audició disminuïda	Sord Audició disminuïda		Sord Audició disminuïda
	Epilèptic	Epilèptic	Epilèptic		Epilèptic	Educatives	Epilèptic
	Deficient	Deficient mental (dèbil mental)	Subnormal educable		Subnormal educable (lleuger o moderat)		Nen amb dificultats d'aprenentatge (lleugers o moderades)
			Inadaptat		Inadaptat		Inadaptat amb conducta disruptiva
		Deficient físic	Disminuït físic		Disminuït físic	Especials	Disminuït físic
			Retardat en parla		Retardat en parla		Retardat de la parla
			Delicat	Delicat	Delicat		Delicat
			Diabètic				
							Dislèxic? Autista?

(Tomlinson,1982:61)

Pel que fa la les transformacions de les nomenclatures referides a les persones amb disminucions, Brolin i Gysbers (1989:155) ens parlen de la tendència actual als EEUU de substituir termes com *retard mental* per altres expressions que es considera que comporten menys connotacions negatives, com ara "*estudiants amb discapacitats*". En la mateixa línia, el moviment "People First", associació a nivell mundial integrada i gestionada per persones afectades de disminució psíquica, demana que se'ls anomeni simplement *"persones amb dificultats d'aprenentatge"* (Simms, 1992). Aquesta tendència també es fa evident al nostre context, on les diferents administracions educatives empren cada vegada més l'expressió "*persones amb necessitats educatives especials*" (Departament d'Ensenyament, 1986; LOGSE, 1990). Les *necessitats educatives especials*, concepte introduït per l'Informe Warnock (Anglaterra), no fan referència a un determinat tipus de subjecte, sinó que s'han de considerar un contínuum que va des de la més lleu fins la més aguda; pot ser permanent o una fase temporal en el desenvolupament de la persona (Garanto,1992:192; Muntaner,1991:12).

Sobre la qüestió de la *terminologia* pensem que és interessant ressaltar que l'evolució de les paraules usades en la designació de les persones amb dèficit mental és en gran mesura fruit de l'evolució de la societat i de les seves concepcions i actituds respecte la deficiència. Ens podem qüestionar què és el que ha tingut més pes, més força decisòria en el canvi terminològic: ¿la progressiva humanització de la societat, que vol donar un tracte millor a aquelles persones que tendeixen a romandre en una secció marginal? o és només la simple necessitat de substituir per uns altres uns termes que han perdut accepció científica en passar a boca de la comunitat com a insults? La qüestió és que *l'ús de termes més respectuosos amb els disminuïts i més dignes tant per a ells com per a la comunitat que els fa servir no constitueix necessàriament la garantia que el tractament que es faci a aquestes persones sigui més digne o respectuós amb les seves necessitats educatives i socials*. D'aquest factor ens en hem pogut adonar en la lectura de fonts bibliogràfiques que empren diferents terminologies; ens ha sorprès observar que, de vegades, tot i fer servir paraules molt criticades i criticables per les seves connotacions pejoratives com "subnormal", el tractament de la persona que roman darrera aquesta paraula és molt acurat i digne, més humà que d'altres que fan servir termes pretesament menys discriminants. No volem amb aquesta observació defensar l'ús de termes pejoratius; només fer notar que darrera de cada nom, de cada terme, *roman una concepció de la disminució que és el que realment condiciona l'atenció que s'oferirà a les persones amb*

disminucions. En aquest sentit, la qüestió de la terminologia és important de treballar a nivell social, per tal que desapareixin termes que fereixen molts disminuïts psíquics que són conscients de les seves deficiències; termes que són sovint l'eina que fan servir altres grups de persones amb disminucions per discriminar-se del grup de persones amb deficiència psíquica. Més que important, és imprescindible insistir en treballar per *humanitzar i dignificar la conceptualització de la deficiència que roman sota l'etiqueta.*

1.3.1.2. La individualització de l'educació

Una conseqüència de la influència del principi de normalització és la progressiva tendència de potenciar la individualització de la intervenció educativa, adequant-la a les característiques i necessitats de cada persona (Brennan, 1990; Ingalls, 1982; Ionescu, 1987; Ruíz, 1988). Segons Jiménez Fernández (1991:27)

> "En una societat democràtica, igualtat d'oportunitats educatives implica un tractament diferencial, adaptat al que necessita cada alumne. No és equivalent a disponibilitat d'un lloc escolar, sinó més aviat oportunitats d'aprendre adaptades a les pròpies característiques de manera que es tradueixin en una major participació de tots els alumnes en els resultats de l'educació, en analitzar aquests resultats de mode transversal (coneixements, actituds i habilitats en un moment donat) i longitudinal (nivell d'estudis assolits, valoració, expectatives vers l'educació)."

El principi d'individualització es contraposa al corrent tradicional i assumpció bàsica del paradigma interacció aptitud-tractament de constituir grups pretesament homogenis en base generalment al criteri psicomètric, als quals poder oferir idèntic tractament educatiu. Ruíz descriu el procediment tradicional emprat per determinar el currículum dels alumnes amb disminucions:

> "1. L'alumne era "diagnosticat" i se l'assignava una determinada classe de deficiència, hàndicap, etc. (paràlisi cerebral, síndrome de Down, problemes de comportament, problemes d'agressivitat, etc).
>
> 2. S'ubicava l'alumne diagnosticat en un centre específic on se li proporcionava ensenyament més o menys "terapèutic" per a alumnes amb el mateix tipus de disminució, disfunció, hàndicap, problemàtica, etc. (en el centre no sempre es

prioritzava el criteri d'agrupació d'alumnes en aules segons l'edat cronològica, sinó que l'agrupació es realitzava d'acord amb subtipus i/o grau de hàndicaps).

3. Els diferents professionals de cada centre dissenyaven més o menys conjuntament, i amb un major o menor grau de sistematització i especificació, el currículum de l'alumne, el qual podia variar, entre altres motius, per la composició del claustre o conjunt de professionals (proporció d'especialistes i mestres, etc.). " (Ruíz, 1988:38).

Ysseldyke (1987, 1989) acusa el paradigma aptitud-tractament de simplificar excessivament l'essència educativa manifestant que, com a mínim, l'efectivitat de qualsevol intervenció en instrucció és sempre resultat de cinc factors en interacció complexa: els *trets de l'estudiant*, la *natura de la intervenció*, les *característiques del mestre*, el *context on es realitza l'aprenentatge* i el *tipus d'aprenentatge* (idem, 1989:269). En la mateixa línia, Brinker (1990:181) assenyala que els *factors familiars* (motivació, reforç social, posició ordinal de la persona disminuïda al sí de la família) juguen també un important paper pel que fa l'èxit del procés educatiu.

Des d'aquesta nova òptica, varien tant les funcions del **diagnòstic** com les del **tractament educatiu** de les persones amb disminució psíquica; de la pràctica d'un diagnòstic basat exclussivament en els resultats de les proves psicomètriques i amb la finalitat d'ubicar la persona en alguna de les categories de retard per, automàticament, col.locar-lo en un o altre tipus de programa educatiu, es passa a defensar un model avaluatiu **integrador**, que comprengui informació de totes les àrees de desenvolupament del subjecte, **interdisciplinar** i de caràcter **dinàmic-processual**, que tingui l'objectiu de *determinar les necessitats educatives individuals*. S'imposa, en definitiva, en la línia que defensa Garanto (1992:202):

"una avaluació diagnòstica que possibiliti i promogui a partir d'un procés dinàmic i obert i de la informació recollida un judici valoratiu, una presa de decisions, el disseny d'estratègies optimitzadores del subjecte i la realitat que l'envolta"

D'altra banda, és imprescindible qué el tractament educatiu es canalitzi a través de ***programes individualitzats*** adequats a les característiques i necessitats de l'alumne, sobre la base de la informació derivada de les investigacions sobre ***tipus específics d'intervenció terapèutica***. En aquest sentit, les investigacions sobre programes desenvolupats des d'un model educatiu determinat són vàlides

en tant que proporcionen informació sobre les característiques de les experiències realitzades, i molt importants pel fet que *de la seva anàlisi s'en poden derivar orientacions a partir de les quals poder concretar els elements curriculars bàsics d'un programa individualitzat que s'adeqüi a les necessitats educatives de cada persona.*

Contraposat al procediment tradicional per a la determinació del currículum descrit anteriorment, es delimita un nou sistema de disseny del currículum que es pot resumir en les següents característiques:

"1. Identificació de necessitats educatives de l'alumne

2. Determinació del currículum més adequat per a l'alumne

3. Identificació dels serveis ordinaris i específics pertinents i necessaris per a la provisió curricular determinada

4. Ubicació de l'alumne en l'entorn escolar més ordinari possible i en el qual es disposa dels recursos educatius ordinaris i específics que l'alumne requereix i on l'alumne pot tenir més garanties reals d'integració escolar" (Ruíz, 1988:39).[17]

[17]Hem transcrit les frases textuals de Ruíz, que es refereix bàsicament a l'entorn escolar; la mateixa seqüència és vàlida per als entorns no escolars.

1.3.1.3. La integració

Potser la conseqüència més espectacular de la progressiva influència de la *normalització* és la tendència cap a la desinstitucionalització, generant la recerca d'alternatives educatives i provocant el debat segregació/integració que incideix sobretot a nivell de l'atenció en el període escolar (Fink i Friend,1989; Ingalls, 1982). Paral.lelament al reforçament del dret a la diversitat i el respecte a les necessitats individualitzades de cada persona es fomenta la idea que l'escola ordinària constitueix el marc idoni per donar resposta a aquestes necessitats, i afavorir així el progrés personal, acadèmic i social de ***tots*** els alumnes (Blanco et al,1987; Illan, 1987).

La integració de nens amb disminució psíquica a l'aula ordinària no serà només beneficiosa per als alumnes, sinó que també se suposa que ha de contribuir a l'optimització de la convivència ciutadana, fomentant la tolerància, el respecte a les necessitats individuals i la col.laboració entre els membres de la societat (Ortiz,1983).

Però no és només en l'àmbit escolar on es debat la conveniència de la integració de les persones amb disminucions psíquiques. Coincidint amb l'augment de l'esperança de vida que els avenços mèdics faciliten a la població en general, es comencen a articular xarxes d'assistència a persones adultes amb disminució psíquica, a la vegada que es qüestiona la possibilitat de la seva incorporació -plena o parcial- al món laboral.

Escola ordinària i *sistema laboral ordinari* són considerats els entorns normalitzadors per excel.lència que contribueixen a fer que cada persona participi en les relacions socials i productives que caracteritzen la societat occidental. Al costat d'aquests entorns (escolar i laboral), hi ha una tercera dimensió que col.labora tant o més que els anteriors en la normalització de les condicions de vida d'una persona, sigui o no disminuïda: la possibilitat de *viure una vida lliure i independent*[18].

---

[18] En relació a aquest aspecte, cal fer esment d'un moviment conegut com a "independent living movement", que es pot traduir com a "moviment per a l'autonomia personal" o "vida independent". Es desenvolupa als EEUU, tot i que en alguns punts d'Europa es donen iniciatives

Aquestes tres dimensions -*escola ordinària, sistema laboral ordinari* i *vida independent- es converteixen en finalitats de la normalització i orienten l'articulació del procés que s'estructura per al seu assoliment.* Aquest assoliment dependrà no només de la qualitat de l'*atenció educativa* que s'estableixi sinó també de les *capacitats de cada persona* (hem de tenir present que, en molts casos, la gravetat de la disminució pot dificultar greument o impossibilitar la integració als entorns ordinaris) i hi juguen un paper molt important les *condicions socio-econòmiques del moment*, que faciliten o dificulten l'accés de les persones amb discapacitats al món productiu.[19]

A continuació es presenten unes etapes orientatives que se solen establir en el procés de normalització que porta a la màxima integració en cada un dels entorns dels que hem parlat: *àmbit escolar*, *entorn residencial* i *entorn laboral* (Taules 2, 3 i 4, respectivament). Presentem els estadis que generalment s'estableixen, ordenant les etapes des de l'entorn *més restrictiu* (o menys normalitzador) al *menys restrictiu* (o més normalitzador). En cada taula les fletxes marquen el sentit òptim de la direcció vers la màxima integració. Cal tenir en

---

puntuals que comparteixen les premises d'aquest moviment. Nascut en el context de les reivindicacions i conquestes anteriors o contemporànies d'altres col.lectius marginals de nordamèrica, en la lluita per assolir els drets civils, aquest moviment sorgeix d'una desinstitucionalització des de baix, on les pròpies persones discapacitades intenten construir la seva pròpia autonomia dissenyant els esquemes i els límits de la integració que desitgen. D'alguna forma, els programes que ells mateixos organitzen, sol.licitant els serveis professionals quan els consideren necessaris, tenen per finalitat aconseguir l'autodeterminació a tots els nivells (Fink i Friend,1989; Puig, 1990:81).

[19]Respecte aquest darrer punt, només fer esment a les referències apuntades anteriorment sobre el treball del les persones disminuïdes durant la II Guerra Mundial, moment en què les necessitats de mà d'obra van facilitar l'accés al món productiu a moltes persones institucionalitzades. La situació socio-econòmica actual no és tan beneficiosa per als disminuïts, en general, si tenim en compte les creixents xifres de l'atur. Tampoc les dades que ens aporta la història respecte l'augment de la institucionalització en èpoques de crisi no són massa encoratjadores en aquest sentit.

compte que el que esquematitzem és un marc o model general, i que l'objectiu de la normalització no és que tota persona amb disminució psíquica arribi a l'estadi menys restrictiu, sinó oferir a cada persona l'assistència i atenció educativa adequada a les seves necessitats i potencialitats per tal que aquesta arribi a la situació menys restrictiva d'acord a les seves possibilitats. Així, per exemple, per a una persona concreta amb greus disminucions, l'escola especial pot ser el marc on donar resposta a les seves necessitats; també poden ser aquests centres els més apropiats per a una altra persona sense greus disminucions intel.lectuals però sí amb grans problemes conductuals[20].

[20]Per a l'elaboració de les taules seguim bàsicament el text de Sather (1987) pel que fa els entorns laboral i residencial, i el model establert per Deno (1970, a Ingalls, 1982:320) en la integració escolar.

Taula 2: Etapes orientatives des de l'entorn més restrictiu al menys restrictiu en l'àmbit escolar

Entorn + restrictiu	**Atenció assistencial i/o educativa en institucions o centres hospitalaris.** ⇓
	Ensenyament en el propi domicili ⇓
	Ensenyament en centres d'educació especial ⇓
	Educació en una aula d'educació especial dintre d'un centre ordinari, amb participació del nen en activitats generals del centre ⇓
	Educació a l'aula ordinària combinada amb l'assistència del nen a l'aula d'educació especial de l'escola per a rebre suport educatiu ⇓
	Educació a l'aula ordinària, rebent en aquest mateix entorn el suport especial per part d'altres especialistes ⇓
Entorn – restrictiu	**Educació a l'aula ordinària sense rebre suport específic**

Taula 3: Distribució de serveis des de l'entorn més restrictiu al menys restrictiu en l'àmbit residencial

Entorn + restrictiu	**Centres Assistencials** ⇓	Destinats a les persones amb greus disminucions que necessiten rebre assistència contínua. Es treballen bàsicament els hàbits i es realitzen activitats recreatives i terapèutiques.
	Residències ⇓	Entorns residencials on viu en comunitat un elevat nombre de persones amb disminució. De caire transicional, ofereixen experiències d'aprenentatge dirigides a facilitar la formació necessària per poder anar a viure en un entorn menys restrictiu.
	Residències Familiars ⇓	Consisteixen en "Mini-Residències"; normalment hi viu un nombre reduït de persones que reben una supervisió variable. És l'entorn ideal per proporcionar experiències d'aprenentatge de les habilitats de la vida diària que faciliten la independència.
Entorn − restrictiu	**Vivenda Semi-independent** ⇓	En aquest entorn disminueix el nivell de supervisió, tot i que es continua oferint el suport necessari per tal que la persona disminuïda s'ajusti amb èxit a la vida comunitària.
	Vivenda Independent	Entorn residencial ordinari. Accessible a la persona amb disminució quan és capaç de triar lliurement i de controlar personalment la seva vida, i domina les habilitats necessàries per a viure sense la necessitat de rebre supervisió només que en casos excepcionals.

Taula 4: Distribució orientativa dels serveis des de l'entorn més restrictiu al menys restrictiu en l'àmbit laboral[21]

Entorn + restrictiu	**Centres d'Assistència Diària** ⇓	Ofereix serveis terapèutics assistencials a les persones amb dèficits mentals greus. L'activitat consisteix bàsicament en teràpia ocupacional; també es realitzen activitats recreatives. L'objectiu del centre és potenciar el desenvolupament d' habilitats professionals que facilitin la incorporació a Programes desenvolupats pels Centres de Treball Protegit.
	Centres de Treball Protegit: <u>Treball a temps parcial</u> ⇓ <u>Treball a temps complet</u> ⇓	Proporciona a la persona amb disminució psíquica atenció educativa i teràpia ocupacional en un entorn no competitiu, on tots els treballadors tenen disminucions. Els treballadors reben normalment una remuneració a canvi del seu treball. Se sol insistir en la formació d'habilitats que permetin la incorporació en una situació laboral menys restrictuva.
	Centres de Treball Semi-Protegit ⇓	Consisteix en una unitat de treball integrada en un entorn laboral ordinari. L'objectiu principal del centre és la producció.
Entorn − restrictiu	**Treball ordinari**	Consisteix en el desenvolupamen de qualsevol tasca laboral en el context del sistema laboral ordinari.

[21] A l'**Annex 1** es reprodueix i descriu un model de serveis dirigits als disminuïts adults forma de cascada. Aquest model representa la gradació de les opcions de formació i treb accessibles a les persones amb disminució psíquica.

1.3.2. Transició a l'edat adulta i vida activa

Un concepte que permet englobar els punts principals de referència en la vida adulta que orienten les estratègies educatives des de la perspectiva de la normalització és el de ***transició a l'edat adulta i vida activa***. Es dedica aquest apartat a la delimitació conceptual d'aquesta expressió, delimitació important perquè orienta el nostre estudi.

La ***transició*** fa referència a l'acte de deixar un entorn i assumir un nou rol en un altre entorn; totes les persones, tant si tenen com si no tenen disminucions experimenten el *procés de transició*, que pot assenyalar el *pas d'un particular tipus d'existència a un altre*: de la pobresa a la fortuna, de la malaltia a la salut...; també pot definir el *canvi i modificacions graduals que tenen lloc al llarg de la vida*: transició de la infància a l'adolescència, de l'adolescència a la joventud... Poden produir-se simultàniament *combinacions de diverses modalitats de processos transicionals* (Danehey, 1988).

Figuera i Bisquerra (1992) distingeixen dues conceptualitzacions de la ***transició***: una primera conceptualització de caire sociològica i una de psicològica. Des del punt de vista sociològic la transició representa un canvi d'estatus i rols: d'alumne a treballador, de dependent d'una família a ser independent... Des del punt de vista psicològic es considera que la transició comporta, a més d'un canvi de rols i estatus, una sèrie d'efectes en les persones. Els autors recorren a la teoria de la transició de Schlossberg, el qual considera que la transició té implicacions psicològiques fonamentals. Les reaccions de les persones a les transicions depenen del tipus de transició, del context en què es dóna i de l'impacte que tenen. Les transicions no tenen un punt final definit, sinó que més aviat són processos que inclouen les fases d'assimilació i avaluació contínua.

Actualment un dels fenòmens de transició que mereix més atenció per part dels investigadors és la ***transició de l'escola a la vida activa***. Aquesta atenció està motivada en gran mesura per la conjuntura socioeconòmica actual que genera la problemàtica de l'atur juvenil (Romero, 1993). Casal et al (1991) distingeixen aquest procés (*transició a la vida activa*), que al nostre context es refereix al període d'acabament dels estudis i l'obtenció del treball, i la ***transició de l'adolescència a la vida adulta***. Aquest darrer comprèn un període més ampli,

abastant un àmbit més gran de socialització que fa referència també a la independència de la família. La transició de l'escola a la vida adulta, educació post-secundària o treball porta implícits nombrosos canvis: el *desenvolupament de la independència*, l'*exploració dels interessos* i de les *capacitats*, *decidir sobre la conveniència de seguir els estudis o treballar...* són només alguns trets que caracteritzen aquest procés (Valdivieso i Hartman, 1991), reconegut com un dels més difícils processos vitals de les persones que tenen disminucions (Danehey, idem; Halasz, 1988; Shumaker et al, 1985; West et al, 1992).

En certs contextos l'expressió ***transició de l'escola a la vida activa*** vol dir quelcom més que el pas de l'escola o període educatiu al treball. Així, en el context dels EEUU, el moviment anomenat ***Transició Escola-Treball*** se centra no només en el desenvolupament d'una tasca laboral, sinó que aquesta es considera el mitjà per assolir un major nivell de funcionament independent en altres àmbits socials.

El moviment ***Transició Escola-Treball*** dirigeix les seves accions a les persones amb disminucions, amb la finalitat que puguin obtenir un major nivell d'independència en els entorns on es desenvolupen. Aquest moviment s'inicia a finals dels anys 60, describint un pas ordenat des de l'escola als serveis d'adults, per tal de facilitar una plena participació a la comunitat. Implicava fer èmfasi, a les escoles, en les habilitats ocupacionals, entenent que d'aquesta manera es permetia la realització d'un treball i s'obria la participació a altres entorns de la comunitat.

A principis dels anys 80 aquest moviment torna a resorgir amb força. El concepte *transició* és introduït novament al context americà el 1984 per Madeleine Will, Secretària assistent de l'OSERS (U.S. Office of Special Education and Rehabilitative Services), que defineix el concepte com

> "Un procés orientat al resultat que comprèn un conjunt de serveis i experiències que condueixen al treball" (citat per Brolin i Gysbers, 1989:155).

El període de transició escola-treball inclou l'escola secundària, la graduació, ensenyament postsecundari o serveis d'adults alternatius i els primers anys de treball. Sovint es compara el concepte *transició* amb un *pont entre l'escola i el treball* ("*a bridge from school to work*"). En aquest context, la

comparació de McDonnell, Wilcox i Bowles (1983) (citat per Lichtenstein, 1989:509):

> "Com un pont, la transició és tan forta com siguin els fonaments a cada una de les ribes (la qualitat de la preparació escolar per un costat i la qualitat de les oportunitats que ofereixin sels serveis d'adults per l'altra) i la pròpia construcció de l'arc (el procés de planificació). Si algun d'aquests components és inadequat, la probabilitat de l'èxit dels estudiants en la comunitat es redueix molt."

Referenciem altres definicions del concepte. Garber i McIrney (1991:15) defineixen la *transició escola-treball* com a:

> "procés mitjançant el qual tots els adolescents -incloent aquells amb necessitats especials i els seus companys amb disminucions- completen la seva educació i aprenen a buscar, assegurar i mantenir una ocupació estable per tal d'iniciar la seva vida independent com adults"

A Clark i Kolstoe (1990:42) trobem la definició del Maryland State Department of Education (1986):

> "Transició pot ser considerat un procés orientat al resultat en el qual l'estudiant amb hàndicap rep serveis de suport durant els anys escolars i es desenvolupa per a ells un ampli pla de serveis per assegurar, si és possible, una col.locació independent a la comunitat, incloent treball i recursos adequats per mantenir un apropiat nivell d'independència".

Fixem-nos que les dues darreres definicions assenyalen que la fita directa és *l'assoliment*, en els casos en què sigui possible, d'un *treball*. Aquest treball no és però la finalitat última, sinó una condició per assolir el nivell d'independència propi de la vida adulta.

Darrerament, una altra disposició legal reforça les accions endegades per facilitar el pas de l'escola al treball de les persones disminuïdes; es tracta de la Education of the Handicapped Act Amendments de 1990 (PL 101-476), coneguda formalment com Education of the Handicapped Act (EHA). Aquesta llei requereix que s'incloguin en els programes individuals de persones amb disminucions els anomenats *Plans de Transició Individuals*, quan la persona tingui al voltant de 16 anys. (NICHCY, 1990 i 1991b). Aquesta disposició parla genèricament de *serveis de transició*, definint-los com:

"Un conjunt coordinat d'activitats per a un estudiant, dissenyat d'acord a un procés orientat al resultat, que promou el moviment des de l'escola a serveis postescolars, que poden ser: educació postsecundària, treball integrat (inclou el treball amb suport), educació contínua i d'aduts, serveis per adults, vida independent, o participació en la comunitat. El grup d'activitats coordinades s'ha de basar en les necessitats individuals de l'estudiant, partint de les seves preferències i interessos i hauria d'incloure instrucció, experiències a la comunitat, el desenvolupament de treball i altres objectius postescolars propis de la vida adulta i, quan sigui apropiat, adquisició de les habilitats de la vida diària i avaluació professional funcional" (*Education of the Handicapped Act Amendments of 1990, PL 101-476, Section 602 (a) 20 USC 1401 (a)*).

Aquesta darrera disposició posa de manifest el reconeixement que la transició no conté única i exclusivament objectius laborals. En aquest sentit, podem observar com aquest moviment ha anat evolucionant adoptant de forma explícita una consideració àmplia del concepte transició. En la mateixa línia, la definició següent:

"Transició de l'escola a l'adultesa pot ser definida com canvis de vida, ajustaments i experiències acumulatives que succeeixen en les vides dels joves quan passen de l'entorn escolar a la vida més independent i a l'entorn laboral. Exemples de transició són: canvis en l'autoconsciència, cos, sexualitat, treball i necessitats econòmiques, i la necessitat d'independència en el transport. La part principal per a l'èxit de la transició és l'increment dels assoliments, seguretat i competència en les pròpies habilitats laborals" (Wehman, 1992b:5)

1.3.2.1. El concepte transició tal i com l'entenem a efectes d'aquesta tesi

Hem pogut conèixer diferents accepcions del concepte transició. Ens interessa especialment la conceptualització de la transició de la perspectiva del moviment *Transició Escola-Treball*, ja que les seves accions i estratègies es dirigeixen a la població de persones disminuïdes. L'evolució d'aquest moviment porta a una defensa explícita que *les accions de transició es dirigeixen no només a facilitar que les persones amb disminució tinguin accés al treball (integració laboral), sinó que aquestes puguin desenvolupar-se amb autonomia en altres àmbits socials.*

La nostra presa de posició en front del concepte transició està configurada pels següents punts:

1. *Considerem el procés de transició en sentit ampli*, en la línia que proposen les dues darreres definicions citades a l'apartat anterior, com a *procés que es dirigeix a què la persona disminuïda assoleixi en la vida adulta un nivell més alt d'autonomia en els diferents entorns on es desenvolupa.* Així, emprarem l'expressió *Transició a l'Edat Adulta i Vida Activa* per referir-nos a aquest procés (també usarem el terme genèric *Transició* en aquest cas).

2. Estem d'acord amb Wehman (1992b) en considerar que el treball és el factor primordial del procés de transició, no només per raons psicològiques (en ser font de realització personal) sinó també per evidents motius econòmics (pel fet que facilita la independència econòmica). És per aquesta rellevància de la integració laboral que dedicarem especial atenció a conèixer aspectes referits concretament al treball de les persones amb disminucions. Emprarem el concepte *Transició a la Vida Activa* o *Integració Laboral* indistintament quan ens referim a aquest aspecte.

3. Les definicions que hem presentat tenen en comú la consideració de l'etapa escolar com entorn immediatament anterior a la transició. Estem d'acord en el fet que el procés de transició hauria de començar a l'escola, però en molts casos no és així; actualment hi ha encara moltes persones amb disminució psíquica, normalment de mitjana edat o més grans, que

han passat gran part de la seva vida a casa seva. També n'hi ha d'altres que, després de sortir de l'escola, romanen indefinidament en centres assistencials, realitzant, a més de tasques ocupacionals de caire terapèutic, activitats d'esbarjo de caire marcadament segregador i altres activitats relacionades amb les típicament escolars. En alguns casos aquests entorns són els centres més adequats per a les persones que atenen; sovint però hi ha persones que tenen capacitats per desenvolupar-se en un nivell més alt d'autonomia. Aquestes persones també són destinatàries, des de la nostra perspectiva, d'*accions dirigides a facilitar la seva transició a la vida adulta i activa*, en la mesura que el procés de transició a la vida adulta i activa *es dirigeix a l'assoliment de la màxima autonomia possible en tots els àmbits (residencial, oci, treball...)*. Així, el procés de transició no remet de forma exclusiva i única a uns centres o entorns concrets; les condicions i la pròpia història (familiar, escolar i social) de cada persona són factors que hauran d'orientar vers una o altra direcció les accions educatives que s'emprenguin per tal de facilitar el seu procés de transició. Les accions educatives optimitzadores del procés de transició continuaran durant un període de temps variable en cada cas; moltes persones amb disminució psíquica poden necessitar un seguiment continuat durant tota la seva vida. D'altres poden necessitar només un suport educatiu en un moment determinat de la seva vida.

Per tot això, partim de la següent conceptualització de la transició:

La transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica és un procés que condueix al fet que cada persona arribi a assolir el màxim nivell d'independència possible, en funció de les seves necessitats i capacitats, en els diferents entorns propis de la vida adulta. La integració laboral és un factor fonamental en l'assoliment de les finalitats de la transició, però no suficient. Al costat del desenvolupament d'un treball, altres aspectes constitueixen també fites implícites de la transició: entre aquests, té una especial rellevància el poder assolir un funcionament independent en les activitats de la vida diària a la vivenda i a la comunitat.

Capítol 2: Perspectives actuals en la definició i classificació de la Deficiència Mental

2.1.Introducció

L'evolució de les tendències dominants en el tractament de les persones amb disminució psíquica ens ha permès observar com, paulatinament, s'ha passat de considerar la institucionalització com la millor opció educativa i vital per aquestes persones a defensar la seva plena participació i integració en els diversos àmbits socials. A la llum de la ***normalització*** s'ha qüestionat tant la *terminologia* o nomenclatures emprades en la categorització de la deficiència, com el *tipus d'entorn* més adequat on realitzar la intervenció educativa, les *condicions que han de caracteritzar* aquesta darrera. D'aquesta manera, es defensa la programació individualitzada en relació a les necessitats i possibilitats de cada persona, en comptes d'establir programes generals destinats a grups d'alumnes o usuaris amb semblant quocient intel.lectual.

Paral.lelament a la gènesi de la perspectiva d'anàlisi de la deficiència mental s'han realitzat *diferents aproximacions a la definició operativa* d'aquest constructe i a la *classificació de les persones amb disminució psíquica.* És important presentar les tendències actuals més importants tant en la *definició* com en la *classificació* de la deficiència mental, ja que sovint constitueixen el punt de referència a partir del qual l'administració emet les legislacions que regulen els diferents serveis educatius i socials i les pròpies pràctiques educatives. La filosofia de la normalització configura un marc general que inspira declaracions d'organismes internacionals i les legislacions educatives i de serveis socials a diversos països, a favor de la integració educativa, laboral i social de les persones amb disminucions. En l'articulació concreta dels serveis que disposen les diverses administracions hi juga un paper important el *concepte de deficiència mental* i el *sistema de classificació* que es prenguin de referència. Concepte i sistemes de classificació reflecteixen sovint una determinada conceptualització de la deficiència mental que repercuteix en la pràctica en l'organització dels serveis i fins i tot en la determinació dels continguts dels programes educatius destinats a les persones amb disminucions. En aquest capítol revisarem les diverses aproximacions a *concepte* i *sistemes de classificacions* de la disminució psíquica, per tal de veure si podem constatar la incidència de la filosofia de la

normalització, per un costat, i per analitzar com es concreta aquesta incidència, per l'altre. Això ens premetrà anar delimitant les implicacions educatives de la conceptualització actual de la deficiència mental, primera de les finalitats de la tesi.

Es realitzarà en primer lloc un breu repàs de les tendències dominants en la definició de la deficiència mental per acabar referint-nos a la definició que generalment s'accepta en l'àmbit internacional, fent esment dels criteris que la fonamenten. Tot seguit es dedicarà un apartat als sistemes de classificació; es comença introduint la problemàtica que representa l'establiment de categories en el retard mental. A continuació es presentaran alguns dels sistemes de classificació més usats en la categorització de la deficiència, centrant-nos específicament en les darreres tendències en la definició i sistemes de classificació de la deficiència mental. Finalment es presentaran algunes de les principals implicacions pedagògiques de les classificacions.

2.2. Tendències dominants en la definició de la Deficiència Mental

Diferents criteris han estat, al llarg del temps, els que han estat consensuats per la societat decidint els límits entre "normalitat" i "no normalitat". Segons Ingalls (1982:51) i Juan Espinosa et al (1987:671), es poden reduir a tres categories els intents tradicionals per definir el retard mental: *definicions basades en els resultats de proves d'intel.ligència, criteris fonamentats en un desajustament social* i *definicions basades en la causa o natura essencial del retard.* A aquests es poden afegir d'altres, com la perspectiva de l'*anàlisi experimental de la conducta.* S'esmentaran alguns dels trets més representatius d'aquests enfocaments del retard mental, abans de centrar-nos a presentar les tendències actuals, que busquen la complementarietat de criteris en la definició de la deficiència mental.

El ***criteri psicomètric*** és un dels dominants en les definicions i classificacions de les persones amb disminució psíquica des de la publicació de les primeres escales de Binet i Simon. Les definicions basades en aquest criteri

tendeixen a definir com a deficients mentals les persones que, en l'aplicació de proves psicomètriques, obtenen puntuacions per sota de la considerada com a límit de la normalitat (Ingalls,1982:52).

Aquest criteri és molt usat en el diagnòstic de la deficiència mental, tot i que no són poques les limitacions que apunten diferents autors a l'ús exclusiu d'aquest criteri. Per exemple, Bueno i Verdugo (1986:1599) parlen dels factors motivacionals que influeixen sobre el quocient intel.lectual (QI), i sobre els quals es pot incidir positivament. D'altra banda els tests solen discriminar els subjectes d'ambient socioeconòmic baix, valorant el que ja està après i no les possibilitats d'aprendre o *potencial d'aprenentatge.* Aquesta és la crítica més seriosa que fa Ingalls (1982:52) de l'ús de les proves d'intel.ligència per a discriminar els personas amb retard mental. El mateix autor apunta la necessitat de valorar juntament amb la capacitat cognitiva de la persona la seva adaptació social; considera en aquest sentit que les proves psicomètriques no són útils, ja que de vegades no hi ha una bona relació entre el rendiment en una prova d'intel.ligència i el nivell general d'adaptació de la persona.

L'***Adaptació Social*** com a variable determinant del retard mental s'introdueix a finals de la 2ª Guerra Mundial per Porteus, Doll i Kanner, entre altres. Es caracteritza per definir el retardat mental com la persona que és incapaç de portar una vida independent a la vida adulta. En la línia d'aquest criteri hi ha la *teoria deficitària* d'Ellis (1969) (Ortiz, 1987). Aquesta teoria defensa que la persona amb retard mental es diferencia de la persona no disminuïda tant quantitativament com qualitativament: *són les diferències en el comportament adaptatiu de les persones d'edat cronològica idèntica les que defineixen el retard mental.*

Ingalls (1982:53) diu al respecte que un inconvenient d'aquest criteri de definició de la deficiència mental és que una persona pot ser retardat en un ambient determinat i no en un altre, per la qual cosa el concepte no és massa clarificador. A la vegada, apunta la dificultat d'avaluar en la pràctica de forma científica aquesta incapacitat d'adaptació.

Una tercera crítica que el mateix autor fa de la discriminació de la disminució mental en base únicament a aquest criteri és que les deficiències d'adaptació poden tenir altres causes diferents a la capacitat mental. En aquesta mateixa línia cal situar la crítica de Zazzo (Not, 1982:22), el qual manifesta la

relativitat d'aquest criteri argumentant que el poder d'adaptació varia no només en funció de les possibilitats intel.lectuals de la persona sinó també de l'ambient social i la qualitat dels recursos educatius que aquest proporciona.

El ***criteri biològic*** o mèdic ha estat també un dels dominants en la definició del retard mental. Les definicions formulades a partir d'aquest criteri fan referència als diferents enfocs que s'han anat succeint en relació a les consideracions teòriques sobre la causa o natura del retard. Es considera que la causa del retard és una malaltia greu o lesió important del sistema nerviós. Segons Ingalls (idem:54), un dels inconvenients d'aquestes definicions és que s'exclouen moltes persones que no tenen un defecte directament observable del sistema nerviós.

L'***Anàlisi Experimental de la Conducta*** constitueix un altre enfocament en la definició del retard mental. Els seguidors d'aquest corrent remarquen la influència de l'ambient en el retard mental. Aquest és considerat un dèficit de conducta en el que interactuen els factors biològics del passat, els factors biològics actuals, la història prèvia d'interacció amb el medi i les condicions ambientals momentànies (Bueno i Verdugo, 1986:1599).

Bijou és considerat l'iniciador de l'enfocament operant de la deficiència mental (Verdugo, 1989); el seu model comportamental deriva de l'anàlisi experimental del comportament realitzat per Skinner. Bijou defensa que el desenvolupament dels repertoris de conducta està condicionat per la coordinació entre la persona i l'ambient, de tal manera que els patrons de desenvolupament estan determinats per l'estimulació que rep la persona.

Bijou (1963:96) proposa que el terme "retard mental" sigui substituït per "retard psicològic, del desenvolupament o del comportament". El reforçament intermitent i l'extinció o el no reforçament pot incidir en el retard de desenvolupament. Una història inadequada de reforç pot produir retard o un repertori de conducta limitat. D'aquesta manera, el retard es defineix en relació a la conducta de les persones i a les relacions funcionals entre els successos observables. L'atenció a les persones disminuïdes s'ha de basar en l'ensenyament de les habilitats pròpies de la seva edat cronològica. Des d'aquesta perspectiva, les *tècniques de modificació de conducta* es presenten com a estratègies apropiades per dissenyar les contingències ambientals que permetin modificar la conducta dels individus.

La següent taula resumeix les tendències en la definició de la deficiència mental exposades fins ara:

Taula 5: Tendències en la definició del Retard Mental

Enfocaments en la definició del retard mental	**Criteris per diagnostcar la deficiència mental**
Psicomètric o Mesura de la Intel.ligència	Es consideren deficients mentals les persones que obtenen puntuacions en els tests d'intel.ligència per sota del límit atribuït a la normalitat.
Adaptació Social	Es consideren deficients mentals les persones que no són capaces de viure independentment en l'edat adulta.
Biològic o Mèdic	Es consideren deficients mentals les persones que pateixen una lesió o malaltia greu del sistema nerviós.
Anàlisi Experimental de la Conducta	Es consideren deficients mentals les persones que tenen un dèficit de conducta en el que interactuen els factors biològics i ambientals del passat i els actuals.

2.2.1. Definició de l'AAMR

Tot i que no existeix una definició universal del concepte, és generalment acceptada en els moments actuals[22] la de Grossman, fruit del treball realitzat en el marc de l'Associació Americana per a la Deficiència Mental (*American Association on Mental Retardation, AAMR)*, organisme que té cura des de la seva fundació l'any 1876 de definir el retard mental. A partir d'aquesta definició es considera que el retard mental consisteix en

[22]Veure l'apartat 2.2.2. sobre la darrera definició de l'AAMR, de l'any 1992, que probablement serà la dominant en els futurs anys.

"un funcionament intel.lectual general significativament inferior a la mitjana que concorre amb dèficits en la conducta adaptativa i que es manifesta durant el període de desenvolupament" (Grossman,1984:11).

Definim seguint el mateix autor (ibidem) cada un dels indicadors que prenen part activa en aquesta definició:

1.***Funcionament intel.lectual general***: es defineix com als resultats obtinguts en una o més proves estandarditzades d'intel.ligència.

2.***Significativament inferior***: es defineix com a una puntuació de 70 QI o inferior en proves estandarditzades d'intel.ligència. El límit s'ha d'entendre com a orientació, ja que es podria estendre fins a 75 o més, depenent de la fiabilitat del test d'intel.ligència emprat.

3.***Dèficits en conducta adaptativa***: es defineix com a limitacions significatives en els processos de maduració, aprenentatge, independència personal, i/o responsabilitat social que s'espera per la seva edat i grup cultural de referència, determinada per avaluació clínica i, normalment, per escales estandarditzades. El mateix autor delimita els tipus de conducta adaptativa per raó de l'edat com segueix:

-Durant *les primeres etapes del desenvolupament*:
1.Habilitats de desenvolupamet sensorio-motriu
2.Habilitats comunicatives
3.Habilitats d'autoajuda
4.Socialització

-Durant la *infància i primers anys de l'adolescència*:
5.Aplicació d'habilitats acadèmiques bàsiques en activitats diàries
6.Aplicació de raonament apropiat
7.Habilitats socials (participació en activitats de grup i relacions interpersonals)

-Durant la *joventut i la vida adulta*:
8.Responsabilitats i execucions professionals i socials

4.***Període de desenvolupament***: es defineix com a període de temps entre el naixement i els 18 anys.

L'Associació Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association)* comparteix els criteris de deficinió del retard mental defensats en aquesta definició de l'AAMR (DSM-III-R, 1988: 36-7):

A. Capacitat intel.lectual general molt per sota del promig (un QI de 70 o inferior obtingut a partir d'una prova d'intel.ligència).

B. Existència de dèficits o deterioraments concurrents en la capacitat adaptativa; per exemple, en l'eficàcia personal del nen per aconseguir el rendiment esperat per la seva edat i grup cultural, en àrees com habilitats socials i responsabilitat personal, comunicació, habilitats per resoldre problemes quotidians, independència personal i autosuficiència.

C. Inici abans dels 18 anys.

També l'Organització Mundial de la Salut (OMS) adopta aquests criteris en la seva definició de les persones amb disminució psíquica com a

> "individus amb una capacitat intel.lectual sensiblement inferior a la mitjana que es manifesta en el curs del desenvolupament i s'associa a una clara alteració dels comportaments adaptatius (maduració, aprenentatge o ajustament social)" (citat per Garrido, 1988:37).

Tot seguit es representen les possibles combinacions de la mesura del *funcionament intel.lectual* i *conducta adaptativa.*

Figura 1: Possibles combinacions de la mesura del funcionament intel.lectual i la conducta adaptativa

		AVALUACIÓ DEL FUNCIONAMENT INTEL.LECTUAL	
		RETARDAT	**NO RETARDAT**
CONDUCTA ADAPTATIVA	**RETARDAT**	**RETARD MENTAL**	**NO** Retard Mental
	NO RETARDAT	**NO** Retard Mental	**NO** Retard Mental

(Grossman,1984:12)

La consideració conjunta dels criteris *psicomètric* i *adaptació social* de les darreres definicions suposa una superació -almenys des del punt de vista teòric- dels criteris que tradicionalment han dominat en el diagnòstic i classificació dels disminuïts psíquics; implica tenir present que el nivell de funcionament d'una persona determinada està condicionat *no només per la capacitat cognitiva representada per un valor en qualsevol de les escales d'intel.ligència estandarditzades*, sinó també per la ***qualitat de les actuacions*** de la persona en l'exercici dels diferents rols que executa al llarg de la vida. Cal tenir en compte que les persones amb diagnòstic de retard mental no tenen idèntiques característiques:

> "Actualment, el terme *retard mental*, tal i com és usat avui, comprèn una població heterogènia entre la que hi ha persones que depenen totalment dels altres i persones que són quasi independents. Tot i que tots els individus comparteixen els atributs de baixa intel.ligència i conducta adaptativa inapropiada, hi ha variacions substancials en el grau de manifestació del dèficit i en la presència o absència de handicaps físics associats, estigmes i desordres psicològics. Aquestes variacions afecten en gran mesura les necessitats dels individus retardats, la natura dels problemes i serveis que

requereixen les seves famílies, i la càrrega que es planteja a les agències de la comunitat i sistemes de suport." (Grossman, 1984:12)

2.2.2. Noves Perspectives en la definició de la deficiència mental[23]

En aquest darrer apartat aportem una definició que probablement serà la dominant en un futur proper. Ens referim a la darrera definició de l'AAMR, aprovada a la reunió anual de l'Associació celebrada el maig de 1992 a New Orleans:

> "Retard Mental fa referència a una limitació substancial en el present funcionament. Aquesta situació es caracteritza per un funcionament intel.lectual significativament inferior a la mitjana, que concorre amb limitacions relacionades en dues o més de les següents àrees adaptatives aplicables: comunicació, auto-ajuda, vida diària, habilitats socials, ús dels serveis de la comunitat, salut i seguretat, coneixements acadèmics funcionals, temps lliure i treball. El retard mental es manifesta abans dels 18 anys" (Luckasson et al,1992a:1)

La nova definició, fruit de quatre anys de treball i estudi en els que s'han tingut en compte les opinions de professionals, investigadors, famílies i usuaris, suposa una nova perspectiva d'anàlisi de la deficiència mental, superant la concepció fins ara dominant caracteritzada per:

- Basar-se fonamentalment en el QI
- Classificar les persones en funció dels nivells de retard derivats del QI
- Percebre el Retard Mental com un tret absolut de l'individu
- Percebre la conducta adaptativa com un descriptor global

La nova definició es fonamenta en quatre assumpcions principals:

---

[23]Per elaborar aquest apartat ens ha estat molt útil, a més de la consulta de les fonts bibliogràfiques citades, la informació obtinguda en l'assistència al "Workshop" titolat: *Mental Retardation: The New Definition*, impartit per Ruth Luckasson i altres membres de la Comissió encarregada de la nova definició, al 117th Annual Meeting de la AAMR, l'1 de juny de 1993 a Washington DC.

1. Amb un suport apropiat, el funcionament es pot perfeccionar; les limitacions coexisteixen amb les possibilitats de la persona, essent només una part del mateix.

2. Mentre que el diagnòstic inicial del retard mental depèn encara de la mesura de la intel.ligència (QI), les subcategories existents fins ara perden força en favor d'un nou model en el que allò que es categoritza no són les persones, sinó les necessitats de suport.

3. Parteix d'un enfoc multidimensional, en el que quatre dimensions ofereixen un disseny més complet de la persona com a globalitat:

    1. Funcionament intel.lectual i habilitats adaptatives
    2. Consideracions psicològiques i emocionals
    3. Consideracions físiques i de salud
    4. Consideracions ambientals. Els elements de l'entorn ordinari de la persona (escola, treball, entorn residencial) contribueixen a l'avaluació del nivell de funcionament de la persona, així com a identificar el seu entorn òptim i els sistemes de suport que poden facilitar la independència, productivitat i integració a la comunitat.

4. Se segueix un procés de tres fases per a *diagnosticar*, *classificar* i *identificar* un model de serveis de suport. El *diagnòstic* determina el fet que la persona sigui escollida per a serveis de suport. El diagnòstic està determinat per la mesura de la intel.ligència inferior a 70-75 QI i disminucions significatives en dues o més habilitats adaptatives. Ambdues condicions s'han de manifestar abans dels 18 anys. La tercera fase és la *classificació* i *descripció,* que identifica la necessitat de suport usant les quatre dimensions anteriors. El tercer pas és la *identificació i models de suport:* en resulta un *perfil* en funció de les necessitats de suport i el seu nivell d'intensitat - intermitent, limitat, extensiu i penetrant-, el qual sorgeix directament del diagnòstic i de la classificació.[24] El suport *intermitent* s'ofereix en els casos que la persona no necessita suport continuat; per exemple, el suport ofert

---

[24]El "*Workbook*" o manual pràctic editat per la AAMD (1992b) aporta els models de registre dissenyats per recollir informació en cada una de les tres fases, així com també ofereix exemples del seu ús (pp. 17-34).

quan la persona perd el treball, o per superar crisis mèdiques. El suport *limitat* consisteix en oferir suport només en algunes dimensions o durant un curt període de temps (per exemple, durant la transició de l'escola al treball). El suport *extensiu* consisteix en un suport continu o regular en algun àmbit o entorn concret (per exemple, a la llar o en el treball). Per últim, el suport *penetrant* es caracteritza per la seva constància i elevada intensitat. (Luckasson et al,1992:c).

En relació amb les definicions expressades en els manuals previs, aquesta nova definició presenta les següents principals innovacions:

- Especifica les àrees d'habilitats adaptatives, a la vegada que dóna orientacions pel que fa l'obtenció d'informació sobre el nivell de domini d'aquestes habilitats.

- Emfasitza la relació entre limitacions intel.lectuals i de les capacitats adaptatives, l'impacte de la influència ambiental sobre aquestes limitacions, i la intensitat de suport necessari per millorar el funcionament en la comunitat. (Luckasson, 1992a:9)

Aquesta nova definició estableix que el retard mental implica presentar limitacions substancials en el funcionament present; això suposa un canvi important de perspectiva; el Retard Mental no és un *tret*, tot i que pot estar influenciat per certes característiques o capacitats inherents a la persona. El Retard Mental és un *estat* en el que el funcionament està deteriorat en alguns aspectes específics. El Retard Mental es defineix, des d'una perspectiva ecològica, en el *context de l'entorn en el qual la persona viu, aprèn, treballa i es diverteix.* Es produeix quan les limitacions intel.lectuals i adaptatives afecten l'habilitat de la persona per fer front als canvis ordinaris en la comunitat. D'aquesta manera, la significació d'aquestes limitacions és relativa a l'entorn de la persona. Si les limitacions intel.lectuals no tenen un efecte real en el funcionament social, es considera que la persona no té retard mental.

Una de les principals innovacions del present sistema és el fet que, al costat del funcionament intel.lectual significativament per sota de la mitjana es considera que hi ha d'haver limitacions relacionades en dues o més àrees adaptatives. Tot seguit es relacionen les *àrees de conducta adaptativa* a tenir en compte, així com la descripció de cada una d'elles:

- **Comunicació**: Inclou l'habilitat de codificar i decodificar informació mitjançant un sistema de símbols o sistema gestual.

- **Autoajuda**: Fa referència als hàbits d'alimentació, higiene i vestir, principalment.

- **Vida diària**: Es refereix al funcionament diari a la llar: preparar la roba, manteniment i cura de la llar, preparació dels àpats, planificació i compres... Les habilitats relacionades inclouen la conducta a casa i amb els veïns, comunicació de preferències i necessitats, interacció social i aplicació de coneixements acadèmics funcionals a casa.

- **Habilitats socials**: Es refereix a manifestar una conducta social apropiada, així com rebutjar les manifestacions conductuals inapropiades. La conducta social apropiada inclou conductes com fer amics, mostrar apreci, somriure, cooperar amb els altres, demostrar honestedat... Les conductes inapropiades inclouen conductes com els gelos, competitivitat, conductes públiques de caràcter sexual...

- **Ús de la comunitat**: Fa referència a l'ús apropiat dels recursos de la comunitat. Inclou traslladar-se en la comunitat, anar a comprar, ús dels transports públics, i ús dels serveis públics (biblioteques, centres d'oci, teatres...). Les habilitats relacionades inclouen conducta apropiada en la comunitat, indicant preferències i necessitats, interacció social, i aplicació dels coneixements funcionals acadèmics.

- **Autodirecció**: Fa referència a la presa de decisions. Inclou: escollir; iniciar activitats apropiades d'acord als interessos personals; completar tasques; buscar assistència quan sigui necessari; resoldre problemes en situacions familiars i noves...

- **Salut i seguretat**: Fan referència al manteniment del propi benestar: dieta apropiada, identificació, tractament i prevenció de les malalties; sexualitat; seguretat bàsica (per exemple, creuar els carrers, buscar supervisió, seguir normes). Habilitats relacionades amb aquesta àrea inclouen la pròpia protecció de conductes criminals, indicant preferències i necessitats, interactuant socialment i aplicant coneixements funcionals acadèmics.

- **Coneixements funcionals acadèmics**: Fa referència a les habilitats cognitives relacionades amb l'aprenentatge a l'escola. Escriptura, lectura, habilitats bàsiques de càlcul, coneixements científics bàsics relacionats amb l'entorn físic i la pròpia salut i sexualitat, geografia... L'objectiu no és l'adquisició d'un elevat rendiment acadèmic, sinó l'adquisició d'habilitats acadèmiques que siguin funcionals en relació a facilitar la vida independent.

- **Temps lliure**: Fa referència als interessos de temps lliure que reflecteixen les preferències i interessos d'una persona. Les activitats públiques han de reflectir l'edat i les normes culturals. Les habilitats inclouen escollir i iniciar activitats, usar i divertir-se amb les activitats de temps lliure de la comunitat. Les habilitats relacionades fan referència a la interacció social.

- **Treball**: Fa referència a la realització d'un treball a temps complet, temps parcial (amb suport, en el sistema laboral ordinari o en centres de treball protegit); també implica la participació en activitats voluntàries de la comunitat. Les habilitats socials relacionades inclouen la competència laboral, conducta social apropiada, habilitats laborals apropiades, coneixement dels diners, i aplicació d'altres habilitats acadèmiques funcionals, i habilitats relacionades a anar a treballar i interactuar correctament amb els companys de treball. (Luckasson et al, 1992b:7-8).

Els autors de la nova definició reconeixen la necessitat d'utilitzar nous procediments d'avaluació, fonamentalment: inventaris ecològics, instruments d'observació d'habilitats en entorns naturals, que permetin obtenir informació sobre el nivell d'execucions en cada una de les àrees de conducta adaptativa en el context habitual on es realitzen.[25]

---

[25]Aquesta nova definició de la deficiència mental denota una posició clarament diferenciada de les anteriors. Presentada l'any 1992 i donada a conèixer al llarg de l'any 1993, comencen a sorgir veus en contra seva. No és el nostre objectiu realitzar una anàlisi de l'estat de la qüestió al voltant de la nova definició -anàlisi que, d'altra banda, seria difícil de realitzar degut a que és massa recent i per tant hi ha poca bibliografia que, a favor o en contra, s'hi refereixi.

Ara bé, ens sembla interessant exposar les crítiques de MacMillan et al (1993), ja que possiblement aquestes crítiques indiquen la direcció dels arguments que alguns investigadors aporten en contra de la darrera definició de l'AAMR. Intentarem resumir aquestes crítiques en els següents punts:

- La consideració per part del comitè que formula la nova definició del QI de 75 com a punt de tall que marca la diferència entre normalitat i no normalitat, substituint el QI de 70 de la definició anterior, pot fer augmentar la proporció de persones que tenen possibilitats de ser designades amb el terme "retardat mental".

- El criteri seguit pel Comitè en seleccionar les deu àrees adaptatives no és clar: no hi ha estudis empírics que justifiquin el fet que s'hagi triat aquestes àrees i només aquestes. D'altra banda, no s'assenyala quina de les àrees té més incidència en cada un dels moments de l'evolució cronològica. Depenent del moment en què es realitzi el diagnòstic, unes àrees tindran més pes que les altres. Per exemple, si el diagnòstic es realitza abans dels 10 anys, l'àrea laboral no hauria de tenir tanta importància com alguna de les altres àrees adaptatives.

- Un altre punt que critiquen els autors és el fet que en el manual de la nova definició s'equipara el "judici del professional" amb les mesures de les proves estandarditzades de la capacitat adaptativa. Segons aquests autors, el judici dels professionals té moltes possibilitats de tenir més errors als nivells superiors del contínuum de retard mental que en els inferiors.

- Es critica també el fet que la nova persectiva no dóna bones guies per classificar les persones amb retard mental en els diferents nivells de funcionalment.

Per tot això, els autors consideren que la nova definició fracassa en proporcionar orientacions per a la decissió en l'àmbit del retard mental, manifestant que si fins ara l'AAMR havia estat capdavantera en la definició i classificació de la deficiència mental, és possible que perdi posicions a favor d'altres organismes que defensin uns criteris més clars de diagnòstic.

2.3. Sistemes de classificació de la deficiència mental

2.3.1. Qüestions introductòries al voltant de l'ús de les classificacions

"Pràctica comú a totes les disciplines que tracten de sers humans, és la de dividir-los en diverses categories, posar-los les etiquetes corresponents i després indicar la forma en què difereixen dels altres aquells que han rebut una etiqueta especial. El sociòleg sol posar a un grup especial l'etiqueta de marginats, el metge posa a algun individu l'etiqueta d'esquizofrènic, el psicòleg posa a certes persones l'etiqueta d'extrovertides i l'educador acostuma a posar a alguns nens l'etiqueta d'especialment dotats. Les etiquetes poden ser positives, neutrals o negatives, però totes plantegen una distinció entre cert grup de persones i la resta de la humanitat" (Ingalls, 1982:1)

Una de les respostes més contundents de les persones conscients de la seva categorització és la següent:

"Etiqueteu les llaunes, no les persones" (eslogan del moviment "People First")[26]

L'objectiu de la classificació és proporcionar un esquema organitzat per a la categorització de diversos àmbits de fenòments rellevants a la condició humana. Aquesta informació és essencial per a l'adquisició de coneixements sobre la *prevenció i control de la incapacitat* i les *seves manifestacions*, així com per satisfer objectius relatius a la *complexitat i origen del retard mental, identificació dels agents etiològics* i *especificació dels contextos psicològic i cultural que influencia la conducta i la seva mesura* (Grossman, 1984:17).

---

[26] La traducció seria: "Persones abans que res". "People First" és una organització d'auto-ajuda formada i dirigida per persones amb retard mental.

No obstant, també és cert que l'etiquetatge en alguna de les categories dels sistemes més usats en la classificació de les persones amb retard mental comporta unes clares conseqüències en la qualitat de vida de la persona disminuïda; *en molts casos el nivell de retard mental atribuït és el criteri determinant de les expectatives respecte una persona i de les oportunitats d'integració als diversos àmbits de la societat.* Aquestes raons són les que generen l'existència de crítiques a les pràctiques classificatòries. Seltzer (1983) diu que és important reconèixer la diferència entre les *intencions* i els *efectes* de les classificacions. Sovint les crítiques a les classificacions fan referència als seus efectes, no als seus objectius.

Al respecte, Grossman manifesta que

> "L'etiquetatge ha estat equiparat a la classificació, i els avantatges de la classificació s'han perdut en els atacs a les etiquetes considerant-les automàticament estigmatitzants; si les etiquetes són més estigmatitzants que avantatjoses, és encara una qüestió pendent. Tot i així, es necessita un sistema comprensiu i consistent de classificació en retard mental per tal de facilitar la comunicació del personal que treballa en aquest camp, particularment els investigadors que tenen com a últim objectiu la prevenció necessiten un sistema d'aquest tipus." (Grossman, 1983:6-7)

Defensem, seguint Reschly (1987:42) que l'objectiu seria desenvolupar un sistema de classificació tan lliure d'estigmes com es pogués i, a la vegada, tan vàlid com fos possible respecte a l'efectivitat dels tractaments o intervencions.[27]

---

[27] No és el nostre objectiu estendre'ns excessivament en el tema de les conseqüències negatives de la pràctica classificatòria en l'àmbit de la deficiència mental. Sí però que ens remetem a Ysseldyke (1987), el qual fa una interessant revisió bibliogràfica dels estudis realitzats sobre els efectes negatius de les classificacions. A partir del seu treball es poden determinar dos principals focus al voltant dels quals s'han centrat aquests estudis: en la qüestió de la **terminologia**, per un costat, i en les **expectatives** sobre les execucions que és capaç de fer la persona disminuïda. En el capítol anterior ja hem introduït el tema de la transformació terminològica i les actuals nomenclatures que intenten allunyar-se de connotacions pejoratives. Pel que fa les expectatives creades al voltant de la persona diagnosticada i etiquetada en alguna de les categories de retard, hi ha consens entre diferents estudis en considerar que estan condicionades per la categoria de retard. En relació a aquest tema, Mailick i Seltzer (1983) analitzen els efectes de la ubicació en alguna de les categories de retard pel que fa l'estatus

Centrant-nos en les *intencions* de les classificacions, relacionem alguns dels avantatges que diferents autors atribueixen a l'establiment de sistemes de classificació de persones amb retard mental. Algunes de les raons més citades són:

1. El sistema de classificació dels alumnes és útil per a servir a la *recerca, organització de professionals i preparació de professionals* (Grossman, 1983:18).

2. Els sistemes de classificació en la disminució mental *proporcionen un camí objectiu per delimitar les poblacions d'individus que per diferents raons és molt probable que trobin dificultats per adquirir les habilitats necessàries per funcionar amb èxit en la vida comunitària* (Seltzer, 1983).

3. L'establiment de classificacions és necessària per *racionalitzar la distribució de recursos econòmics* dirigits a programes especials (Seltzer,1983 i Grossman,1983:17).

4. La classificació és necessària per *facilitar l'organització de programes educatius dirigits a grups homogenis de persones amb retard mental* (Sinclair i Forness, 1983:172).

Actualment la classificació té algunes funcions diferents segons els tipus de professionals que la fan servir; per exemple, els *educadors* usen un determinat sistema de classificació sobretot per determinar la tria de tractaments i serveis; els *investigadors* l'usen per definir la població d'estudi o facilitar la rèplica de resultats d'investigacions, o per promoure el desenvolupament de models empírics i processos de construcció teòrica; els *administradors* usen la classificació per distribuir serveis, expedir certificats i finançar els serveis dirigits a subgrups específics de la població (Seltzer, 1983:144).

---

residencial i professional, intentant determinar si el procés d'assignació d'una persona amb retard mental a un estatus social concret és *adscrit* o *adquirit*. A partir dels resultats de l'estudi els autors suggereixen que l'estatus social no és ni completament adquirit ni completament adscrit, sinó que està determinat per quatre categories de factors: les *característiques de l'individu*, les *accions voluntàries realitzades per la persona*, les *creences mantingudes pels professionals*, i les diverses *finalitats i condicions socials* (idem, p.196).

2.3.2. Sistemes de classificació

Per tal de conèixer quines són les principals tendències en la classificació de persones amb retard mental es presentaran alguns dels sistemes més representatius.

Prèviament s'exposa la relació de recomanacions a tenir en compte en jutjar l'efectivitat i validesa dels sistemes de classificació:

1. Reschly (1987), Seltzer (1983:145-6) i Ysseldyke (1987:256) exposen els criteris que Cromwell, Blashfield i Strauss (1975) consideren útils en l'avaluació dels sistemes de classificació: *claredat*, *exhaustivitat*, *fiabilitat*, *utilitat clínica* i *acceptabilitat*.

   Claredat: criteris de classificació explícits i precisos.

   Exhaustivitat: el fet que les persones es puguin incloure en una i només en una de les categories.

   Fiabilitat: el sistema de classificació està orientat per procediments que generen la mateixa decisió per diferents professionals en el mateix pacient.

   Utilitat clínica: el sistema de classificació facilita continuïtat entre el diagnòstic inicial i subsegüents tractaments o intervencions.

   Acceptabilitat: els professionals que usen el sistema de classificació i les persones que són classificats troben que el sistema conté pocs o cap tret pejoratiu. Les dues perspectives són importants, tant la de la persona classificada com la del classificant.

2. Tot sistema de classificació ha de ser sotmès a revisió periòdica, no només perquè els avanços del coneixement científic relativitzen la informació de la classificació i fan necessari la incorporació de nous descobriments, sinó també perquè la generalització del seu ús canvia la significació de les etiquetes a mesura que el temps passa (Grossman,1983:19; Ysseldyke, 1987:256)

3. Els sistemes de classificació haurien de tenir tant un valor preventiu com de tractament. (Ysseldyke, ibidem).

Tot seguit s'exposen les característiques principals dels següents sistemes: el de l'Associació Americana per al Retard Mental (AAMR), el de l'Associació Americana de Psiquiatria (el DSM-III), la classificació de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) i el que fonamenta el Pla d'Educació Especial de l'Estat de Califòrnia (California Master Plan for Special Education). A continuació, es presentaran les noves perspectives que deriven de la nova consideració de la deficiència mental per part de la AAMR. En els criteris dels tres primers es basen sovint les administracions educatives i de serveis socials per articular les prestacions educatives i econòmiques a les persones amb disminucions. El quart sistema constitueix una alternativa als anteriors i ha fonamentat la regulació dels serveis educatius a l'Estat de Califòrnia. Les noves perspectives en els sistemes de classificacions derivades de la darrera revisió de l'AAMR suposen una innovació en la pràctica tradicional dels sistemes de classificació.

Donada la relació entre classificació i concepte passarem, abans de descriure les categories de cada sistema de classificació, a exposar breument el seu punt de partida.

2.3.2.1. Sistema de classificació de l'Associació Americana per al Retard Mental (AAMR)

Aquesta associació és pionera en el desenvolupament de sistemes de clasificacions en l'àmbit de la deficiència mental. Diversos autors (Grossman,1984; Ingalls, 1982; Polloway i Smith, 1988; Seltzer,1983; Sinclair i Forness, 1983; Ysseldyke,1989) ens aporten informació sobre com ha evolucionat al llarg d'aquest segle la configuració del sistema de classificació potenciat per aquesta entitat.

Abans del 1959, la puntuació límit entre retard mental i normalitat es situava en el QI de 70. Així, aproximadament un 2 i mig per cent de la població tenia retard mental. La publicació el 1959 del Manual on Terminology and

Classification (Heber) marca una nova etapa en la definició i classificació subseqüent de les persones amb retard mental. A aquest manual es defineix la deficiència mental com a:

> "funcionament intel.lectual general per sota de la mitjana originat durant el període de desenvolupament amb deteriorament d'un o més dels següents processos: maduració, aprenentatge i ajustament social" (citat a Seltzer, 1983:146).

La revisió de 1959 instaura com a punt de tall els QI de 85. Ingalls (1982:58) atribueix el canvi en el punt de tall a l'augment dels requisits intel.lectuals que provoca la complexificació progressiva de la societat. La conseqüència de la modificació del límit entre normalitat i deficiència mental és que el percentatge de població etiquetada com a deficient mental passa del 2,5% al 17%. El fet que la majoria de les persones que obtenien puntuacions compreses entre 70 i 85 no funcionessin com la majoria de la resta dels afectats (Grossman, 1984) i els efectes degradants i estigmatitzants que comporta l'etiqueta de retard mental (Ingalls,1982) provoca que s'anomeni a les persones que es troben en aquesta situació "*bordeline intelligence*" (literalment, *intel.ligents fronterers*, també anomenades persones amb *capacitat intel.lectual límit*).

El 1973, després d'un llarg debat, el Comitè de Terminologia de l'AAMR decideix abolir el punt del límit de 85 QI (una desviació típica per sota de la mitjana) i tornar al tradicional punt que es trobava aproximadament a dues desviacions típiques per sota de la mitjana. La categoria de "*bordeline*" deixa de ser acceptada oficialment. Segons Ysseldyke (1989:29) aquest canvi no es va realitzar per què els investigadors repentinament haguessin après més sobre el retard mental, sinó en resposta a les preocupacions polítiques i socials: massa estudiants de les minories socials eren etiquetats com a retardats mentals, i es va pensar que aquesta nomenclatura els estigmatitzava i disminuïa les seves oportunitats de participar plenament a la societat.

La següent taula mostra els nivells de retard mental segons la mesura del nivell intel.lectual vigent des d'aquesta revisió:[28]

---

[28] Dedicarem un apartat específic a les noves perspectives de classificació orientades per la darrera definició de la AAMR, els principals trets de la qual s'han exposat a l'apartat 2.2.2. d'aquest capítol.

Taula 6: Nivell de retard segons el "QI" obtingut per la mesura del funcionament intel.lectual general (I)

Terminologia	**Interval (QI)**
Retard mental lleuger	50-55 fins aprox. 70
Retard mental moderat	35-40 fins a 50-55
Retard mental sever	20-25 fins a 35-40
Retard mental profund	per sota de 20 o 25
No especificat	

(Grossman,1984:13)

2.3.2.2. Sistema de Classificació de L'Associació Americana de Psiquiatria: (el DSM-III-R)

Un segon sistema de diagnòstic que pot ser usat per definir el retard mental i classificar les persones amb deficiència mental és el que apareix al DSM-III. És actualment vigent la versió revisada d'aquest manual: el DSM-III-R (1988). Es tracta d'un sistema multidimensional i multiaxial (Seltzer, idem:148), cosa que vol dir que el diagnòstic no es dirigeix només a reflectir un desordre mental principal, sinó també algun desordre físic que la persona pugui tenir, així com el grau de severitat dels efectes psico-socials que operen en la vida de la persona, i el nivell de funcionament adaptatiu.

A la taula 7 apareixen les equivalències entre les categories de retard mental establertes per la AAMR i els codis atribuïts pel DSM-III.

Taula 7: Nivell de retard segons el "QI" obtingut per la mesura del funcionament intel.lectual general (II)

Terminologia	Interval (QI)	Codi (DSM-III-R)
Retard mental lleuger	50-55 fins aprox. 70	(317.0)
Retard mental moderat	35-40 fins a 50-55	(318.0)
Retard mental sever	20-25 fins a 35-40	(318.1)
Retard mental profund	per sota de 20 o 25	(318.2)
No especificat		(319.0)

(Grossman,1984:13)

*2.3.2.3. La Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDM) de l'*Organització Mundial de la Salut *(OMS)*

La OMS manté una Classificació Internacional de Malalties (CIM) que és objecte de successives revisions; actualment és vigent la desena revisió (OMS, 1992). L'avanç mèdic ha fet que moltes malalties i accidents no culminin en la mort, sinó en la supervivència amb persistència de diverses manifestacions (la deficiència mental pot ser una d'aquestes manifestacions). La classificació de l'OMS es basa en el següent model (Figura 2):

Figura 2: Model que fonamenta la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDM) de l'Organització Mundial de la Salut

MALALTIA ⇒ DEFICIÈNCIA ⇒ DISCAPACITAT ⇒ MINUSVALIDESA

La ***malaltia*** és un estat patològic intrínsec; l'exterioització d'aquest estat comporta una ***deficiència*** o anormalitat en l'estructura corporal i en el funcionament d'un òrgan o sistema. Si el comportament es veu afectat en el sentit que la persona està impossibilitada per realitzar alguna de les seves activitats habituals, parlarem de ***discapacitat***, estat que reflecteix les conseqüències de les deficiències des del punt de vista del rendiment funcional i de l'activitat de la persona. Si la discapacitat adquireix dimensió social en el sentit que la persona està en desavantatge, es produeix la ***minusvalidesa*** (García García, 1988a).

Definim seguint la OMS (1983) cada un dels termes:

Deficiència:

"Dins de l'experiència de la salut, una deficiència és tota pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica." (p.56)

La deficiència no se subordina a la seva etiologia, inclou tant les situacions innates com adquirides; es caracteritza per pèrdues o anormalitats que poden ser temporals o permanents, i inclou l'existència o aparició d'una anomalia, defecte o pèrdua en una extremitat, òrgan, teixit o altra estructura corporal, o un defecte en un sistema funcional o mecanisme del cos, incloent els sistemes de la funció mental. (p.57).

Discapacitat:

"Dins de l'experiència de la salut, una discapacitat és tota restricció o absència (deguda a una deficiència) de la capacitat de realitzar una activitat en la forma o dins del marge que es considera normal per a un ser humà" (p.58).

Aquest concepte és el que enllaça els termes *deficiència* i *minusvalidesa*. El que caracteritza aquest concepte són els excessos o defectes en relació amb la conducta o activitat que s'espera i que poden ser temporals o permanents, reversibles o irreversibles, progressius o regressius.

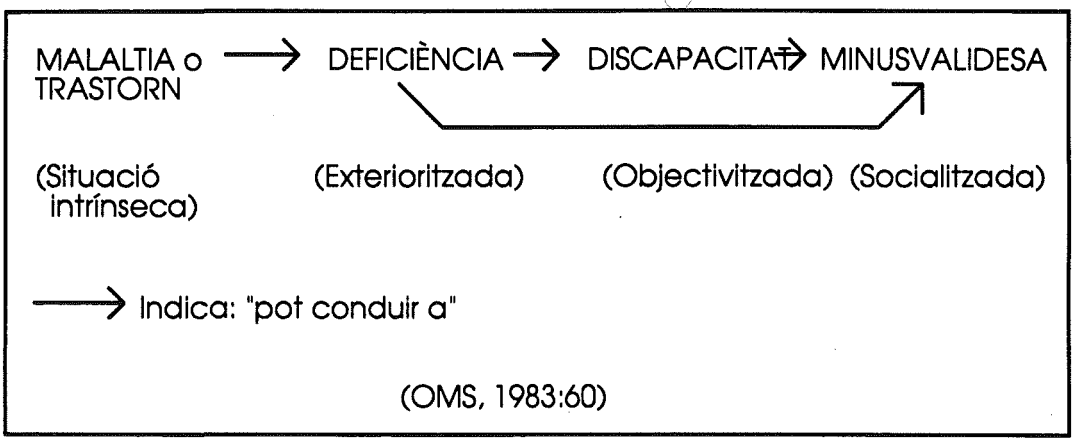
Minusvalidesa

"Dins de l'experiència de la salut, minusvalidesa és una situació desaventatjosa per a un individu determinat, conseqüència d'una deficiència o d'una discapacitat, que limita o impedeix el desenvolupament d'un rol que és normal en el seu cas (en funció de la seva edat, sexe i factors socials i culturals)." (p.59).

La minusvalidesa es caracteritza per una discordància entre l'actuació o estatus de la persona i les expectatives del grup concret al qual pertany. El desavantatge s'incrementa com a resultat de la seva impossibilitat d'adaptar-se a les normes de l'entorn. La minusvalidesa és per això un fenomen social, que representa les conseqüències socials i ambientals que es deriven per a la persona pel fet de tenir deficiències i discapacitats (p.60).

El següent esquema reflecteix sintèticament les idees exposades (figura 3):

Figura 3: Relació entre malaltia, deficiència, discapacitat i minusvalidesa en l'esquema de l'OMS



(OMS, 1983:60)

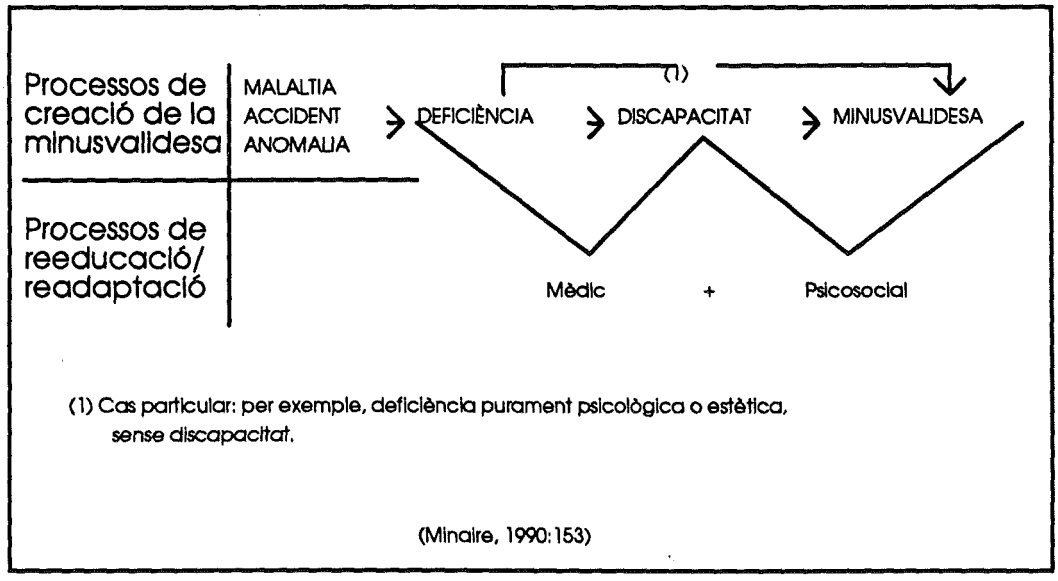
Cal tenir en compte que l'esquema no té necessàriament una seqüència de caire lineal i continu. Hi ha la possibilitat, per exemple, que es produeixi una interrupció en alguna de les fases: es pot tenir una deficiència sense tenir una discapacitat, i es pot tenir una discapacitat sense tenir una minusvalidesa. Una persona que té retard mental té una deficiència, però no necessàriament ha de ser considerada minusvàlida, perquè pot donar-se el cas que la seva interacció amb l'ambient l'hagi conduïda a realitzar els aprenentatges bàsics per executar correctament, per exemple, una tasca laboral.

D'altra banda, i com apunta Minaire (1990), l'esquema permet diferenciar entre dos tipus de reeducacions o readaptacions. Per un costat, la *readaptació*

mèdica, que es concentra en la fase inicial del procés i que té com a finalitat la reducció del grau d'incapacitat per un grau donat de deficiència; per l'altre, la reeducació psico-social, que es centra en la fase següent, que va de el discapacitat a la minusvalidesa, amb la finalitat de reduir la desavantatge social per un grau donat d'incapacitat.

La següent figura mostra gràficament la relació existent entre els processos de generació de la minusvalidesa i els processos de reeducació (figura 4).

Figura 4: Relació entre els processos de generació de la minusvalidesa i els processos de reeducació



En l'àmbit de la ***Deficiència*** s'ubiquen en el model de la OMS les diferents categories que estableix en el retard mental.

El retard mental es codifica, en la darrera revisió de la OMS (OMS, 1992), amb els codis F70, F71, F72, F73, F78 i F79.

F70: *Retard mental lleu.* QI entre 50 i 69. La majoria de les persones que s'inclouen en aquesta categoria tenen capacitat d'expressar-se en les activitats quotidianes, independència completa per a la cura personal i activitats de la vida diària. Poden realitzar tasques de tipus pràctic (treballs manuals semiqualificats).

F71: *Retard mental moderat.* QI entre 35 i 49. La majoria de les persones amb retard mental moderat presenten un domini limitat del llenguatge i de la capacitat de cura personal i de les funcions motrius. Els adults solen ser capaços de fer tasques pràctiques senzilles, si estan ben estructurades. poques vegades poden aconseguir una vida completament independent en l'edat adulta.

F72: *Retard mental greu.* QI entre 20 i 34. Les persones amb retard mental greu presenten adquisicions de nivell inferior que les persones amb retard moderat. Moltes d'elles poden tenir un dèficit motor o altres dèficits que assenyalen la presència d'una lesió o anomalia en el desenvolupament del sistema nerviós central.

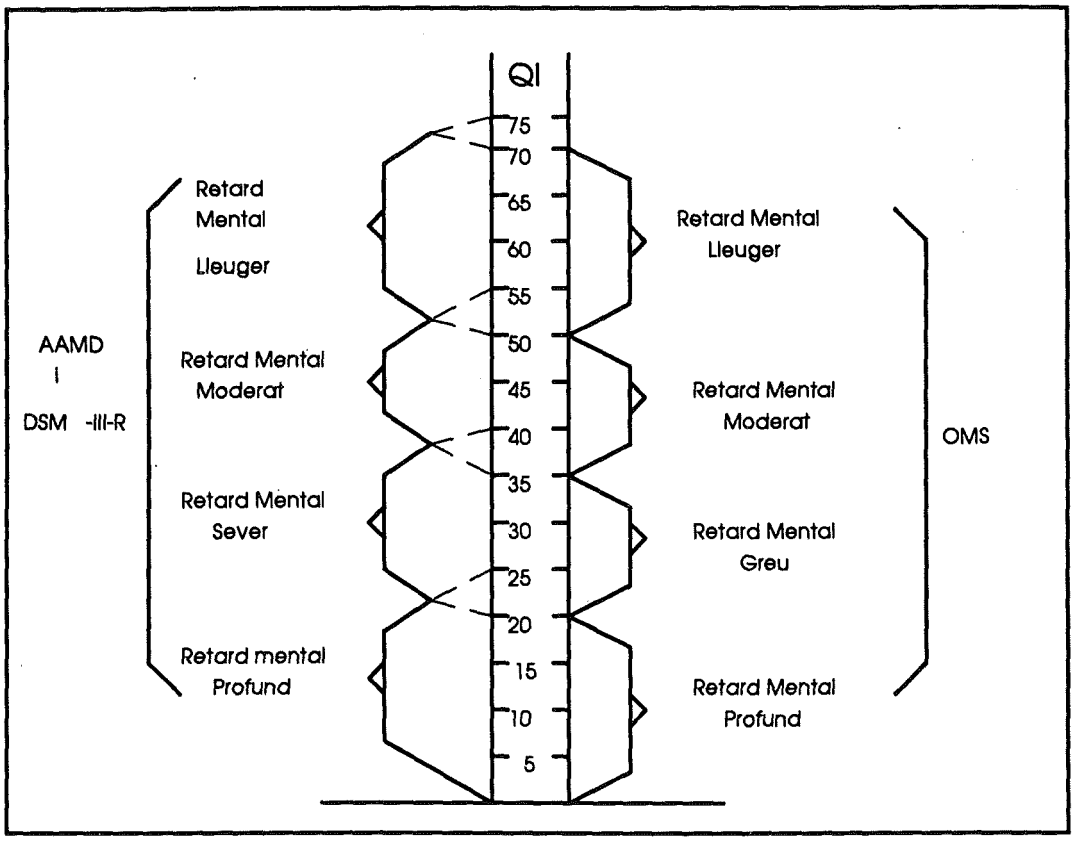
F73: *Retard mental profund.* QI inferior a 20. La majoria estan totalment incapacitats per comprendre instruccions i actuar d'acord amb aquestes. Tenen la mobilitat molt restringida o totalment inexistent. No controlen esfínters, i són capaços poques vegades de formes molt rudimentàries de comunicació no verbal. Tenen capacitat limitada per tenir cura de les seves necessitats bàsiques i requereixen ajut i supervisió constants.

F78: *Altre retard mental.* Usat quan l'avaluació del grau de retard mental és difícil degut a la presència de dèficits associalts (ceguesa, sordo-ceguesa, trastorns greus del comportament...)

F79: *Retard mental sense especificació.* Usat quan hi ha evidència d'un retard mental, però amb informació insuficient per assignar la persona afectadaa una de les categories anteriors.

Podem observar que no hi ha massa diferències entre aquest sistema de classificació i els dos anteriors que hem estudiat, pel que fa les categories que estableixen. La Figura 5 presenta gràficament la relació entre els tres sistemes de categories:

Figura 5: Comparació gràfica dels sistemes de classificació de la AAMR, el DSM-III-R i la OMS



2.3.2.4. El California Master Plan for Special Education (CMPSE)

Els tres sistemes de classificació anteriors tenen en comú l'ús predominant del resultat de les proves d'intel.ligència per classificar les persones amb retard mental. La perspectiva que presentem a continuació és ben diferent. Es tracta del Pla que regula l'educació especial a l'Estat de Califòrnia. L'objectiu d'aquest Pla és que cada nen rebi un programa educatiu adequat a les seves necessitats individuals; substitueix etiquetes estigmatitzants com "retard mental" per l'expresió "persones amb necessitats excepcionals" o "excepcionals". El Pla parteix d'una àmplia perspectiva establint un sistema que

- Identifica els nens que han de rebre educació especial
- Ubica els nens en els programes que millor s'adequen a les seves necessitats
- Avalua el progrés de cada nen periòdicament
- Trasllada a nivell local les decisions educatives de l'estat
- Proporciona als pares oportunitats de prendre decisions sobre l'educació dels seus fills. (CMPSE,1978:3)

Una novetat d'aquest sistema és que no requereix que el nen sigui classificat en alguna categoria de retard abans de rebre per part de l'administració els ajuts per a la seva educació. Aquest sistema permet al districte rebre fons econòmics per a cada "nen amb necessitats educatives especials" sense que sigui classificat en una categoria específica com a retardat; en comptes d'això, ho fa en funció de les seves necessitats educatives. El nou enfoc reconeix que les necessitats educatives individuals no estan condicionades necessàriament per la natura del seu hàndicap.

Són elegibles per a beneficiar-se dels serveis d'educació especial les persones que tinguin fins a un màxim de 21 anys, un cop s'hagi determinat que tenen alguns dels problemes següents (idem, p.5):

- Un hàndicap demostrat de caire físic, intel.lectual o emocional seriós

- Una conducta específica, desordre d'aprenentatge o de llenguatge que requereixi una educació i/o serveis especials; és a dir, que requereixi la modificació dels programes de l'escola ordinària (idem:5)

S'estableixen quatre categories d'infants amb necessitats educatives excepcionals:

- Els que tenen les capacitats comunicatives disminuïdes
- Els que tenen disminucions de caire físic
- Els que tenen dificultats per a l'aprenentatge
- Els que tenen disminucions de caire sever

El sistema proporciona un contínuum d'ubicacions alternatives, que inclou instrucció a les aules ordinàries, aules especials, escoles especials, instrucció a casa, i instrucció a hospitals i institucions. En tots els casos es dóna èmfasi en el contacte entre persones amb hàndicap i persones sense hàndicap.

2.3.2.5. Noves perspectives en la definició i classificació de les persones amb disminució psíquica

La recent revisió del concepte i sistema de classificació de la AAMR configura una nova perspectiva d'anàlisi de la deficiència mental. Les principals innovacions d'aquest nou manual han estat descrites a l'apartat 2.2.2. d'aquest capítol. Una de les implicacions més importants del nou sistema és la progressiva pèrdua d'importància de la categorització de les persones amb disminució psíquica en base gairebé exclusivament al quocient intel.lectual. Textualment, el nou manual exposa que

> "Termes com *deficient lleuger, moderat, sever* o *profund* no s'utilitzaran més. Així, un diagnòstic pot molt bé ser: "una persona amb retard mental que necessitat suport limitat en les habilitats socials i de comunicació". Un altre exemple de diagnòstic pot ser: "una persona amb retard mental que necessita suport continu en les àrees d'habilitats socials i autodirecció". Descripcions com aquestes són més funcionals, rellevants i més ben orientades a la distribució de serveis que les etiquetes del sistema anterior" (Luckasson et al, 1992a:34).

El diagnòstic de retard mental ha de ser seguit per la identificació del suport necessari, de caire educatiu, mèdic, psicològic i físic, en tots els entorns ordinaris de la vida (casa, escola, temps lliure i treball). Un cop diagnosticada la disminució psíquica, se suggereixen els suports necessaris per a ser aparellats amb les

necessitats individuals per tal de facilitar el desenvolupament al llarg del cicle vital. Degut al fet que les necessitats específiques i la intensitat d'aquestes varien al llarg de la vida, cal la seva avaluació periòdica, en funció de la qual es puguin realitzar planificacions de distribucions de serveis de suports realment basades en les necessitats que la persona experimenta en els diferents moments de la seva vida (Idem).

Es posa de relleu la necessitat de la planificació individual dels serveis de suport, tant en l'etapa escolar com en el període de transició a l'edat adulta i vida activa. És fonamental l'expansió de la instrucció basada en la comunitat, és a dir, realitzar les intervencions educatives en els entorns propis on s'aplicaran.

2.3.3. Conseqüències de la classificació a nivell pedagògic

Hem observat que els tres primers sistemes (el que fins a la darrera revisió acceptava la AAMR, el DSM-III, i el de la OMS) usen semblants criteris per classificar les persones amb retard mental; les categories que estableixen són pràcticament idèntiques.

Fruit d'aquestes categoritzacions és la tendència dominant de considerar que es poden generalitzar per a cada categoria unes característiques relatives a les expectatives d'aprenentatge en cada una de les etapes de la vida. Així, els sistemes categòrics anteriors comparteixen unes pautes educatives que estan determinades per la classificació en alguna de les categories del retard. La ubicació en una determinada categoria, per raó de les puntuacions obtingudes en les proves d'intel.ligència general, condiciona segons aquesta tendència el tipus i els continguts dels serveis educatius als quals se'ls destinarà. El DSM-III-R (1988) les anomena *categories pedagògiques*. Els retardats lleugers (QI entre 50 i 70) són anomenats *retardats mentals educables* ; els que tenen un retard mental moderat-sever (QI entre 30 i 50) s'anomenen *entrenables* i els retardats mentals severs-profunds (QI inferior a 30) s'anomenen *severs*. Alguns educadors usen els termes persones amb *desordres generals d'aprenentatge* per referir-se als *entrenables*, i persones amb *desordres d'aprenentatge específics* per referir-se als *educables* (Dunn, a Sinclair i Forness, 1983). Constitueix una tendència realment estesa la

de considerar que cada persona amb retard mental té unes potencialitats i capacitats limitades als resultats de les proves estandarditzades:

> "Els educadors especials han realitzat esforços considerables d'investigació descrivint les classes d'estudiants en les diferents categories. Com a resultat de tals esforços, s'han desenvolupat extenses llistes de les característiques de cada categoria específica d'alumnes. Les característiques d'aquestes categories s'enumeren i descriuen en qualsevol text introductori. Els mestres han d'aprendre aquestes llistes durant el seu entrenament i "la història continua" " (Ysseldyke, 1989:16)

A partir de Bueno i Verdugo (1986), DSM-III-R (1988), Ingalls (1982), Sinclair i Forness (1983), Sloan i Birch (1955) (a Garrido, 1988) i Verdugo (1989), es descriu aquesta relació de característiques tradicionalment atribuïdes a cada categoria pedagògica de retard mental:

Persones amb RM Educable: Es considera que el grup comprèn una àmplia gama de la població deficient (aproximadament el 80%). El dèficit és en la majoria dels casos, d'origen socio-ambiental. La detecció del dèficit no se sol produir gaire aviat, ja que el deteriorament a nivell sensorio-motor és mínim, en general. A l'escola poden assolir -en determinades àrees- un nivell d'escola primària. Es considera que aquestes persones poden desenvolupar apropiadament les habilitats socials i de comunicació, i que tenen moltes possibilitats d'integrar-se laboralment a la societat i de portar una vida independent. Cal, però, un seguiment continu i el suport d'uns programes molt ben estructurats.

Persones amb RM Mig: El percentatge de persones amb retard mental mig en la població total de retardats és d'un 10 al 12%. Comprèn, entre altres, la majoria de les persones amb la Síndrome de Down. La majoria poden aprendre a parlar i a comunicar-se de manera adequada, encara que moltes vegades manca estructuració en el seu llenguatge. A nivell escolar no solen superar els primers anys de l'escolaritat obligatòria. Es considera que poden treballar de forma semi-independent, i que una minoria d'ells ho pot fer en el sistema de treball ordinari, sota condicions controlades.

Persones amb RM Sever: Representa aproximadament el 8% de la població de persones amb retard mental. Solen presentar un desenvolupament motor molt baix. El seu nivell de llenguatge oral sol ser molt pobre i, de fet, no tots l'assoleixen. Poden adquirir hàbits de socialització i higiene. Es considera que en

l'adultesa els menys profunds poden treballar realitzant tasques simples sota una estreta supervisió.

La següent taula (Sinclair i Forness, 1983:176) sintetitza aquestes idees:

Taula 8: Nivells de retard mental i equivalència tradicional amb les expectatives en les etapes preescolar, escolar i vida adulta

	EDUCABLES (EMR)	ENTRENABLES (TMR)	SEVERS (SMR)
PREVALÈNCIA	aprox. 15-20 o/oo en nens en edat escolar	aprox. 3-5 o/oo en nens en edat escolar	aprox. 1-3 o/oo en nens en edat escolar
EXPECTATIVES EN L'ETAPA PRE-ESCOLAR	Retard marginal en el desenvolupament motor i lingüístic, però habilitat per aprofitar la instrucció precoç en les habilitats de lectura.	Retard moderat en llenguatge i motricitat. Cal fer èmfasi en l'etapa pre-escolar en les habilitats comunicatives i experiències d'estimulació precoç.	Retard sever en el desenvolupament de la marxa i poc desenvolupament del llenguatge; èmfasi pre-escolar en el desenvolupament motriu i establiment d'algunes bases comunicatives.
EXPECTATIVES EN EDAT ESCOLAR	Capaç d'aprenentatges com la lectura d'històries, comunicació i escriptura, així com el domini del càlcul a nivell bàsic.	Capaç de fer aprenentatges com lectura de frases simples i càlcul (suma i resta). Èmfasi en vocabulari bàsic i habilitats d'auto-ajuda.	Capaç d'alguna comunicació i socialització, amb un petit potencial per a l'aprenentatge acadèmic.
EXPECTATIVES EN LA VIDA ADULTA	Capaç d'assolir unes habilitats socials i professionals adequades per a una mínima auto-ajuda; pot viure independentment i casar-se, però necesita suport i orientació.	Capaç de desenvolupar un treball especialitzat o no especialitzat en un entorn protegit. Pot contribuir parcialment al seu manteniment. Normalment no és capaç de viure amb independència.	Capaç d'auto-ajuda i tasques simples, però necessitarà assistència o supervisió contínua.

El sistema desenvolupat pel *California Master Plan of Special Education*, parteix d'una perspectiva no categoritzadora; pretén una aproximació individualitzada a les necessitats educatives de les persones que demostren tenir un seriós hàndicap físic, intel.lectual o emocional. *Ni l'etiologia ni el grau de*

severitat del handicap determinen de forma exclusiva el tipus de servei educatiu al qual s'ha de destinar cada persona amb necessitats educatives excepcionals.

Aquest darrer sistema permet una perspectiva d'anàlisi de la deficiència mental completament adaptada a les necessitats de cada persona. D'aquesta manera, el tractament educatiu no ve determinat per la classificació en alguna de les categories que s'estableixen en el retard mental per raó -basicament- de les puntuacions obtingudes en les proves d'intel.ligència; ve determinat per la *valoració de les capacitats de cada persona, així com de les seves potencialitats.*

En la mateixa línia, la nova revisió de la AAMR rebutja, com hem vist, el sistema tradicional de categorització, defensant un tipus de diagnòstic que especifiqui les àrees en les quals una persona necessita suport, i el nivell d'intensitat que requereix. Aquestes noves tendències que defugen la categorització de les persones amb deficiència mental són el millor vehicle, al nostre entendre, per assolir els objectius pretesos per la *normalització*: per un costat, perquè parteixen de la *consideració de les necessitats individuals experimentades* per cada persona; d'altra banda, pel fet de donar gran importància a l'entorn d'una persona en el diagnòstic de la disminució psíquica. D'aquesta manera, guanya pes l'avaluació dels rols que desenvolupa una persona en els diferents ambients que es desenvolupa al llarg de la seva vida; la constatació de quines són les àrees especialment deficitàries permet concretar les accions més adequades per poder contribuir a millorar les execucions corresponents. Així es pot contribuir a l'assoliment d'una de les finalitats essencials de la *normalització*: fer que cada persona arribi a desenvolupar de manera òptima els rols propis de l'àmbit social segons la seva edat cronològica.

Conclusió de la Part I

Tal com deiem en la Introducció General, s'ha dedicat aquesta primera part de la tesi a realitzar l'*aproximació teòrica a la perspectiva d'anàlisi de la disminució psíquica.* Hem pogut observar com el tractament de la deficiència mental no es pot deslligar en un principi de l'evolució general del tractament sofert per la població marginada; és a mesura que el coneixement científic s'especialitza quan sorgeixen les primeres definicions científiques de la deficiència mental. L'extensió de l'escolaritat obligatòria, a principis del segle XX, genera la diversificació de l'atenció que s'ofereix a les persones amb disminució psíquica: per un costat, les persones amb greus disminucions romanen en les institucions, rebent un tractament bàsicament assistencial; per l'altre, les que tenen disminucions més lleus que impedeixen el seguiment "normal" de l'escolaritat passen a ser ateses en centres o classes especials.

Al llarg d'aquest procés, unes referèncicies significatives indiquen que la *participació laboral dels disminuïts a la societat no ha estat considerada sempre una qüestió impossible*: així, nombroses fonts ens permeten constatar que la situació d'aquestes persones al món rural era sensiblement millor que a les ciutats; als pobles les persones disminuïdes solien contribuir a les tasques agrícoles i ramaderes. D'altra banda, tot i que el tractament de les persones disminuïdes a les ciutats es resumeix en la institucionalització, hem vist que en les èpoques de superació de les crisis econòmiques el treball es converteix en un objectiu bàsic a realitzar per les persones institucionalitzats. En els moments que hi ha una mancança generalitzada de mà d'obra, els marginats reclosos són la solució per evitar la pèrdua de la productivitat. Aquesta és una constant que trobem també en el nostre segle: la desinstitucionalització de les persones disminuïdes per anar a treballar en les fàbriques de material bèl.lic durant la Segona Guerra Mundial n'és un bon exemple. Aquests exemples constitueixen, però, excepcions del que representa la consideració habitual de la disminució psíquica i de les expectatives dominants pel que fa les seves execucions a la societat.

La filosofia de la *normalització* genera un canvi de perspectiva en la consideració de les persones amb disminució psíquica; la *normalització* defensa la necessitat de facilitar a aquestes persones els mitjans més adequats per tal que puguin realitzar tan bé com puguin els rols característics dels diferents entorns en

els que cada persona es desenvolupa. En la darrera accepció del concepte *normalització* es contemplen conjuntament *resultats* i *procés*: es parteix així d'una visió optimitzadora i positiva de cada persona, visió que se centra en les *potencialitats* de la persona, en comptes de fixar-se exclusivament en les seves limitacions, per tal de dissenyar *les intervencions educatives* més adients per aconseguir que cada persona arribi a desenvolupar tant com pugui les seves potencialitats en els entorns propis del seu context sociocultural en cada moment.

En el marc de la filosofia de la normalització es defensa la idea que mitjançant programes educatius adequats és possible incidir positivament en la millora del funcionament de les persones amb disminució psíquica en els diversos àmbits de la societat -en la seva autonomia personal, autonomia econòmica, participació en tots els àmbits de la vida social, i en l'òptima vivència de la seva afectivitat-, contribuint d'aquesta manera a fer que ***cada persona es desenvolupi en l'entorn menys restrictiu -o més normalitzat- possible, d'acord amb les seves potencialitats individuals.***

Des d'aquesta nova perspectiva, *cada persona es considera mereixedora d'una atenció individualitzada, perquè cada persona és diferent i, per tant, cada una té unes característiques i necessitats individuals que demanen i justifiquen una resposta educativa específica.* La finalitat de la intervenció educativa ha de ser, en cada un dels casos, aconseguir la integració en l'entorn menys restrictiu possible: pel que fa les persones adultes, es concreta en treballar per aconseguir la màxima independència possible, tant a nivell residencial com en el desenvolupament d'un treball. És a dir, amb altres paraules i usant l'expressió que emprarem en aquest estudi, les estratègies educatives s'han de dirigir a facilitar la ***transició a l'edat adulta i vida activa*** de les persones amb disminució psíquica. Aquesta expressió s'aplica a la població de persones disminuïdes sota diferents accepcions, però per indicar en general el procés que condueix a l'assumpció, per part de cada persona amb disminucions, d'un nivell de funcionament autònom en els diferents entorns on desenvolupa la seva vida com adulta. Les mesures dirigides a habilitar aquestes persones per poder assolir la seva *transició a la vida activa* (o integració laboral) són especialment importants pel fet que l'execució d'una tasca laboral (si és possible, en el sistema laboral ordinari) constitueix el puntal bàsic i fonamental de la transició.

En aquest treball usarem indiferenciadament, quan ens referim a la població d'estudi, els termes: *persones amb discapacitat psíquica* i *persones amb*

disminució psíquica. D'altra banda, mantindrem en alguns casos l'expressió *retard mental* o *deficiència mental* quan ens referim al fenomen o constructe conceptual, respectant així la terminologia emprada en la majoria de les referències bibliogràfiques consultades.

La nova òptica d'anàlisi de la deficiència mental, configurada per l'assumpció de la filosofia de la normalització, incideix en la definició i establiment dels sistemes de classificació de la disminució psíquica, que revaloritza la incidència ambiental en el funcionament intel.lectual i les capacitats adaptatives. Hem pogut observar que tres de les màximes organitzacions científiques que estudien el tema que tractem arribaven a un consens pel que fa les variables condicionants de la disminució psíquica: *funcionament intel.lectual significativament inferior a la mitjana, dèficits associats de conducta adaptativa i manifestació d'aquests trets abans dels divuit anys.* La darrera revisió de la AAMR (Luckasson et al, 1992a, 1992b, 1992c) amplia aquesta concepció, especificant les àrees d'habilitats adaptatives i reforçant el paper de la influència ambiental tant sobre les limitacions intel.lectuals com en les adaptatives. Així, la disminució psíquica es defineix en el context de l'entorn en el qual una persona realitza les diferents activitats al llarg del dia. Al nostre entendre, l'***especificació de les àrees de conducta adaptativa (comunicació, autoajuda, vida diària, habilitats socials, ús dels serveis de la comunitat, autodirecció, salut i seguretat, coneixements funcionals acadèmics, temps lliure, treball) i les indicacions sobre quines són les habilitats més importants de cada una d'elles*** ens orienta sobre els continguts que han de ser tinguts en compte en la planificació d'intervencions educatives individuals. Al nostre entendre, guanyen així importància els continguts rellevants o significatius per a la vida diària; els continguts que permeten establir i mantenir relacions interpersonals en diferents ambients, viure amb relativa independència a la llar i a la localitat, anar a treballar, executar una tasca laboral... Tots aquests són aspectes fonamentals a tenir en compte en la planificació d'intervencions educatives dirigides a millorar la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.

Part II

Tendències internacionals i estatals en la transició de les persones amb disminució psíquica

Introducció

Tal com deiem en la presentació, dediquem aquesta part de la tesi a l'***estudi de les tendències generals existents en els països europeus i a l'Estat espanyol pel que fa l'organització de serveis dirigits a les persones amb disminució psíquica, centrant-nos en un dels àmbits més representatius de la transició: la integració laboral*** o ***transició a la vida activa.*** En primer lloc, es realitza en el primer capítol d'aquesta part -el capítol 3- la revisió de les accions promogudes per dos Organismes Internacionals per tal de potenciar la transició a la vida activa de les persones disminuïdes. Per un costat, es presenten les mesures endegades per les Nacions Unides, un dels primers organismes de caire internacional que analitza la problemàtica de les persones amb diverses disminucions iniciant accions per millorar la seva situació; a continuació es descriuen les principals accions i recomanacions de la Comunitat Europea, organisme que darrerament ha donat impuls a importants iniciatives en relació a l'intercanvi d'experiències i d'informació entre els països membres pel que fa el tema que tractem. L'estudi de les principals recomanacions i declaracions d'aquests organismes ens permet tenir una visió general *tant de la finalitat que es persegueix amb les recomanacions com de les mesures que se suggereixen per aconseguir la integració de les persones disminuïdes.*

En el capítol quart es comenten les tendències generals observades a diferents països en relació a l'articulació de mesures dirigides a facilitar la transició a la vida activa de les persones disminuïdes. Aquesta informació ens permetrà observar com es concreten per part de les diferents administracions els suggeriments i recomanacions dels organismes internacionals. Ens interessa especialment la informació referida als següents punts: els sistemes de *coordinació de serveis* entre l'etapa escolar i l'edat adulta i la vida activa; les tendències en la *formació professional* destinada a oferir a les persones amb disminució psíquica una preparació laboral; les mesures dirigides a la *integració laboral* de les persones disminuïdes (al sistema laboral ordinari i en entorns protegits i semiprotegits). La informació recollida en aquests apartat ens serà útil per tal de *conèixer les estratègies que s'endeguen per facilitar la transició a la vida activa del disminuït.* Al final de cada un d'aquests apartats s'esmentaran les principals recomanacions a tenir en compte per tal d'optimitzar la gestió en cada un dels àmbits.

El capítol cinquè d'aquesta segona part es dedica a descriure les estructures i serveis regulats pel marc legal a Catalunya, en el context general de l'Estat espanyol. En aquest cas es descriuran, a més de les característiques de les estructures dirigides als adults, els serveis d'atenció a les persones disminuïdes en edat escolar.

Al costat dels serveis estructurats per les diferents administracions dirigits a facilitar la integració de les persones disminuïdes, trobem a diferents països programes o serveis alternatius que, tot i comptar la majoria d'ells amb subvencions d'organismes estatals, són fruit d'iniciatives particulars, d'associacions que, en general, són de caire privat. Aquests projectes tenen tots ells com a finalitat aconseguir la integració laboral al sistema laboral ordinari com a part de la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminucions psíquiques. La majoria d'aquests projectes o programes aconsegueixen, en major o menor mesura, la finalitat d'integrar persones disminuïdes al sistema de treball ordinari. Analitzant aquests programes podrem veure si és possible deduir uns criteris o característiques en funció de les quals fonamentar serveis efectius de transició de persones amb disminució psíquica. Ens centrem en el capítol 6 a analitzar programes dirigits específicament a persones amb disminució psíquica - cosa que no hem pogut fer en els capítols 3, 4, i 5 d'aquesta part, degut a què la majoria de les legislacions dels diferents països es dirigeixen a les persones disminuïdes en general. Les principals característiques de cada programa es descriuran en una taula, per tal de facilitar-ne la síntesi i comparació. En funció d'aquesta anàlisi, es deduiran els principals criteris que poden orientar l'organització efectiva d'accions dirigides a facilitar el procés de transició de les persones amb disminució psíquica.

Aquesta informació es contrastarà amb la informació recollida en els capítols anteriors: amb les recomanacions dels organismes internacionals i amb les tendències observades als diferents països, fruit de les diferents legislacions. L'estudi realitzat en aquesta segona part de la tesi ens permetrà, per un costat, conèixer com es concreten els serveis dirigits a facilitar la transició a la vida adulta de les persones amb disminucions, comparant aquesta realitat amb la filosofia de la normalització; per l'altre, a partir sobretot de les recomanacions dels experts i de les experiències que aconsegueixen una bona transició d'aquestes persones, podrem anar acotant els criteris i condicions afavoridores de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminucions.

Capítol 3. Declaracions d'Organismes Internacionals sobre la Transició de Persones amb Disminució Psíquica

En aquest capítol es descriuran les disposicions i recomanacions emeses per l'**Organització de les Nacions Unides** (ONU) i per la **Comunitat Europea** (CE). Les declaracions d'aquests organismes fonamenten sovint les reglamentacions jurídiques dels Estats membres, orientant d'aquesta manera les polítiques educatives i socials en el tema que tractem.

3.1.Disposicions emeses per l'Organització de les Nacions Unides (ONU)

3.1.1.Antecedents

Les Nacions Unides tenen una llarga història pel que fa la promoció del desenvolupament de les persones discapacitades; n'esmentarem algunes de les més significatives. La Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948) reconeix *el dret de tota persona al treball, a la lliure elecció del seu treball i a la remuneració justa que asseguri una vida digna* (art. 23). El 1971, l'Assemblea General adopta la Declaració dels Drets de les Persones amb Retard Mental. Aquesta Declaració defensa que les persones amb disminució psíquica tenen els mateixos drets que els altres ciutadans, pel que fa: l'*atenció mèdica, seguretat econòmica, rehabilitació* i *formació professional*, així com el *dret de viure en la comunitat i en un entorn familiar*, en comptes de ser atesos en grans institucions.

El 1975 l'Assemblea General adopta la Declaració dels Drets de les Persones Discapacitades, que proclama que les persones discapacitades tenen els mateixos drets civils i polítics que els altres ciutadans. La Declaració aboga per un tracte i serveis que facilitin el màxim desenvolupament de les persones discapacitades, per tal d'accelerar la seva integració a la societat. Aquest fet es produeix en el marc de les reivindicacions dels grups marginals minoritaris, entre

els quals es troben les persones amb disminucions, representades en aquests moments de manera majoritària per pares i/o educadors.[29]

Amb l'aportació de persones amb disminució, l'Assemblea General proclama el 1981 com "***Any Internacional de les Persones amb Discapacitats***", fent una crida per a un pla d'acció a nivell nacional, regional i internacional emfasitzant la necessitat de la *igualtat d'oportunitats, rehabilitació i prevenció de discapacitats*. Proposa la "plena participació i igualtat", definides com el dret de les persones amb discapacitats a *participar tan plenament com sigui possible en tots els àmbits de la vida i en el desenvolupament de la seva societat, de viure en les mateixes condicions que els altres ciutadans i de compartir les mateixes condicions derivades del desenvolupament socioeconòmic.* Altres objectius de l'"*Any Internacional...*" fan referència a l'increment de la consciència de l'opinió pública pel que fa el coneixement i acceptació de les persones amb disminucions (Nathanson,1991). A partir d'aquest moment, neixen i es desenvolupen arreu del món occidental centenars d'associacions i centres dedicats a l'atenció i defensa de les persones amb disminucions (Cruz, 1988).

Un dels principals resultats de l'"*Any Internacional...*" és l'aprovació d'un "***Programa d'Acció Mundial***" en la redacció del qual hi participen també les persones amb disminucions[30] i la declaració del període 1983-1992 "***Decenni de les Persones amb Disminució***" (1982). El "*Programa d'Acció Mundial...*" proposa obertament potenciar una política internacional a favor de la igualtat

---

[29]Ens remetem, per a més detalls, a l'apartat 1.2.4. del primer capítol de la tesi, apartat on s'han exposat els canvis en la conceptualització de la deficiència mental produïts després de la II Guerra Mundial.

[30]Aquest Programa Mundial va ser aprovat per Resolució 37/52 de l'Assemblea General de la ONU, en la reunió celebrada el 3 de desembre de 1982. La versió anglesa es publica a New York el 1983. El mateix any es publica la versió castellana, que és qualificada d'incorrecta, bàsicament pel fet que no respecta la terminologia castellana adaptada de la traducció de la *Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses* que va fer l'INSERSO (Casado,1990:112-13; García Garcilazo, 1990:60). Actualment existeix una traducció més recent - (ONU,1988)- realitzada pel **Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía,** traducció que té millor acollida en els mitjans científics .

d'oportunitats en la vida social de les persones discapacitades. Aquest document representa, en el moment de la seva aprovació, el punt culminant assolit per la comunitat internacional en matèria de preocupació pel tema, en constituir el primer document de domini internacional que detalla amb realisme la problemàtica de les persones amb discapacitat (Awwad, 1988; Cruz, 1988; García Garcilazo, 1990). El "*Decenni...*" té l'ampli propòsit de traslladar a la realitat els ideals i aspiracions que van sorgir durant l' "*Any Internacional...*", orientats a assegurar la plena participació i igualtat en la societat per a totes les persones amb discapacitats (Duncan,1991).

3.1.2.El *Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitat* (PAMPD) i el *Decenni de les Persones amb Disminució*

La finalitat del *Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitat* (*PAMPD*) és *promoure mesures eficaces per a la prevenció de la discapacitat i per a la rehabilitació i la realització de les persones amb discapacitat en la vida social i el desenvolupament* (art.1). Els objectius del PAMPD es dirigeixen a tres àmbits d'acció: *prevenció, rehabilitació i equiparació d'oportunitats.*

El PAMPD parteix de la perspectiva de la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses de la **Organització Mundial de la Salut (OMS)**. Aquest document estructura en tres nivells els efectes de la malaltia, a cada un dels quals es dirigeixen les mesures d'acció concretes que proposa el PAMPD[31]. Hem elaborat una taula que permet comprovar l'equivalència entre els termes i conceptes de les dues organitzacions internacionals; encapçala cada columna la font de referència.

---

[31] A l'apartat 2.3.2.3. es descriuen els aspectes principals de la perspectiva de partida de la OMS.

Taula 9: Equivalència de terminologia i conceptes entre el Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Disminució (PAMPD) de l'Organització de les Nacions Unides i la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitas i Minusvalideses de l'Organització Mundial de la Salut

OMS (1983): Classificació internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses	ONU (1988):Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitat
NIVELLS DELS EFECTES DE LA MALALTIA	MESURES D'ACCIÓ PROPOSADES PEL PROGRAMA
Deficiència:	Prevenció:
"Dins de l'experiència de la salut, una deficiència és tota pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica" (p.57)	"Adopció de mesures encaminades a impedir que es produeixin deficiències físiques, mentals i sensorials (prevenció primària) o a impedir que les deficiències, quan s'han produït, tinguin conseqüències físiques, psicològiques i socials negatives" (art.10)
Discapacitat:	Rehabilitació:
"Dins de l'experiència de la salut, una discapacitat és tota restricció o absència (deguda a una deficiència) de la capacitat de realitzar una activitat en la forma o dins del marge que es considera normal per a un ser humà" (p.58)	"Procés de durada limitada i amb un objectiu definit encaminat a permetre que una persona amb deficiència assoleixi un nivell físic, mental i/o social funcional òptim, proporcionant-li així els mitjans per poder modificar la seva pròpia vida. Pot comprendre mesures encaminades a compensar la pèrdua d'una funció o una limitació funcional (per exemple, ajudes tècniques) i altres mesures dirigides a facilitar ajustaments o reajustaments socials" (art.11)
Minusvalidesa:	Equiparació d'oportunitats:
"Dins de l'experiència de la salut, una minusvalidesa és una situació desavantatjosa per a un individu determinat, conseqüència d'una deficiència o d'una discapacitat, que limita o impedeix el desenvolupament d'un rol que és normal en el seu cas -en funció de la seva edat, sexe i factors socials i culturals" (p.59)	"Procés mitjançant el qual el sistema general de la societat -com ara el medi físic i cultural, la vivenda i el transport, els serveis socials i sanitaris, les oportunitats d'educació i treball, la vida cultural i social, incloses les instal.lacions esportives i recreatives- es fa accessible per a tots." (art.12)

El PAMPD posa èmfasi sobretot en aquesta darrera mesura d'acció: l'*equiparació d'oportunitats,* afirmant repetides vegades que les persones amb discapacitats són ciutadans que tenen dret a participar de totes les instàncies socials:

> "De vegades, les societats s'ocupen només de les persones que estan en plena possessió de totes les seves facultats físiques i mentals. Les societats han de reconèixer que, malgrat els esforços que es facin en matèria de prevenció, sempre hi haurà un nombre de persones amb deficiències i discapacitats i que han d'identificar i eliminar els obstacles a la participació plena. Així, quan és pedagògicament factible, l'ensenyament s'ha de realitzar dins del sistema escolar normal, el treball s'ha de proporcionar mitjançant treball ordinari, i la vivenda facilitar-se de la mateixa forma que per a la població en general. Tots els governs han de procurar que els beneficis obtinguts gràcies als programes de desenvolupament arribin també als ciutadans amb discapacitat. En el procés de planificació general i en l'estructura administrativa de totes les societats, s'haurien d'incorporar mesures en aquest sentit. Els serveis especials que poguessin necessitar les persones amb discapacitat han de formar part, sempre que sigui possible, dels serveis generals d'un país" (art.22)

> "Així com les persones amb discapacitat tenen drets iguals, tenen també obligacions iguals. És el seu deure participar en la construcció de la societat. Les societats han d'elevar el nivell d'expectatives pel que fa les persones amb discapacitat i mobilitzar així tots els seus recursos per al canvi social. Això significa, entre altres coses, que als joves amb discapacitats se'ls ha d'oferir oportunitats de carrera i formació professional i no pensions de jubilació anticipada o assistència pública" (art.26).

Arribada la meitat del "*Decenni...*" la Secretaria General de les Nacions Unides va realitzar l'examen de la situació; un grup d'experts -entre ells una nombrosa representació de persones amb disminució- es reuneix l'agost de 1987 a Estocolm. S'arriba al consens en el sentit que el PAMPD ha obert un camí encertat, però que no s'han près les mesures oportunes per donar difusió al Programa i la Dècada (Cruz,idem; García Garcilazo, idem)[32].

---

[32]Cruz (1988:104) reprodueix tres paràgrafs de l'Informe dels Experts significatius de la impresió general sobre els resultats del Programa:

Pensem, com Casado (1990:113), que manca entre les modalitats d'intervenció exposades en el Programa l'acció de *suport o assistència de manteniment* que cal per als grans disminuïts. És una mancança greu, perquè és precisament la manca de constatació explícita de l'atenció que cal donar en els casos en què és realment difícil una participació social, ni que sigui parcial, que de vegades fa que es titlli d'irreals i utòpiques aquestes manifestacions.

3.1.3.Perspectives d'actuació pels anys 90

Segons Nathanson (1991), l'avaluació a mig termini del Decenni ha indicat clarament la necessitat de formular les prioritats, identificar àrees fonamentals de concentració d'accions i elaborar mesures apropiades i orientacions per a nous esforços. Una estratègia a llarg termini hauria de comprendre així un nou grup d'objectius pràctics dissenyats tant per assegurar com per reforçar el progrés adquirit i impulsar l'avanç de les persones amb discapacitats en tots els aspectes de la vida econòmica, social, cultural i política. El tema d'aquesta estratègia hauria de comprendre un apartat en el qual s'expressessin les finalitats generals i

---

"La reunió Mundial d'Experts està segura que el Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Disminució adopta un nou i estimulant enfoc que ha obert el camí a un futur en el que els discapacitats podran participar plenament a la societat. Aquest nou enfoc ha de ser integrat immediatament en tots els plans i mesures relacionades amb el Decenni."

"La Reunió Mundial d'Experts està convençuda que no s'han aprofitat plenament les oportunitats que oferia el Decenni per a les Persones amb Disminució per estimular l'execució global del Programa d'Acció Mundial."

"La Reunió Mundial d'Experts considera que s'han fet pocs progressos en tot el món, especialment en els països menys avançats, on els discapacitats es troben doblement desafavorits per les condicions econòmiques i socials, i estima que la situació de molts discapacitats pot fins i tot haver-se deteriorat durant els darrers cinc anys."

L'autor conclou manifestant que, si no hi ha una voluntat política dels governs i una creixent capacitat d'influir per part de les organitzacions de persones amb discapacitat, "*totes aquestes brillants idees romandran sobre el paper*" (pp. 105-6).

perspectives en relació a l'avanç de la integració de les persones amb discapacitats, així com les orientacions per emprendre estratègies nacionals i implementar estratègies regionals i internacionals.

En aquest sentit, l'Assemblea General està considerant la proposta de convocar una reunió d'experts per a una conferència mundial; la seva finalitat seria adoptar una estratègia a llarg termini amb el tema "***Una societat per a tots per a l'any 2010***". Les línies generals que seguiria el programa serien les orientacions establertes pel Programa d'Acció Munidal per a les Persones amb Discapacitats.

3.2.Disposicions de la Comunitat Europea

La intervenció de la **Comunitat Europea** a favor dels minusvàlids s'insereix en l'àmbit de la lluita contra els factors de desigualtat entre els ciutadans. El seu objectiu és *capacitar el col.lectiu format per les persones amb minusvalidesa per a la seva integració plena en la societat.* Les accions endegades a favor de la integració laboral dels disminuïts s'engloben o bé en *Programes Generals d'Acció Social* o en *Programes Específics de Readaptació Professional i Integració Social.*

Així, el 1974 s'adopta el primer programa específic sobre readaptació professional de minusvàlids dintre del primer programa d'Acció Social. El seu objectiu és ajudar aquestes persones a portar una vida normalitzada al sí de la societat. A partir de diferents estudis endegats a diversos països es veu però que la formació i les possibilitats laborals s'han de vincular a programes relacionats amb altres àmbits: vivenda, transport, comunicació, lleure... En aquesta línia s'acorda el 1976 la consecució de la igualtat d'oportunitats pel que fa el lliure accés a totes les formes d'ensenyament (Calzada i Gutiérrez,1989:254).

3.2.1. Primeres accions de la CE en matèria d'integració de persones amb disminució

És a partir de 1981 quan s'obre una nova etapa en la política comunitària pel que fa les persones amb disminucions. A partir d'aquest moment s'inicien diverses accions que es fonamenten en la coordinació internacional i regional. Tot seguit ens referirem a les més rellevants:

La Recomanació del Consell de 24 de juliol de 1986 sobre el treball dels minusvàlids a la Comunitat (DO nº L 225/43 de 12-8-86)[33] és el primer document

[33]Els documents oficials emesos per la CE es referencien per ordre cronològic a un apartat específic de la bibliografia.

que incideix decididament en l'àmbit de la igualtat d'oportunitats pels disminuïts des de l'entrada d'Espanya a la Comunitat. En aquest document s'aconsella els Estats Membres que adoptin totes les mesures convenients per a garantir el tracte equitatiu dels minusvàlids en matèria de treball i formació professional, incloent tant la formació inicial i el primer lloc de treball com la rehabilitació i la inserció laboral.

També s'aconsella la revisió de les polítiques de cada Estat Membre a favor de les persones amb disminucions; aquestes polítiques haurien d'incloure, entre altres, les següents mesures:

a) *Eliminar les discriminacions negatives respecte les persones amb disminucions*;

b) *Endegar accions positives a favor de les persones amb disminucions*; en l'annex del document se citen com orientacions d'accions positives per al foment del treball i de la formació professional de les persones amb minusvalideses les mesures dirigides als següents àmbits:

   1. *Creació de treball*;

   2. *Treball protegit* (mesures orientades a potenciar qualitativament els tallers de treball protegit ja existents i a reduir la segregació mitjançant el desenvolupament de llocs de treball o de grups protegits en les empreses ordinàries, o mitjançant el desenvolupament de cooperatives mixtes);

   3. *Transició, readaptació professional i formació professional* (amb l'objectiu d'oferir la mateixa atenció a les necessitats dels treballadors que pateixen minusvalideses a conseqüència d'un accident o malaltia i a la dels joves la incapacitat dels quals és congènita o s'ha produït en la infància o adolescència);

   4. *Orientació, avaluació i col.locació*

   5. *Àmbit empresarial i organització dels treballadors*

c) *Fixar* -si resulta apropiat tenint en compte les diferències existents entre els diversos sectors i empreses, i prèvia consulta a les organitzacions de persones amb minusvalideses i els interlocutors socials- *objectius realistes*

de treball de persones amb disminucions en empreses públiques o privades, que tinguin un nombre mínim d'assalariats entre 15 i 50. S'haurien d'adoptar també les mesures necessàries per fer públics aquests objectius i per poder-los assolir.

Pel DO nº L 104 de 23-4-1988 s'adopta un segon Programa d'Acció de la Comunitat de favor de les persones amb disminucions: ***HELIOS*** (sigles de ***Handicapped Europeans Living Independently in Open Society***[34]). El programa HELIOS comprèn el període entre l'1 de gener de 1988 i el 31 de desembre de 1991. És un Programa d'acció comunitària dirigit al foment de la formació i de la rehabilitació professional, de la integració econòmica i social i la vida autònoma de les persones amb disminucions, entenent com a tals totes les persones greument disminuïdes per motius físics o psíquics. Aquest programa endega quatre xarxes principals amb la finalitat d'estimular l'intercanvi d'idees i la transferència de coneixements i experiències tècniques entre els Estats membres [35]. Un dels objectius principals del programa és desenvolupar un enfoc comunitari en la integració econòmica i social de les persones amb disminucions mitjançant la coordinació i realització d'activitats destinades a *fomentar les innovacions*, a *facilitar els intercanvis d'experiències* i a *fomentar la difusió d'experiències positives* en aquest àmbit. Aquest text estableix per primera vegada en la història de la CE una base i un marc adequats per al desenvolupament a escala comunitària d'una política coherent i global dirigida a fomentar la integració i la vida autònoma dels minusvàlids.[36]

---

[34]Europeus Disminuïts que Viuen Independentment en una Societat Oberta

[35]Una de les xarxes és la Xarxa Comunitària de Centres i Experiències de Formació i de Readaptació Professionals. Creada el 1974, ha estat reestructurada per abastar un àmbit geogràfic major i una major representació de les categories de minusvàlids. Està formada per uns 50 centres. Les altres tres xarxes s'anomenen Xarxes d'Activitats Locals Model; es tracta d'activitats innovadores seleccionades per a servir de model d'aplicació als altres països de la Comunitat. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990:6)

[36]Per donar assistència a la Comissió en l'aplicació d'aquest programa s'ha creat un Comitè Consultiu integrat per dos representants gubernamentals de cada Estat membre que, en el cas de Espanya, pertanyen al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) i al Real

En el marc del Programa anterior es desenvolupa un sistema d'intercanvi d'informació informatitzat, anomenat ***HANDYNET***. Aquest programa comprèn des de l'1 de gener de 1990 al 31 de desembre de 1991; la seva finalitat és recollir i difondre les experiències relatives a la integració laboral de les persones amb minusvalideses en el sistema laboral ordinari o en règim de treball protegit (aprovat pel DO nº L 393 de 30-12-89)[37].

3.2.2. Política comunitària a emprendre els anys 90

La política comunitària a emprendre pels anys 1990 en el tema que tractem està impulsada pels resultats de l'Informe de la Comissió sobre l'aplicació de la recomanació del Consell 86/379/CEE, de 24 de juliol de 1986, sobre el treball dels minusvàlids en la Comunitat (DO nº C 173/1 de 8-7-89).

El document de 1989 reconeix que la Recomanació de l'any 1986 ha contribuït a unificar esforços pel que fa la integració socio-laboral dels minusvàlids en l'àmbit de la Comunitat; ara bé, també manifesta que les persones que tenen minusvalideses continuen trobant-se amb dificultats per accedir, en condicions d'igualtat, a la formació professional i al treball. Per aquesta raó:

Convida els Estats membres a:

Patronato de Prevención y Atención a personas con minusvalía. (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1990:22).

La Conferència Europea d'Educació i Hàndicap, celebrada a Valladolid del 10 al 12 d'octubre de 1991 va posar fi a la primera part del programa HELIOS, que continuarà amb el Programa HELIOS II, dirigit, entre altres àmbits, a la preparació dels responsables de la integració, a la integració en l'escola maternal i en l'ensenyament universitari i la formació continuada de les activitats creatives, dels esports i del turisme (Forjas, 1991).

[37]Al nº 5 de la revista Helios (1990:12-3) (revista de la Comisión de las Comunidades Europeas) hi ha informació sobre aquesta xarxa, que es divideix en 4 submòduls, dedicats als següents àmbits: *minusvalideses motores, minusvalideses visuals, ajudes destinades a comunicació, software per a educació.*

- mantenir i seguir desenvolupant polítiques positives que afavoreixin la integració professional de les persones amb minusvalideses.

- estimular i promoure la participació dels interlocutors socials i dels representants de les persones amb minusvalideses en la definició i aplicació d'aquestes mesures. (Punt 9)

Convida els Estats membres i la Comissió a:

- obtenir un millor coneixement sobre la realitat social del col.lectiu de persones amb minusvalideses i sobre la seva situació en relació amb el treball. (Punt 10)

Convida la Comissió a:

- desenvolupar, en el marc del programa Helios, accions dirigides a afavorir la col.laboració, l'intercanvi d'experiències i el millor coneixement entre els diferents Estats membres de les accions que aquests desenvolupen, i impulsar el debat a nivell comunitari en relació amb els instruments més eficaços que permetin assolir una major integració professional de les persones minusvàlides.

- seguir mantenint, en particular en el marc de les regles del Fons Social Europeu, un suport eficaç a les mesures nacionals d'integració professional de les persones amb minusvalideses, tenint en compte les particularitats de la problemàtica d'aquest col.lectiu i els objectius de la política social comunitària.

- presentar al Consell, sobre la base de l'avaluació dels resultats obtinguts mitjançant l'aplicació de la recomanació 86/379/CE, propostes en l'àmbit que comprèn aquesta Recomanació que possibilitin una millor coordinació i una major coherència de les accions portades a terme pels Estats membres.(Punt 11)

L'any 1990 la Comissió de les Comunitats Europees pronuncia la Carta Comunitària dels Drets Socials Fonamentals dels Treballadors, adoptada pels Caps d'Estats i del Govern d'onze Estats membres de la Comunitat en el Consell Europeu d'Estrasburg els dies 8 i 9 de desembre de 1989 (V/1.100/90). L'article 26 d'aquest document exposa que

"Tot minusvàlid, qualsevol que sigui l'origen i la natura de la seva minusvalidesa, ha de poder beneficiar-se de mesures addicionals concretes encaminades a afavorir la seva integració professional i social. Aquestes mesures de millora s'han de referir, respectant les capacitats individuals, a la formació professional, l'ergonomia, l'accessibilitat, la mobilitat, els mitjans de transport i la vivenda"

D'altra banda es ressalta la necessitat d'emprendre més decididament una política global en aquest camp (Degimbe,1990:2).

La Comissió de les Comunitats Europees emet la Comunicació de la Comissió sobre el seu programa d'acció per a l'aplicació de la Carta comunitària dels Drets Socials Fonamentals dels Treballadors (COM (89) 568 final). Es manifesta que la integració social i econòmica de les persones amb minusvalideses constitueix un element important de la dimensió social que acompanyarà la realització del gran mercat l'any 1992; es tracta no només d'un acte de justícia social, sinó també d'una qüestió econòmica, ja que la integració professional d'aquestes persones en un entorn laboral normal pot suposar sovint un avantatge per a la Comunitat.

Les mesures adoptades pels Estats membres són puntuals, per la qual cosa es remarca la necessitat d'adoptar un programa global d'actuació, a nivell nacional i comunitari. Convé per tant intentar que s'adopti ràpidament la proposta de Decisió del Consell (COM (89) 450 final de 27 de setembre de 1989 sobre la continuació del sistema HANDYNET, d'intercanvi d'informació sobre ajudes tècniques destinades a persones amb minusvalideses). A més, la Comissió proposarà al Consell un nou projecte de Decisió del Consell amb vistes a proseguir la implantació del programa d'acció comunitària en favor dels minusvàlids, que té per objectiu oferir a aquestes persones una major igualtat d'oportunitats.

L'any 1990 la CE emprèn una nova iniciativa comunitària referent a les persones amb minusvalideses i altres grups desfavorits; es tracta del **Programa Horizon**, que té com a objectiu millorar les condicions d'accés al mercat de treball de les persones amb minusvalideses, donant èmfasi a la formació a distància i a l'adaptació de les infraestructures que tinguin en compte les necessitats específiques de les persones minusvàlides. Es prioritzen per ser beneficiàries de les diferents mesures (des d'ajuts per a creació de cooperatives i petites i mitjanes empreses a potenciar centres de formació professional) les següents regions:

Grècia, Portugal, Irlanda, Irlanda del Nord, Itàlia del Sud, Sud i Oest d'Espanya (DO nºC 327/9 de 29-12-90).

Com a nova iniciativa es proposa establir el tercer programa d'acció comunitari en favor dels minusvàlids, ja que és imprescindible per a la cohesió econòmica i social del mercat europeu garantir una major igualtat d'oportunitats als minusvàlids, un dels col.lectius més desafavorits de la població. Per Decisió del Consell de 25 de febrer de 1993 s'aprova aquest tercer programa d'acció, relatiu al foment de la igualtat d'oportunitats i de la integració de les persones minusvàlides, per al període comprès entre l'1 de gener de 1993 i el 31 de desembre de 1996. Els àmbits d'acció d'aquest nou programa són la cooperació dels Estats europeus en la formació i readaptació professionals, la integració econòmica i social, la vida autònoma de les persones disminuïdes, i en l'ensenyament maternal i superior i formació contínua. Es manifesta la voluntat d'intensificar l'intercanvi d'informacions i experiències entre els Estats membres, continuant amb les accions empreses en el marc del programa Helios I: el desenvolupament del sistema d'informació informatitzada HANDYNET i la iniciativa HORIZON. Una part important del programa HELIOS II consistirà en informar i sensibilitzar l'opinió pública pel que fa les possibilitats d'integració de les persones amb disminucions. Es pretén també reforçar la cooperació amb les Organitzacions No Governamentals (ONG), estimulant-les per coordinar les activitats que aquestes realitzen en els seus àmbits d'acció específics.

3.3. Recapitulació

L'ONU és un dels organismes internacionals que més ha treballat en la defensa dels drets de les persones amb disminució psíquica: la Declaració dels Drets de les Persones amb Retard Mental (ONU, 1971) i la Declaració dels Drets de les Persones Discapacitades (ONU, 1975) precedeixen la promulgació de l'"*Any Internacional de les Persones amb Discapacitats*" (1981), en el qual s'aproven el "*Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitats*" i el "*Decenni de les Persones amb Disminució*". El "*Programa d'Acció Mundial...*" reflecteix per primera vegada en la història el consens internacional en el reconeixement de la problemàtica de les persones disminuïdes.

La pròpia Organització, en l'avaluació d'aquestes dues mesures realitzada a meitats del decenni (1987) manifesta que no s'han aconseguit les fites perseguides amb aquestes accions. Exposa que es fa imprescindible la col.laboració dels governs i de les organitzacions de persones amb discapacitat, a la vegada que és necessari prioritzar les accions a emprendre pel futur.

La Comunitat Europea també s'ha pronunciat nombroses vegades a favor de la igualtat de drets de les persones amb disminucions. Ressaltem, en la nostra història més recent, el Programa HELIOS (1988-1991), dirigit a la formació, rehabilitació professional, integració econòmica i social de totes les persones amb disminució.

En general, les recomanacions dels dos organismes internacionals coincideixen en assenyalar la necessitat d'emprendre mesures encaminades a la igualtat d'oportunitats i de participació de les persones amb disminucions; en aquesta línia, les Nacions Unides recomanen que els diferents estats reglamentin les accions necessàries per facilitar la integració a *l'escola*, al *treball ordinari* i la *vivenda ordinària*. És a dir, les accions s'han d'orientar a facilitar que les persones amb disminucions s'*integrin en el nivell menys restrictiu possible*, en la línia dels objectius de la normalització analitzats en el primer capítol. Observem que parteixen així d'un plantejament ampli del concepte transició, considerant al costat de la integració laboral o transició a la vida activa la importància de viure una vida ordinària al si de la comunitat.

La Comunitat Europea manifesta, per la seva banda, que els diferents països han d'endegar les mesures adequades per facilitar la integració laboral dels adults

disminuïts; aquestes mesures comprenen tant les accions dirigides a potenciar el treball dels disminuïts en el sistema laboral ordinari (establiment de sistema de quotes, subvencions...) com la creació de centres de treball protegit destinats a les persones que tenen especials dificultats per incorporar-se al sistema laboral ordinari. A la vegada, es dirigeixen accions orientades a facilitar l'intercanvi d'informació i d'experiències a nivell comunitari.

Capítol 4. La Transició a la Vida Activa a diferents països: perspectiva general

La formació i la integració professional constitueixen un aspecte essencial del moviment general de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. Ens centrarem a continuació en la presentació d'algunes de les mesures més importants contemplades als diferents Estats amb la finalitat de facilitar la transició a la vida activa de les persones amb disminucions[38]. El nostre objectiu no és realitzar en aquest apartat una anàlisi comparativa exhaustiva, sinó senzillament estructurar en aquestes pàgines les tendències més remarcables que en el tema de la transició a l'edat adulta i vida activa del disminuït s'evidencien a diferents països europeus, per tal de contrastar aquestes tendències i, a partir bàsicament d'estudis endegats per Organismes Internacionals, deduir els principals criteris a tenir en compte en la planificació dels diferents serveis.

Farem referència en primer lloc a la ***coordinació de serveis entre l'escolaritat i l'edat adulta i la vida activa***; tot seguit s'exposaran les principals tendències en l'àmbit de la ***formació professional*** de les persones amb disminució psíquica. A continuació, es descriuran en termes generals les ***mesures que es dirigeixen a regular el treball de les persones amb disminucions***, sigui en el sistema laboral ordinari, sigui en l'àmbit del treball protegit.[39]

---

[38]Ens centrem bàsicament en els països europeus, tot i que en alguns casos es presentarà informació d'altres països.

[39]Per a la realització d'aquest apartat no partim de les disposicions legals que articulen als diferents països els serveis destinats a persones amb disminució psíquica, sinó bàsicament d'articles i altres fonts bibliogràfiques. Tot i que s'ha partit bàsicament de les publicacions més recents, s'han trobat en alguns casos informacions contradictòries. És per això que *defugim la presentació de dades excessivament detallades* -que, d'altra banda, estan sotmeses a una evolució constant i ràpida- i ens centrem a descriure les *tendències generals* manifestades en diferents països, en els casos que la informació analitzada ens permet exemplificar els diversos temes tractats.

En finalitzar cada un d'aquests apartats es reflectiran les idees més importants i recomanacions -derivades, en la seva majoria, d'informes endegats per organismes internacionals- que permeten orientar les disposicions reglamentàries en cada un dels àmbits tractats.[40]

4.1. Coordinació de serveis entre l'etapa escolar i l'edat adulta i la vida activa

En aquest apartat es descriuran les característiques bàsiques de tres models diferents que preveuen particulars articulacions de la transició de l'escola a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminució psíquica. En primer lloc, el **model danès**, fonamentat en la figura del *kurator*, un educador que té per finalitat fer el seguiment individualitzat dels adolescents durant els darrers anys de l'escolaritat i l'inici de la vida activa. A continuació, es presentaran les

---

[40]Cal tenir en compte que les estadístiques i els informes sobre els diferents aspectes que fan referència a la situació de minusvalidesa no són comparables, entre altres raons pel fet que la definició de minusvalidesa no és la mateixa als diferents països. Així, la majoria dels països europeus no distingeixen explícitament entre minusvalidesa física i no física, sinó que es refereixen generalment a *persones amb minusvalidesa o persones disminuïdes*. Pensem que, com es manifesta a l'*Informe de la Comissió de la Comunitat Europea* (1988), una definició que tingui com a objectiu la igualtat d'oportunitats ha de ser àmplia, encara que a l'hora d'aplicar les diferents mesures el grau de minusvalidesa sigui una variable a tenir en compte. La tendència de la Comunitat Europea és no concedir importància a l'origen de la minusvalidesa com a criteri de delimitació dels beneficiaris de les diferents mesures de favor. El programa HELIOS contempla la següent definició de minusvalidesa:

> "S'entén per minusvàlid a totes les persones que pateixin minusvalideses considerables produïdes per afeccions físiques o mentals"

És interessant considerar que la majoria dels Estats europeus no inclouen en la definició la situació de desaventatge de caire social, tot i que en alguns casos puntuals les persones que es troben en aquesta situació són beneficiàries dels serveis generals dirigits a persones amb handicap.

característiques bàsiques del **model francès**, centrat en l'articulació d'uns serveis que tenen per finalitat realitzar el seguiment de cada persona amb disminucions. Finalment, l'**experiència de Manchester** (Anglaterra), consistent en un procés de tres fases fonamentat en una avaluació individual, interdisciplinar i participativa, dirigida a determinar les necessitats i capacitats individuals i a orientar cada persona vers els programes de formació professional i serveis laborals més adequats a les seves característiques.[41]

4.1.1.El model danès

A Dinamarca existeix la figura del *kurator*, el qual pot ser descrit com un "*especialista del pas del jove disminuït a l'edat adulta i a la vida activa*". Els *kurators* són educadors de les *Folkestolen* (centres educatius que agrupen aules ordinàries i aules d'educació especial) que segueixen uns cursos especialitzats d'orientació i educació especial. Són contractats pels municipis que tenen un mínim de 2.000 alumnes a les escoles municipals, i s'ocupen sobretot dels alumnes inscrits a les classes especials i dels que tenen dificultats generals d'aprenentatge, dedicant-los sessions setmanals d'*orientació escolar i professional.* Aquestes sessions permeten al *kurator* un coneixement de cada estudiant, informació que és fonamental per a poder fer un projecte individualitzat d'iniciació a la vida professional. Als alumnes, aquestes sessions els permeten tenir coneixement sobre la formació professional que poden seguir i fer-se una idea de què és el món del treball. Durant els darrers anys de l'escolaritat es realitza una iniciació pràctica al treball, realitzant una mena de formació *en alternança* (consistent en la combinació dels estudis en el centre educatiu amb l'estada a un lloc de treball en el sistema laboral ordinari) que pot seguir diferents models; per exemple, es pot assistir al centre educatiu durant els matins, i a les tardes anar a treballar, o es pot alternar la formació al centre educatiu i el treball per trimestres,

---

[41]Ens centrem bàsicament en els Informes de Saylor (1991) i els recollits per OCDE (1991). Aquest darrer és particularment interessant perquè explica amb detall les vies de transició existents en diferents països per regular el pas a l'adultesa. La finalitat de l'Informe és posar de manifest que els joves amb disminució tenen necessitat de suport continu per poder tenir èxit en la seva transició a la vida adulta.

entre altres modalitats. Les condicions de treball i de remuneració es negocien per a cada alumne; el *kurator* és l'intermediari.

Els àmbits d'intervenció i funcions del *kurator* són:

a. *L'escolaritat*: en aquesta etapa té cura sobretot de l'orientació professional i de la iniciació pràctica al treball

b. *Ensenyament i formació complementària*: escoles de nit, d'economia domèstica, escoles professionals...

c. *Condicions de treball*: tria d'un ofici, demandes de treball, salari i condicions de treball, relació amb els sindicats, legislació laboral...

d. *Qüestions personals*: oci, servei militar, ajuda social, qüestions financeres...

(Gia Boyd Kjellen, 1991; Saylor,1991).

4.1.2.El model francès

El model francès de transició de l'escola a l'edat adulta i vida activa se centra en la *coordinació i gestió* dels serveis. Aquests processos proporcionen informació sobre els serveis de formació i a facilitar la vida independent de les persones amb disminució.

La *Comission Technique d'Orientation et de Reclassement Professional* (COTOREP) constitueix, a nivell departamental, un model interessant. Entre altres serveis, cada Comissió disposa d'equips de preparació i seguiment (EPSR, *Equipes de Préparation et de Suivi du Reclassement*). Aquests equips es fonamenten en la idea que la transició de l'escola a la vida activa no s'ha de limitar a la formació professional i al treball, sinó també a la recerca de tots els mitjans que condueixen a la inserció social. Al costat d'aquests, existeixen alguns altres serveis de seguiment. Els serveis de seguiment poden tenir diferents funcions:

a. Poden estar especialitzats en el treball, la inserció social o les dues a la vegada

b. Poden estar lligats o no a un establiment. Algunes organitzacions tenen els propis serveis de seguiment

c. S'adrecen a períodes d'edat diferents; alguns es reserven únicament als adolescents, mentre que d'altres es dirigeixen a totes les edats

d. No tenen tots el mateix estatut jurídic. No tots els serveis estan reglamentats; només els EPSR estan sotmesos a una reglamentació específica.

Els EPSR, que poden ser públics o privats, estan integrats per un mínim de dues persones: un agent que té per funció la recerca de llocs de treball, i un assistent social. A finals dels anys 80 hi havien a França 73 EPSR (50 públics i 23 de privats). La COTOREP només adreça a aquests equips les persones que teòricament poden obtenir un treball. Les activitats bàsiques d'aquests equips són: preparació, col.locació i seguiment. El seu objectiu és que les persones amb disminució puguin assolir el màxim d'independència social i professional. Més concretament, les tasques dels EPSR serien les següents:

- Oferir informació a les persones amb disminució sobre els serveis als quals poden tenir accés.

- Millorar la seva competència professional ubicant-los en establiments de formació, tallers protegits o en treballs al sistema laboral ordinari.

- Assegurar un seguiment i suport professionals per als que tenen un treball.

- Entrar en contacte amb l'empresa per informar els seus integrants de les possibilitats laborals de les persones amb disminució.

- Entrar en contacte amb altres serveis especialitzats per discutir sobre centres i programes adaptats. (Lambert, 1991).

4.1.3. El model anglès

Ens centrem en aquest apartat a descriure els trets generals d'una interessant experiència que es porta a terme a la ciutat de Manchester. A Manchester l'esquema d'organització del pas de l'escola a l'adolescència i a l'edat adulta s'estructura en tres etapes:

1ª etapa: Quan els joves compleixen 14 anys es realitza l'avaluació de tots els alumnes i es fa un informe sobre les seves necessitats en matèria d'educació especial. Els pares participen en una reunió on es comenta el dossier de l'alumne i les seves principals opcions sobre orientació i formació professional.

2ª etapa: Quan l'alumne fa 15 anys es torna a realitzar l'avaluació de la situació de l'alumne, per tal de planificar de forma més precisa la seva orientació futura.

3ª etapa: A començament del curs corresponent al 16è aniversari, es realitza una tercera avaluació, amb la finalitat de modificar, si s'escau, les recomanacions ja fetes i de donar a l'alumne una informació bàsica sobre la vida professional.

La llei de 1986 preveu explícitament un traspàs d'informació entre les autoritats escolars locals i el Ministeri d'assumptes socials, abans que els nois deixin l'escola (16 anys), per tal de facilitar la provisió de serveis per aquests nois. S'aplica per primera vegada a tots els alumnes que faran 16 anys durant el curs escolar 1990-91 (Molloy, 1991).

4.1.4. Principals recomanacions a tenir en compte en la coordinació de serveis entre l'edat adulta i a la vida activa

Majewski (1988) assenyala que la transició de l'escola o centre de formació professional al món del treball ha estat considerat com un dels problemes més importants de la integració laboral de les persones disminuïdes. És per això que la coordinació entre mestres, educadors i agències de col.locació, entre altres instàncies, és fonamental. Acabem de revisar tres models diferents de transició escola-treball, cada un dels quals proposa diferents solucions a la coordinació de serveis entre l'escola i els serveis dirigits als adults. Pensem que el més engrescador dels models revisats és el *danès*, fonamentat en la figura del *kurator*. Els experts de l'OCDE (1991) consideren igualment que el millor dels sistemes de transició és el danès. Inspirades en aquesta figura professional, a aquest informe s'expressen un seguit de recomanacions dirigides a orientar el procés de transició dels joves de l'escola al treball. Aquestes recomanacions fan referència als

següents aspectes: *característiques metodològiques*, *criteris d'organització dels serveis*, i *característiques personals i funcions del professional encarregat de la transició*. S'exposen a continuació:

1. Característiques metodològiques

Els **mètodes** previstos per ajudar els adolescents amb disminucions haurien de presentar les següents característiques generals:

- Ser personalitzats, flexibles i interactius;
- Tenir en consideració els factors sociopsicològics;
- Comportar una planificació que asseguri la progressió, continuïtat i seguiment, i que faci exercir les responsabilitats;
- Fer participar els adolescents i les famílies en la presa de decisions.

Per tal d'assegurar la continuïtat de serveis, aquests s'haurien de posar a disposició del barri i del municipi.

2. L'organització dels serveis

- Els serveis s'haurien d'ofertar amb la finalitat de respondre a les necessitats del beneficiari i de deixar-li l'opcionalitat més gran possible. Això suposa una *coordinació financera entre els serveis i els organismes competents*, així com una *coordinació financera a nivell dels individus* per tal d'assegurar una gestió eficaç del pas a l'edat adulta i a la vida activa. A més el sistema hauria de ser prou flexible per tal de poder adaptar-se a l'evolució de les necessitats a nivell local. És necessària una *delegació de responsabilitats en matèria de recursos a nivell local.*

- Els serveis haurien de ser duts a terme per responsables que haurien de reunir les següents característiques:
  - Tenir una formació apropiada.
  - Gestionar un nombre petit de casos.
  - Tenir informació sobre temes molt diversos (des dels diferents tipus de programes disponibles a la normativa laboral).
  - Integrar-se en un equip interdisciplinari d'especialistes, cosa que els facilitaria no només l'actualització de coneixements sinó també un treball més satisfactori.

- És preferible que sigui una sola persona l'encarregada de gestionar el pas a l'edat adulta i a la vida activa per a cada individu amb discapacitats.

- Caldria delimitar la *funció* d'aquesta persona, així com *l'edat* de les persones amb les quals treballaria, així com l'*àmbit de la seva gestió*; per exemple, decidir si només tindria la funció de fer el seguiment laboral o si també es treballaria en altres àmbits (en el camp del temps lliure, per exemple).

3. Característiques personals i activitats del professional de la transició

Tot seguit elaborem una taula en la que recollim els suggeriments reflectits en el mateix document (pp. 73-4) sobre les qualitats, mètodes i activitats que hauria de realitzar aquesta persona:

Taula 10: Qualitats, mètodes i activitats del professional de la transició.

QUALITATS	Coneixement dels costums dels adolescents amb els quals treballa
	Adaptació fàcil als diferents medis socials
	Facilitat de comunicació tant amb els pares com amb els responsables laborals
	Coneixement del barri o de la regió on viu
	Capacitat d'atendre els altres i d'escoltar-los
	Capacitat de negociació
	Aptitud per donar consells
	Reconeixement de les discapacitats
	Ser una persona fàcilment accessible per als altres.
MÈTODES	Avaluació multiprofessional; posta en marxa dels diferents elements d'un pla individual de transició a l'edat adulta
	Elaboració del pla en col.laboració amb altres responsables
	Acord de l'adolescent i de la seva família pel que fa el projecte d'intervenció educativa
	Ajuda a l'aplicació del pla
	Suport a l'adolescent i de la seva família
	Control del bon desenvolupament de la transició a l'edat adulta i a la vida activa
ACTIVITATS	Donar informacions sobre l'ensenyament post-obligatori, la formació laboral, temps lliure...
	Establir les relacions amb l'adolescent, la seva família, els ensenyants, treballadors socials, companys de feina i els serveis competents.
	Assistir l'adolescent en els seus contactes amb els organismes.
	Assegurar la continuïtat durant tot el període de transició a la vida adulta i a la vida activa.
	Assegurar la coordinació dels diferents programes i la comunicació entre els diferents professionals.

4.2.Tendències internacionals dominants en l'àmbit de la Formació Professional de les persones amb disminució

La formació per desenvolupar una ocupació laboral es pot proporcionar a centres especialitzats o bé a la *pròpia empresa.* La formació en centres específics per a persones amb disminucions és l'alternativa existent per realitzar la preparació laboral d'aquelles persones que no poden seguir els cursos ordinaris de formació. La Comissió de la Comunitat Europea (1988) cita com alguns dels reptes als quals han de fer front els centres de formació destinats a persones amb disminucions la *satisfacció de les exigències de les empreses de contractar treballadors més polivalents,* i l'*aprofitament de les noves tecnologies.* Per això alguns centres intenten establir una relació sistemàtica amb les empreses, tot i que aquesta política no sol ser aplicada i en general els programes de formació s'orienten preferentment vers els treballs protegit i no vers les empreses. La gran majoria dels disminuïts viuen aquesta situació; veiem-ne alguns exemples:

A **Dinamarca** la legislació preveu que tots els joves, sigui quin sigui el grau de la seva minusvalidesa, tinguin l'oportunitat de rebre una orientació i formació professional d'acord a les seves capacitats i puguin accedir a una modalitat de treball o altra activitat que afavoreixi la seva integració social. Hi ha gran nombre d'escoles de formació professional per a persones amb disminució psíquica, física i sensorial. Les persones amb disminucions severes i moderades són ateses exclusivament en els entorns protegits. Als centres de formació es dóna més èmfasi a la formació d'habilitats interpersonals que a la formació laboral estricta. (Berg,1988; Gaylord-Ross,1987).

A **Anglaterra**, entre els serveis que els Departaments de Serveis Socials tenen en l'actualitat dirigits a les persones amb disminució psíquica s'hi compten els Tallers-Centres de Formació (*Adult Training Centers*), que tenen la finalitat de preparar professionalment les persones disminuïdes per a la seva integració en el mercat laboral ordinari. Aquests centres acullen persones majors de 16 anys. Només un percentatge molt baix de disminuïts que han rebut formació en aquests centres s'ha pogut integrar en un entorn menys protegit (Rubiol,1986).

A **Suècia** les persones amb disminució psíquica, després de deixar l'escola especial elemental o escola de formació, tenen dret a rebre formació professional i educació fins els 21 anys o, en casos excepcionals, fins els 23. La formació professional comprèn formació bàsica, capacitats i conductes generals laborals i formació especialitzada en ocupacions de certs sectors. La finalitat de la formació és l'orientació vers a una vida adulta tan independent com es pugui (Eklindh,1985).

A **Luxemburg** (ens centrem en el centre pilot de Capellen) la reeducació professional s'entén com la realització de la formació i inserció laboral amb la finalitat d'obtenir una bona adaptació i autonomia personal i, quan sigui possible, una qualificació en un sector professional específic per tal d'assegurar la integració progressiva al món socioeconòmic. La reeducació té el caire d'un procés unitari i continu, garantit per l'aplicació de programes individualitzats (Heintz, 1987 i 1988). Palmonari et al (1990) descriu alguns detalls interessants del funcionament del centre de Capellen; aquest centre estableix contactes periòdics amb els serveis laborals de la zona per tal d'adaptar els programes de formació a les necessitats del mercat laboral. Connectant els continguts de la formació amb els requisits de la professió es facilita que els joves puguin realitzar estades de formació a les empreses.

A **Portugal** els nens amb disminucions majors de 12 anys escolaritzats en centres especials reben una formació pre-professional, que té com a finalitat motivar-los per a un futur treball. Els programes formatius, executats principalment per societats benèfiques privades, han de ser aprovats pel Ministeri d'Educació portuguès. Als 17 anys comencen a rebre una formació professional, considerada com una solució de continuïtat a la formació pre-professional. L'objectiu d'aquesta formació és facilitar les habilitats necessàries que permetin la seva integració al treball. Aquests programes de formació es desenvolupen principalment en l'àrea dels sectors agrícoles, ramaders, industrials i de serveis. (Louro et al, 1988).

Seguint un esquema semblant al portuguès, a **Irlanda**[42] els programes de formació pre-professional s'introdueixen durant els anys escolars, augmentant gradualment la seva importància amb els anys. Als 16 anys, l'adolescent amb disminució assisteix mitja jornada a l'escola, mentre que la resta del dia assisteix a un centre de formació professional. Als 18 anys deixa l'escola, restant tota la jornada al centre de formació professional, durant tres o quatre anys. Els programes formatius s'orienten a oferir formació en els sectors on probablement s'ocuparan posteriorment (Bermingham,1988).

A **Alemanya** els centres de formació apliquen el *"sistema de formació en alternança"*. L'única diferència en relació al sistema en alternança que segueixen els altres estudiants no disminuïts és que els cursos i la pràctica (que normalment es realitzen en el lloc de treball) tenen lloc al propi centre, per estar millor coordinats. L'avantatge d'aquests centres és que, paral.lelament a la formació professional, els joves continuen beneficiant-se d'ajuda mèdica i de mesures de reinserció social. L'inconvenient és que segreguen els joves de la resta de la comunitat. Pel que fa el contingut dels programes, el nombre d'especialitats és limitat (Stoffels,1985).

Al costat de les experiències de formació en entorns especials trobem innovacions puntuals que tenen per objectiu la preparació del disminuït psíquic en l'entorn laboral ordinari; entre elles, l'experiència genovesa de Montobbio, el qual dirigeix des de l'any 1977 una iniciativa coneguda amb el nom de "repte genovès": un equip integrat per representants de treballadors, empresaris, autoritats locals i professionals del treball social, té cura de col.locar directament a la sortida del centre educatiu els joves disminuïts en les empreses, on són remunerats amb una "beca de treball" i una prima mensual d'incentiu. La formació es realitza en la pròpia empresa, executant tasques laborals (Montobbio,1989).[43]

---

[42] A Noonan Wals (1990) es pot trobar informació sobre qüestions descriptives al voltant de la situació de les persones amb disminució a Irlanda.

[43]Més detalls sobre aquest Programa concret es descriu en el capítol 6.

4.2.1. Criteris orientadors de la Formació Professional de les persones amb disminució

Seyfried (1990:93) manifesta que, en funció de l'estudi que realitza a Bèlgica, República Federal Alemanya, França, Països Baixos, Regne Unit en el qual examina la situació de les persones disminuïdes en les estructures no protegides del sistema laboral ordinari, s'evidencia que una de les principals barreres per a la integració professional la constitueix la deficient qualificació de les persones disminuïdes. Aquest és un problema difícil de resoldre, donada la contínua variació de les condicions i tasques laborals; tot i així, cal emprendre una sèrie d'estratègies per millorar el potencial ocupacional d'aquestes persones.

Olivier (1984:150 i ss.), en un informe elaborat per a ús intern del servei de la Comissió de la **Comunitat Europea**, aporta un seguit de recomanacions que citem com a criteris bàsics que permeten orientar una òptima organització de la formació professional:

- La fase d'avaluació i orientació ha de tenir en compte, fonamentalment, l'*avaluació de la capacitat de treball* i l'*avaluació de la capacitat d'adquisició d'aprenentatges.*

- És necessari promoure una política dinàmica en matèria de:
  - reforçament dels nivells de coneixements de base;
  - organització de formacions (en sistemes modulars i individualitzats);
  - formació de formadors.

- Cal promoure una política de relacions estretes entre empresa i institucions de formació, generalitzant la modalitat de la *formació en alternança.* Seyfried i Lambert (1987) coincideixen amb Olivier ressaltant la importància que té per a la formació per a la vida activa realitzar-la en el propi lloc de treball, sigui parcialment (model de formació en alternança) o a temps complet.

- És fonamental promoure una política de renovació de continguts de formació en relació amb la difusió de les noves tecnologies.

- Cal promoure una política de cooperació a nivell comunitari amb les institucions especialitzades en matèria de formació i qualificació (CEDEFOP, OCDE...).

- És molt important la participació individual en el desenvolupament de programes de formació, ja que aquest fet facilitarà que la pròpia persona se senti més implicada en el projecte formatiu.

Pel que fa els continguts de la formació, pensem com Majewski (1988) que aquests s'han d'adequar fonamentalment a les necessitats del mercat de treball. Aquest autor assenyala la necessitat d'oferir uns coneixements que siguin útils en diverses situacions laborals. A la vegada, és essencial que la formació s'adapti a l'entorn específic, sigui rural o urbà, i a la situació socioeconòmica contextual.

En aquesta línia, pensem que els continguts *s'han d'orientar a proporcionar una formació polivalent, que permeti adaptar-se a les característiques d'un mercat laboral en el que cada vegada són més freqüents els canvis d'ocupacions.* L'efectivitat de la formació es veurà augmentada si el marc d'aprenentatge és un entorn laboral significatiu, ja que d'aquesta manera es facilitarà la generalització dels aprenentatges.

4.3. Mesures dirigides a facilitar la transició a la vida activa de les persones disminuïdes

Les estratègies dirigides a potenciar la transició a la vida activa de persones disminuïdes es poden dividir en dues grans categories: la primera està constituïda per mesures que tenen per objectiu que els joves i adults amb disminucions accedeixin a un *lloc de treball en l'entorn laboral ordinari*; la segona inclou la potenciació de l'ocupació en un *entorn protegit*, és a dir, en centres creats expressament per a adults amb disminucions.

4.3.1. La transició a la vida activa de les persones disminuïdes al sistema laboral ordinari

La transició a la vida activa de les persones amb disminució en el treball ordinari està potenciada per diverses mesures. Probablement la mesura més generalitzada en els diferents estats per incentivar el treball dels minusvàlids és l'*obligatorietat de reservar una quota de llocs de treball a les empreses per a persones que tenen minusvalideses* (Mangan, 1990). Aquesta mesura, anomenada "*sistema de quota*", parteix de la idea de distribució del treball i de la necessitat de donar a curt termini una resposta al problema de la integració professional de les persones amb disminucions. Recordem que és un dels sistemes recomanats per la Comunitat Europea per tal de facilitar la integració de persones disminuïdes al mercat ordinari. Així, la majoria dels països disposen de reglamentacions dirigides a reservar un percentatge determinat de les empreses públiques i/o privades que tenen un nombre mínim de treballadors. Al costat d'aquesta mesura, una altra estratègia és endegada a diversos països (EEUU, Canadà, Suïssa, Països Escandinaus): es tracta d'***atorgar subvencions*** a les contractacions voluntàries de persones disminuïdes. L'èxit d'aquesta estratègia està condicionada a la realització de campanyes educatives i de sensibilització dirigides als potencials contractants. (Palmonari et al, 1990).

Actualment la major part dels països d'Europa han implantat un sistema de quotes en els sectors públic i privat. Així, el 4% a **Àustria**, el 6% a **Alemanya**, el 6% a **França**, el 2% a **Espanya** i **Luxemburg**. Les xifres no són però comparables perquè les condicions infraestructurals exigides a les empreses per tal de poder aplicar la quota són diferents als diversos països. Així, de vegades aquesta obligació només s'aplica a certs grups de disminuïts, essent-ne exclosos els psíquics (Seyfried i Lambert, 1987).

Hi ha particularitats interessants d'assenyalar en les condicions d'aplicació de les quotes. Així, per exemple, a **Alemanya** és superior el percentatge exigit a les empreses públiques que a les privades (10% sobre el 6%) i la proporció varia segons els diferents sectors d'activitat laboral. A **Bèlgica** les empreses de més de 20 treballadors tenen l'obligació de contractar persones amb minusvalidesa, però la quota exacta es fixa mitjançant negociacions entre els representants de les parts implicades. (Grammenos, 1992).

Seyfried i Lambert (idem) assenyalen que l'eficàcia de la reglamentació sobre l'obligació de treball de les persones amb disminució depèn en gran mesura del control que proposi l'administració i de les sancions imposades en cas que no es respecti la normativa. El cas japonès és interessant; es caracteritza per l'existència d'unes quotes baixes però que fan només referència a l'àmbit dels disminuïts físics greus, i per una extrema vigilància del compliment de l'obligació que això suposa. En aquest darrer aspecte difereixen la gran majoria dels països europeus, en els quals el percentatge de la quota és més un objectiu que una realitat efectiva. Com remarca la Comissió de la CE en el seu *Informe* (1988), un percentatge elevat constitueix un desavantatge per la seva magnitud, ja que les empreses que saben que no es pot assolir aquest percentatge poden reduir el seu esforç i el sistema perd credibilitat. És per això que el govern italià està estudiant la reestructuració del sistema de quota. En el mateix sentit el govern francès va reduir el 1987 la quota del sector privat del 10 al 6%, encara que va augmentar del 3 al 6% l'antic percentatge del sector públic.

El mateix *Informe* (Comissió de les CE, idem) apunta algunes recomanacions per tal d'optimitzar l'actualment precari funcionament del sistema de quotes; així, en la quota d'una empresa es podria comptabilitzar el *treball a distància* o el *treball a domicili* ofert per l'empresa. De la mateixa manera, es podria tenir en compte el cas de les empreses que subcontracten tallers protegits,

quan aquests contractes es dirigeixen a transferir persones disminuïdes des dels tallers protegits a les empreses.

Al costat del sistema de quotes existeixen altres mesures que s'emprenen a alguns països per tal de facilitar la integració laboral de les persones amb minusvalideses. Entre aquestes, el *treball a domicili* constitueix una de les escasses possibilitats de treball per a les persones afectades de disminució física. Actualment aquesta modalitat de treball es veu afavorida per l'impuls de les noves tecnologies de la informació aplicades a l'empresa. A alguns països s'han elaborat informes que estudien la possibilitat de l'aplicació d'aquestes tecnologies al treball a domicili, o en llocs de treball adaptats a l'empresa ordinària (Labregère, 1990). França és un dels països on aquesta modalitat de treball es considera una de les possibles alternatives als centres de treball protegit (Cross, 1988; Montes, 1988).

Existeixen també els ajuts a la creació del propi lloc de treball. La majoria dels Estats europeus concedeixen ajuts econòmics a les persones disminuïdes que es volen establir per compte propi. A Anglaterra aquesta mesura es pot completar amb una contribució econòmica orientada a cobrir el cost de la formació professional necessària i garantir un determinat nivell d'ingressos.

4.3.2. La transició a la vida activa de les persones amb disminució en entorns protegits i semiprotegits

La majoria dels països potencien aternatives al treball ordinari dirigides a la població de persones amb disminució: són estructures de *treball protegit*, que reben diversos noms: "*sheltered industrial groups*", "*sheltered workshops*" (països anglosaxons), "*centres d'emploi social*" (Països Baixos)... Només a **França** i **Espanya** la legislació regula la coexistència de dos tipus de centres de treball protegit, on s'assignen les persones amb disminució per raó del percentatge de la seva disminució. A **Itàlia** els centres de treball protegit tendeixen a desaparèixer; a **Dinamarca** la tendència és la de transformar els tallers protegits en cooperatives de treball. (Labregère, 1990).

A **Irlanda** no hi ha cap sistema de treball protegit estructurat per l'Administració. En la pràctica, agències de serveis organitzen de manera

voluntària tallers protegits, però el treball en aquests centres manca d'estatus legal; els treballadors no tenen cap contracte de treball i la remuneració consisteix en un subsidi o pensió de l'Estat més una subvenció si l'organització té beneficis. Les persones amb disminució moderada o lleu es col.loquen en alguna de les indústries HELP, dirigida a facilitar treball a persones amb disminució en diferents sectors laborals (Bermingham, 1988).

A **Bèlgica** els Tallers Protegits van ser creats el 1963 per acollir les persones disminuïdes que tenen dificultats per exercir una activitat professional en condicions habituals de treball. L'any 1987 hi havia a Bèlgica 154 tallers protegits, on s'ocupaven aproximadament 16.000 treballadors. Entre un 70 i 80% d'aquests eren persones amb disminució psíquica ("La Belgique", 1990).

Observem a continuació els principals trets del treball protegit a **Anglaterra**; el sistema anglès admet la classificació de les persones disminuïdes en tres categories: la primera formada per les persones greument afectades que no poden desenvolupar cap activitat laboral i resten per això al marge de tot treball. La segona està integrada per aquells que pateixen una minusvalidesa que no afecta de manera important la seva capacitat laboral i que són els aspirants a ocupar un lloc de treball en el mercat ordinari a través del contingent de llocs reservats en les empreses (3%). Finalment, ocupant el lloc intermig, les persones a les quals s'ofereix un lloc de treball en els tallers protegits, generalment a "*Remploy Limited*", una societat comercial privada creada el 1945 en conveni amb l'Administració. Els directors dels centres són escollits i pagats per l'Administració, la qual subvenciona la creació dels tallers i cobreix les pèrdues econòmiques de cada exercici. A finals de la dècada dels 70 la *Remploy* disposava de més de noranta fàbriques i donava feina a prop de 8.250 persones amb disminució. D'aquestes, però, només un petit percentatge estaven afectades de disminució psíquica. Aquesta empresa ofereix als treballadors disminuïts un salari acordat amb els sindicats de la branca professional que pertoca; a més d'aquest salari la persona disminuïda pot disposar d'una bonificació i una participació en els beneficis, en el cas que es produeixin. Aquesta societat no dóna feina a les persones amb disminució greu (Olivier, 1984; Schmitt,1981).

A **Suècia** el govern actua de dues maneres per tal que els minusvàlids puguin desenvolupar una ocupació laboral. Per un costat, a partir de l'atorgament de *subvencions salarials*, mitjançant les quals es potencia la contractació voluntària de persones disminuïdes en ocupacions del mercat ordinari. Per l'altre,

mitjançant la creació del "*Grup Samhall*", dirigit a proporcionar treball a les persones diminuïdes. Aquest grup ha tingut la responsabilitat de tots els tallers de treball protegit a Suècia des de 1980. La seva feina consisteix en crear llocs de treball que resultin plens de sentit i que representin una forma de desenvolupament personal. No hi ha cap capacitat laboral mínima establerta però cal treballar almenys a mitja jornada. En general el nivell dels sous és un 90% dels pagats a la indústria sueca ordinària.

A finals de la dècada dels vuitanta aquest Grup comptava amb 35.000 treballadors, dels quals uns 30.000 eren persones disminuïdes. Aproximadament al voltant del 48% tenen minusvalideses físiques, un 32% retard mental, i un altre 20% problemes socials, com ara toxicomania o alcoholisme (Larsson, 1989).

El **model francès** es fonamenta en la coexistència de dos tipus de centres: els "*Centres d'Aide pour le Travail*" (CAT) operen segons el règim d'ajuda social i els "*Ateliers Protegés*" (AP) depenen del Ministeri de Treball. La finalitat dels primers és oferir el servei de *teràpia ocupacional*; la finalitat dels segons és la *producció* amb mitjans i mètodes similars als de l'empresa ordinària. El percentatge de disminució atribuït a cada persona per l'organisme competent és el que determina l'assignació a un o altre centre[44] (Palmonari et al, 1990).

A finals de l'any 1986 hi havia a França 186 tallers protegits ("*Ateliers Protegés*") acollint aproximadament unes 7.200 persones. Cada taller ha d'assegurar per propis mitjans l'equilibri financer de la seva explotació, tot i que reben subvencions públiques.

Els CAT són estructures de caire mèdico-social que ofereixen als més disminuïts amb capacitat de treball inferior al terç d'un treballador vàlid la possibilitat d'efectuar tasques de producció, un suport mèdico-social i educatiu, i un mitjà de vida afavoridor del seu desenvolupament personal i integració social. El seu finançament ha de ser assegurat per l'Estat, a títol d'ajut social, cada any. El 1987 existien 1.000 CAT amb 61.860 llocs de treball (Cross, 1988).

---

[44]Com veurem en el proper capítol, aquest és el sistema seguit per l'Administració de l'Estat espanyol.

El manteniment d'aquesta doble estructura condiciona el fet que majoritàriament interessa potenciar els CAT -les estructures de caire assistencial- per atendre tots els adults amb disminucions; d'aquesta manera, només un grup seleccionat dels assistents a aquests centres promocionen als "*Ateliers Protegés*", on les condicions laborals i econòmiques que gaudeixen els disminuïts s'apropen més a les dels treballadors del sistema laboral ordinari. Hi ha diferents teories sobre la coexistència de la doble estructura: n'hi ha que pensen, com Saizarbitoria (1986), que *mantenint els dos tipus de centre es reprodueix la tendència segregacionista del sistema laboral ordinari i de la pròpia societat.* Altres defensen la utilitat de mantenir les dues estructures diferenciades: Zribi (1990) justifica la coexistència de les dues estructures pel fet que d'aquesta manera *cada persona té l'oportunitat d'exercir l'activitat professional més adequada a les seves aptituds.* A la vegada, el fet que existeixi una modalitat de treball que es considera semi-protegit (l'"*Atelier Protegé*" en el cas francès) permet *una transició més escalonada i, en alguns casos, més fàcil, al mercat laboral ordinari.* Segons aquest autor, aquesta modalitat de treball té en compte, de manera realista i flexible, la situació del mercat de treball i les dificultats individuals de les persones amb disminució; d'altra banda, l'exercici d'un treball en règim semi-protegit familiaritza la persona amb l'entorn social i la motiva per a realitzar aprenentatges socials. Es tracta així d'un bon instrument de formació i d'adaptació a la vida activa.

Seyfried (1989) i Seyfried i Lambert (1987) inclouen en la modalitat de treball semi-protegit altres tipus de centres, com les *cooperatives*; beneficiàries d'aquesta modalitat de treball són les persones que tenen les capacitats necessàries per guanyar-se la vida fent activitats d'una certa qualificació, però que no reuneixen les condicions per treballar a l'alçada de les exigències normals del mercat de treball sense un suport adequat. A Itàlia existeix una llarga tradició en la constitució de cooperatives; segons Labregère (1990) l'any 1985 n'hi havia 108 a tot el país. Aquestes cooperatives donen feina també a persones no disminuïdes i ofereixen els sous normals del sector de serveis on treballen. Les cooperatives mixtes acullen persones disminuïdes i no disminuïdes, bàsicament en el sector agrícola, artesà i de serveis (Olivier,1984; Vogel-Polsky,1984). A Mikulski (1988) trobem un exemple particular de l'establiment de cooperatives a Polònia, on les cooperatives per a disminuïts s'assimilen a centres de treball protegit, tenint cura no només del treball sinó també de la gestió d'activitats de temps lliure dels seus usuaris.

4.3.3. Orientacions pel que fa la transició a la vida activa de les persones disminuïdes

Hem pogut observar que una de les mesures més generalitzades per potenciar el treball de les persones disminuïdes en el sistema laboral ordinari és l'establiment del sistema de quota. La quota estableix l'obligatorietat de reservar un determinat percentatge de llocs de treball per persones disminuïdes a les empreses que reuneixin unes condicions preestablertes.

Sembla haver-hi un consens força generalitzat al voltant de l'ús del sistema de quotes; Majewski (1988:23) assenyala que el seu ús és desavantatjós, pel fet que *no permet aturar la discriminació selectiva de les persones disminuïdes per part dels contractants* (se solen contractar sobretot les persones amb disminució física o sensorial). Seyfried i Lambert (1989) assenyalen que els sistemes de quota constitueixen, més que un mitjà per a la integració professional, un mitjà per conservar els llocs de treball de les persones disminuïdes que ja treballen.

Pel que fa l'èxit de la integració al sistema laboral ordinari, Palmonari et al (1990), referint-se a uns estudis de Balandi i Casadei (1983), manifesten que:

> "...sigui quina sigui l'estratègia escollida, cap país no pot afirmar actualment que hagi tingut èxit en la realització d' una política de ple treball dels disminuïts en el mercat de treball. Els països que han adoptat la primera estratègia -la imposició de quotes de treball- no han estat capaços de fer-la efectiva; els que han escollit la segona estratègia s'han vist sovint forçats a recórrer a pensions d'invalidesa o a la creació de tallers protegits".

Els autors proposen, després de comparar avantatges i inconvenients de les dues estratègies, els següents suggeriments: distingir les persones disminuïdes *en funció de les seves capacitats*, més que no pas en relació a les seves suposades incapacitats; *precisar les capacitats mitjançant instruments d'orientació*; *oferir una formació i qualificació en funció de les exigències del mercat de treball.*

A partir de les recomanacions de Bailleau (1992), Grammenos (1992), Majewski (1988), Olivier (1984), Seyfried i Lambert (1987), Seyfried (1989) i Seyfried (1990) exposem alguns criteris a tenir en compte en l'organització de les

disposicions i estructures destinades a facilitar la integració laboral de les persones amb disminucions:

- Cal la realització d'estudis microeconòmics a nivell local per tal d'identificar les possibilitats i les mesures que faciliten l'accés al treball de les persones amb disminució. És important en aquest sentit:

  a) Establir i coordinar lligams eficaços entre associacions i institucions per a persones amb disminucions en relació amb les polítiques de desenvolupament econòmic regional i local.

  b) Conèixer i tenir en compte les mesures incentivadores dirigides a les Petites i Mitjanes empreses que afavoreixen la inserció laboral de les persones disminuïdes en el marc d'iniciatives locals. L'estudi internacional de Seyfried (1990) confirma que la col.locació del disminuït té millors resultats en petites empreses, on no hi ha gran dificultat per poder parlar directament amb el responsable de la contractació, que en les grans multinacionals.

  En aquest sentit, es recomana una certa descentralització dels serveis en relació a afavorir una major autonomia dels representants dels diferents serveis a la localitat.

- Desenvolupar les possibilitats de creació d'empreses per part de les persones amb disminucions. Especial rellevància té en aquest punt el treball *semiprotegit*[45]. Segons Seyfried i Lambert (1987:220) el desenvolupament futur del treball semi-protegit està subordinat als factors següents:

---

[45]Seyfried i Lambert (1989) i Seyfried (1990) assenyalen que, tot i que en teoria el *treball protegit* i, encara més, el *semiprotegit*, han de ser el trampolí per a passar a treballar en el sistema ordinari de treball, en la pràctica la taxa de treballadors de centres protegits que aconsegueix treballar en empreses ordinàries no puja de l'1 o del 2%. Sovint els empresaris manifesten que la formació rebuda per aquestes persones no els permet la seva contractació ordinària. Aquest seria un argument més a considerar per a la demanda d'una formació que es realitzi en un context laboral ordinari (sigui seguint el model de formació en alternança o es realitzi completament en el lloc de treball).

- Grau de permeabilitat entre el mercat protegit i el mercat normal de treball;
- Rendabilitat de les noves formes de treball;
- Harmonització de l'oferta i la demanda sobre el mercat de treball;
- Progrés de la inserció de persones amb disminució als altres sectors de la vida.

♦ En aquesta línia, la creació i desenvolupament de *cooperatives* constitueix una alternativa que facilita la inserció laboral de les persones disminuïdes. Cal garantir però la qualitat de la seva producció, per la qual cosa el tema de la formació professional no es pot deixar de banda. És necessària la cooperació entre els centres de treball semiprotegit, els centres reeducatius, els tallers protegits, les empreses, els sindicats, l'Administració... Cal el desenvolupament de normatives que facilitin la generalització d'aquesta modalitat laboral.

♦ És important tenir en compte que el treball de les persones amb disminucions no es pot considerar separadament de la seva integració en altres sectors de la vida, com ara les condicions d'hàbitat i les possibilitats del temps lliure. Unes i altres són indispensables per a poder parlar d'una plena transició a l'edat adulta i vida activa i contribueixen a l'èxit de la inserció professional.

♦ És fonamental oferir informació a les empreses i comerços i, en definitiva, a tots els possibles contractants, de la legislació vigent en cada context pel que fa la contractació de persones minusvàlides. A nivell empresarial, hi ha gran necessitat d'informació i orientació respecte a les possibilitats de promoció financera de la integració professional de les persones amb minusvalideses. També és imprescindible oferir assistència a l'empresa en el moment que es produeixi la integració, així com el suport necessari per sol.licitar les subvencions corresponents.

4.4. Recapitulació

En aquest capítol hem revisat les tendències generals que s'evidencïen als diferents països per potenciar la integració dels joves i adults amb disminució psíquica al treball. Aquestes tendències indiquen una determinada resposta a les recomanacions dels organismes internacionals pel que fa la igualtat d'oportunitats i plena participació de les persones disminuïdes, a les quals s'ha dedicat el capítol 3.

En primer lloc, cal assenyalar que pocs països disposen d'una infraestructura que faciliti la ***transició articulada de l'escola als serveis d'adults***; en aquest sentit, seria necessari endegar les mesures apropiades per facilitar la continuïtat del procés educatiu al llarg de la vida de la persona disminuïda. El model danès, del qual s'han exposat les principals característiques, ens ofereix un interessant exemple d'organització de la transició.

De les recomanacions que fan l'equip d'experts expressades al final de l'apartat corresponent a la transició, ressaltem les que ens semblen més significatives: per un costat, la **individualització de la intervenció educativa** s'assenyala com una de les condicions més importants per a la transició; des de la perspectiva de la ***normalització*** com a filosofia que emmarca una nova conceptualització de la disminució psíquica, es considera imprescindible partir del coneixement de les possibilitats de cada persona analitzades individualment. En la línia d'aconseguir la plena participació de les persones disminuïdes, es recomana que aquestes s'**impliquin en la presa de decisions** pel que fa el seu futur.

D'altra banda, es fa imprescindible la **coordinació de serveis** (escola, centres de formació, centres de treball protegit i semiprotegit, empreses de la comunitat...) a nivell local, per tal d'articular un procés de transició de l'escola a les altres agències que respongui a les necessitats socioeconòmiques contextuals. A un altre nivell, s'evidencia la necessitat de **formar especialistes que tinguin com a funció l'atenció del jove en procés de transició**, per tal de fer un seguiment del mateix. La delimitació de les funcions d'aquest professional permeterà dissenyar el perfil de formació requerit.

Pel que fa la ***formació professional***, cal emprendre mesures per millorar la qualificació de les persones disminuïdes, per tal d'augmentar el seu potencial ocupacional. Quant als continguts de la formació a realitzar en el centre específic,

s'insisteix en la necessitat de facilitar una **formació de caire polivalent i general**, que permeti el domini d'habilitats útils en diferents ocupacions (habilitats perceptivo-motrius, habilitats acadèmiques de caire funcional com la lectoescriptura bàsica...). La formació específica és recomanable oferir-la, en alternança o a temps complet, **en un lloc de treball de la comunitat**. D'aquesta manera s'afavoreix l'aprenentatge significatiu no només de les capacitats específiques necessàries per a una determinada ocupació laboral, sinó també l'exercici dels hàbits de treball de caire polivalent (compliment de l'horari, puntualitat, acceptació de la supervisió...) i el desenvolupament de les habilitats socials.

Respecte les mesures dirigides a facilitar la integració laboral de les persones amb disminució, s'ha comprovat la ineficàcia generalitzada dels sistemes de quota i d'incentius. Diferents estudis indiquen que la col.locació de les persones disminuïdes està condicionada per les característiques socioeconòmiques de cada context. Així, es confirma la necessitat d'establir accions de coordinació i intercanvi d'informació entre els diferents serveis -educatius, assistencials, laborals- de cada localitat.

Capítol 5. Transició a l'edat adulta i vida activa a l'Estat espanyol

Presentades les recomanacions dels Organismes Internacionals i les tendències internacionals en la transició de les persones disminuïdes, passem a descriure amb més detall el marc legal que al nostre Estat regula la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.

En aquest capítol farem en primer lloc una breu referència a les disposicions legals anteriors a la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (LLISMI) (1982), reglamentació a partir de la qual es dissenyen els principals serveis destinats a la integració de les persones minusvàlides en els diversos àmbits socials a l'Estat espanyol. Tot seguit realitzarem una ràpida visió a la concreció dels principis de la LLISMI en diferents Comunitats Autònomes, i finalment s'exposarà la situació actual a Catalunya pel que fa la coordinació de serveis dirigits a les persones amb disminució psíquica. En el cas de Catalunya es descriuran també els serveis dirigits als disminuïts en edat escolar, donat que aquesta informació ens és imprescindible per tal de conèixer amb profunditat els condicionants del procés de transició al nostre context.

5.1. Antecedents[46]

Partim en aquest capítol de l'anàlisi de les disposicions legals derivades de la Llei General d'Educació (LGE) de 1970[47]. Aquesta llei reconeix per primera vegada la possibilitat de la integració social de les persones amb minusvalideses; així, a l'article 49 es manifesta que

---

[46]En l'elaboració d'aquest apartat partim bàsicament de l'anàlisi bibliogràfica realitzada en un estudi anterior (Vidal, Fullana, Pallisera, 1989) sobre la *Formació del Professorat per a la Integració del nen Deficient a l'Escola Ordinària.*

[47]García Pastor i García Jiménez (1986) realitzen una anàlisi exhaustiva de la situació de l'Educació Especial a l'Estat espanyol al llarg del segle XX. A aquesta font ens remetem per a la obtenció d'informació referent a l'evolució de l'Educació Especial en etapes anteriors a 1970.

"L'Educació Especial serà aquella que tindrà com a finalitat preparar mitjançant el tractament educatiu adequat tots els deficients i inadaptats per a una incorporació a la vida social tan plena com sigui possible en cada cas"

Aquest plantejament es realitza però des d'una perspectiva diferenciadora, i encara és lluny d'incorporar orientacions sobre la integració al centre educatiu. La màxima preocupació de l'administració en aquells moments és escolaritzar tots els nens amb disminucions, però sense insistir en el fet que aquesta escolarització es faci a l'escola ordinària[48].

En general, la Llei de 1970 intenta potenciar l'ajut a l'Educació Especial mitjançant la creació de nous llocs escolars, la concessió de beques i el foment de la *formació professional* per tal de possibilitar la integració social. Les mesures endegades en la línia d'enfortir la formació professional dels joves amb disminucions són, per un costat, l'*adaptació de la Formació Professional de 1er grau*, i per l'altre l'*autorització dels centres d'Educació Especial* per posar en marxa aquest nou sistema. L'adaptació de la formació professional es concreta en la flexibilitat dels cursos, que s'articulen orientats al ritme d'aprenentatge de cada persona. Al final del curs s'obté el títol equivalent a la formació professional de 1er grau, o bé, en els casos que això no és possible, un certificat acreditatiu de les matèries cursades en relació amb la professió a exercir. Aquesta formació queda regulada per una Ordre Ministerial de 17 de juliol de 1974 de la *Dº General de Formación Profesional y Extensión Educativa* (García Pastor i García Jiménez, 1986:54). Durant l'any 1975 s'autoritzen diferents centres d'educació especial per a realitzar formació professional[49].

---

[48]Així, l'article 51 expressa que: "L'educació dels deficients i inadaptats, quan la profunditat de les anomalies que pateixen ho faci necessari, es durà a terme en Centres Especials, fomentant-se l'establiment d'unitats d'Educació Especial en centres docents de Règim Ordinari pels lleus quan sigui possible".

[49]A de Ramón Laca (1991) trobem la descripció de la incidència que va tenir, en un centre educatiu concret -*Centro Concertado de Educación Especial San Luís Gonzaga*- l'autorització per poder impartir la Formació professional adaptada. És interessant observar com, en aquest centre i arrel d'aquesta circumstància, les finalitats del centre i les programacions passen a dirigir-se més explícitament a assolir l'autonomia i independència personals. És

El 1975 es crea pel Decret 1151/75 de 23 de maig el *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE), amb les finalitats d'establir la normativa bàsica en Educació Especial i determinar els seus objectius, continguts i estructura seguint les directrius marcades per la LGE. A més, constitueixen objectius d'aquest Institut l'ordenació de l'Educació Especial que es fa als centres públics i privats i la promoció de la participació d'Entitats públiques i privades per mitjà de convenis de col.laboració financera.

Un dels fruits del treball de l'INEE és el *Plan Nacional de Educación Especial.* En el seu desenvolupament teòric apareixen els quatre principis inspiradors de la filosofia de la integració: el principi de *normalització* dels serveis educatius, el principi *d'integració,* la *sectorització* de l'atenció multiprofessional i el principi *d'individualització* de l'ensenyament (Gortázar, 1991).

La Constitució Espanyola de 27 de desembre de 1978 reconeix que els poders públics han de promoure i facilitar la igualtat, llibertat i participació en la vida política, econòmica, cultural i social de tots els espanyols (art.9.2); a l'article 27 es reconeix el dret de totes les persones a l'educació, seguint els principis establerts a la Declaració Universal dels Drets Humans. L'article 35.1. manifesta el dret i deure al treball i a la lliure elecció d'un ofici. L'article 40 exposa que els poders públics realitzaran una política orientada al ple treball que garanteixi una formació i readaptació professionals. Les persones amb disminució psíquica es converteixen en grup d'incidència de la política social de l'Estat en l'article 49:

> "Els poders públics realitzaran una política de previsió, tractament, rehabilitació i integració dels disminuïts físics, sensorials i psíquics, als quals prestaran l'atenció especialitzada que requereixin i els empararan especialment per a gaudir dels drets que aquest Títol atorga a tots els ciutadans"

Per desenvolupar la previsió constitucional, el Parlament espanyol aprova la Llei 13/1982 de 7 d'abril d'Integració Social dels Minusvàlids, coneguda com

---

igualment interessant la conclusió que extreu l'autora després de més de quinze anys d'experiència en l'àmbit de la formació professional de persones amb disminució psíquica: l'*especialitat és menys important que la preparació polivalent per al treball.*

LLISMI, la qual recull també els criteris bàsics d'actuació en el camp de l'Educació Especial expressats en la Circular dictada el 23 de juliol de 1981 per la Subsecretaria del Ministeri d'Educació i Ciència. Aquesta llei determina que l'Estat espanyol inspirarà la seva legislació sobre integració social dels disminuïts en la Declaració de Drets del Deficient Mental (aprovada per les Nacions Unides el 20 de desembre de 1971) i en la Declaració de Drets dels Minusvàlids (aprovada per la mateixa Organització el 9 de desembre de 1975). La LLISMI manifesta en el seu article 3er que constitueix una obligació de l'Estat la *prevenció*, l'*atenció mèdica i psicològica*, la *rehabilitació adequada*, l'*educació*, l'*orientació*, la *integració laboral*, la *garantia d'uns drets econòmics, jurídics i socials mínims* i la *Seguretat Social a favor dels minusvàlids*. Es fan servir com a sinònims els termes de disminuït i minusvàlid, definint la persona minusvàlida com a

> "tota persona les possibilitats d'integració educativa, laboral o social de la qual es trobin disminuïdes com a conseqüència d'una deficiència, previsiblement permanent, de caràcter congènita o no, en les seves capacitats físiques, psíquiques o sensorials" (art.7.1)

La idea bàsica que orienta la LLISMI és que *les mesures dirigides a la promoció educativa, cultural, laboral i social dels minusvàlids es portaran a terme mitjançant la seva integració en les institucions de caràcter general, excepte quan per les característiques de les seves minusvalideses necessitin una atenció peculiar a través de serveis i centres especials* (art.6). La Secció tercera del Títol VI es dedica a *l'educació*, i el Títol VII tracta el tema de la *integració laboral*.

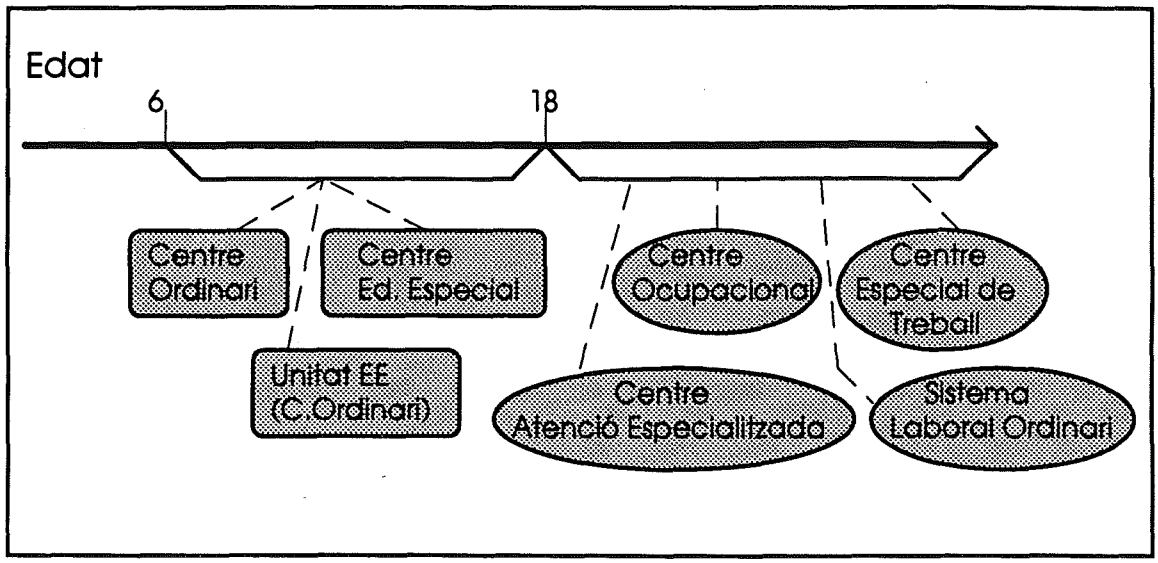
Les directrius marcades per la LLISMI, desenvolupada per diferents decrets en les Comunitats autònomes amb competències en política educativa i social, són les que orientaran la política estatal en l'atenció a les persones amb disminció psíquica.

A partir de l'estructura bàsica establerta per la LLISMI, les Comunitats Autònomes amb competències en els àmbits corresponents articulen els serveis dirigits a la integració de les persones amb disminució. A títol d'exemple s'exposen a l'annex 2 alguns trets dels sistemes establerts pel Govern de Navarra i del País Basc. Seguidament, passem a centrar-nos en la descripció de les característiques dels serveis reglamentats a Catalunya.

5.2. Els serveis dirigits a l'atenció de persones amb disminució psíquica a Catalunya

Per realitzar la descripció dels serveis que a Catalunya es dirigeixen a l'atenció de les persones amb Disminució Psíquica seguirem les següents passes: en primer lloc, parlarem de les característiques dels serveis destinats a les persones en edat escolar; a continuació es descriuran els serveis post-escolars. Així, considerem els diferents centres en els quals una persona amb disminució psíquica pot rebre la seva educació i atenció al llarg de la seva vida: l'**educació bàsica obligatòria** la pot rebre o bé en ***centres ordinaris*** -en règim d'integració- o bé en ***centres d'educació especial*** (que es recomana passin a anomenar-se Centres Educatius de Serveis Específics -Generalitat de Catalunya, 1991:14). També poden rebre atenció educativa en ***Unitats d'Educació Especial*** ubicades en Centres Ordinaris. A partir dels 18 anys, les opcions que tenen les persones afectades de disminució psíquica són, a grans trets, les següents: poden rebre atenció assistencial en un ***Centre d'Atenció Especialitzada***, assistir a un ***Centre Ocupacional***, a un ***Centre Especial de Treball*** o realitzar una ***ocupació laboral en el sistema ordinari de treball***. Paral.lelament, en certs casos poden també ser beneficiaris d'***acolliment residencial***. Esquemàticament podem representar-ho de la següent manera:

Figura 6: Diferents centres o serveis on pot rebre educació una persona amb disminució psíquica.



Tot seguit, es descriuran els trets orientadors de la intervenció educativa en l'etapa escolar, considerant les etapes que estableix la LOGSE (Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu[50]). A continuació, s'exposaran les principals característiques dels serveis que presten atenció als disminuïts en l'etapa post-escolar.

[50]BOE de 4 d'octubre de 1990

5.2.1 Atenció als disminuïts en l'etapa escolar

A l'etapa escolar, l'alumne amb disminució psíquica pot rebre l'atenció educativa a un centre ordinari, aula d'educació especial a un centre ordinari, o a un centre d'educació especial.

Exposem alguns dels articles de la LOGSE més significatius pel que fa l'atenció educativa en l'etapa de les persones amb minusvalideses.

> "El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir dins del mateix sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes" (art. 36.1)
>
> "L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar" (art. 36.3)
>
> "Per assolir els fins assenyalats a l'article anterior, el sistema educatiu haurà de disposar de professors de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i materials didàctics necessaris per a la participació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. Els centres hauran de comptar amb la deguda organització escolar i realitzar les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per facilitar als alumnes la consecució de les fites indicades. S'adequaran les condicions físiques i materials dels centres a les necessitats d'aquests alumnes" (art. 37.1)
>
> "L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només es durà a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses en un centre ordinari. Aquesta situació serà revisada periòdicament, de manera que es pugui afavorir, sempre que sigui possible, l'accés dels alumnes a un règim de major integració" (art. 37.3)

Observem així que la LOGSE preveu la realització d'adaptacions i diversificacions curriculars dirigides a assolir les finalitats generals del l'ensenyament obligatori, sigui quin sigui el centre on realitzi la seva escolarització. Al nostre context, els dos aspectes fonamentals per proposar l'escolarització d'un alumne amb disminució psíquica en un Centre d'Educació Especial, Centre Ordinari o Unitat d'Educació Especial, són:

1. El tipus de currículum i els serveis que l'alumne necessita en un moment donat de la seva escolarització

2. Les possibilitats de proporcionar aquest currículum i serveis en un dels centres educatius del sector (Generalitat de Catalunya, 1991:8)

La tendència és sempre l'apuntada per la LLISMI (desenvolupada a la nostra Comunitat Autònoma pel Decret 117/84) i per la LOGSE: *sempre que es pugui es tendirà a oferir l'atenció educativa en l'entorn ordinari.*

En tot cas, els EAP (Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica) són a Catalunya els encarregats de l'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes amb disminucions. El contingut del dictamen que ha de realitzar l'EAP sobre cada alumne ha de fer referència als següents aspectes[51]:

- Nivell de competències de l'alumne en relació al currículum escolar i la descripció d'altres condicions significatives

- Proposta d'àrees i continguts prioritaris per treballar amb l'alumne i a la relació de serveis (o ajuts) que necessita

- Proposta raonada sobre el centre d'EGB o centre d'Educació Especial del sector o municipi, en el qual es considera adequat escolaritzar l'alumne

El dictamen, doncs, facilita l'adaptació curricular que l'alumne necessitarà, tant si s'escolaritza en un Centre d'Educació Especial com en un Centre Ordinari. Cal tenir en compte que en el marc d'aquest plantejament, no té sentit contraposar el Disseny Curriculuar de l'Educació Ordinària, per una part, i els Dissenys Curriculars d'Educació Especial, per l'altra, sinó que

---

[51]La Resolució de 14 de febrer de 1990, per la qual es dicten les normes de matriculació als centres docents públics i concertats que imparteixen Ensenyament Primari el curs 1990-91 (DOGC 19-2-90) i la resolució de 8 de març de 1990 per la qual es donen instruccions sobre el procediment de preinscripció i matriculació d'alumnes en els centres públics i privats concertats de batxillerat i de FP de Catalunya pel curs 1990-91 (DOGC de 14-3-90) són els documents que concreten el contingut del dictamen dels EAP, en els articles 2.5. i 3.1. respectivament.

"Més aviat, el que succeeix és que el Disseny Curricular Base es troba *sempre* subjecte a adaptacions diverses en funció de les Necessitats Educatives concretes dels alumnes a què s'aplica; naturalment, la profunditat i amplitud de les adaptacions dependrà, en cada cas, de la naturalesa de les necessitats educatives, però el punt de partida i de referència de l'acció pedagògica és *sempre* el Disseny Curricular Base, que acompleix d'aquesta manera una funció normalitzadora i integradora en el tractament de les Necessitats Educatives Especials" (Ruiz et al, 1986).

Les modificacions curriculars suggerides per a l'alumne poden fer referència només a qüestions metodològiques, o poden implicar modificacions substancials dels objectius que orienten la programació pel grup-classe. A Catalunya, els Decrets 94/1992, 95/1992 i 96/1992 estableixen l'ordenació curricular de l'educació infantil, primària i secundària obligatòria respectivament[52]. Es manifesta en aquests Decrets (als articles 12, 14 i 17.1 respectivament) que els projectes curriculars que elaborin els centres *han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, ritmes d'aprenentatge i singularitat de cada alumne, per tal de poder complir els principis d'integració i individualització dels alumnes amb necessitats educatives individuals*. Tot i així, les *modificacions curriculars que es realitzin en l'etapa d'educació primària i educació secundària obligatòria han de ser autoritzades pel Departament d'Ensenyament, tenint en compte l'opinió dels pares o tutors dels alumnes i dels propis alumnes, si s'escau* (article 14.2 del Decret 95/1992 i article 17.2 del Decret 96/1992).

Les adaptacions del currículum escolar que es realitzen en funció de les necessitats educatives especials dels alumnes *formen part d'un contínuum que va des de les mínimes adaptacions curriculars fins al disseny de programes molt diferenciats*. Segons la Generalitat (1991:13), les adaptacions significatives del currículum s'hauran d'orientar segons els següents principis:

---

[52]Publicats al DOGC nº 1593 de 13-5-1992. A l'**Annex 3** s'ha recollit la informació més important pel que fa referència a les *finalitats generals de cada etapa*, les *àrees* i àmbits d'aprenentatge que s'estableixen, les orientacions sobre la necessària *flexibilitat del Projecte Curricular* i les referències a les *modificacions curriculars* i *criteris de repetició/promoció de curs*.

- Promoure la independència personal dels alumnes, fins al nivell més alt possible.
- Dissenyar activitats educatives ajustades a l'edat dels alumnes.
- Proporcionar als alumnes l'ensenyament d'habilitats en contextos naturals.
- Proporcionar als alumnes l'ensenyament d'habilitats funcionals per tal d'adquirir competències en entorns naturals el més normalitzats possible.[53]

Tot seguit s'exposen, a partir de Ruiz et al (1989) i Generalitat (idem) les característiques de les principals categories de modificacions curriculars:

1. *Currículum ordinari amb mitjans específics per accedir-hi.* És el currículum ordinari -el seguit pels companys de grup, en funció del Disseny Curricular Base, però amb mitjans específics materials i

---

[53]En aquest sentit, una eina útil per a l'elaboració d'adaptacions curriculars és el *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*, document elaborat per l'Instituto Nacional de Educación Especial, i redactat definitivament el primer trimestre de 1983. Aquest document comprèn un ampli repertori d'objectius funcionals expressats en termes de conducta, repertori que s'ha intentat de seqüenciar longitudinalment segons el criteri de dificultat d'adquisició, tenint en compte les habilitats requerides per al seu assoliment i el moment evolutiu. L'Ordre del Conseller de 20 de novembre de 1983 aprova el pla de presentació i complimentació del Disseny Curricular, presentant-lo com un document de treball obert que ha de complementar les Orientacions i programes vigents en aquell moment, oferint orientacions que serveixin de base per elaborar la resposta més adequada a les necessitats educatives especials d'alguns alumnes, siguin atesos en centres ordinaris o centres específics d'educació especial (Generalitat de Catalunya, 1984a). A l'**Annex 4** figuren els objectius generals i específics que s'estableixen per a cada una de les àrees: *Socialització*, *Matemàtiques*, *Dinàmica*, *Llenguatge*, *Plàstica* i *Tecnologia*. Els objectius operatius, activitats suggerides i materials per a cada objectiu específic de cada àrea es relacionen en els documents següents: Generalitat de Catalunya,1984b; 1984c;1984d;1984e;1984f; dedicats, per aquest ordre, a les àrees anteriorment esmentades.

instrumentals (per exemple, adaptacions arquitectòniques que facilitin l'accés a una persona amb disminució física).

2. *Currículum ordinari amb alguna/es modificació/ons.* És el currículum ordinari, però ometent determinats continguts, que són substituïts per altres aspectes relacionats amb necessitats específiques.

3. *Currículum ordinari amb modificacions significatives.* S'inclouen els nuclis fonamentals del currículum ordinari, però amb una temporització diferent de la general en gairebé totes les àrees, o bé amb previsió d'actuacions educatives significativament diferents de les previstes amb caràcter general.

4. *Currículum diferenciat de l'ordinari i amb addicions.* Es tracta d'una adaptació del currículum en la qual es dóna prioritat a continguts que faciliten l'assoliment de competències d'autonomia personal i social, lingüístiques, de numeració i càlcul. Inclou també altres continguts de les àrees curriculars amb caràcter funcional i molt relacionats amb els requeriments de l'entorn immediat.

5. *Currículum molt diferenciat o especial.* En aquest cas, es dóna prioritat a habilitats d'autonomia personal i social. Aquest és el currículum que reben alguns alumnes amb disminució severa o profunda. Per a molts alumnes que segueixen el currículum 4 i 5, les adaptacions curriculars se solen concretar en finalitzar l'ensenyament obligatori prioritzant habilitats pre-laborals i habilitats referides a competències que els permetin respondre a les necessitats de la vida quotidiana.

En general i a títol orientatiu els alumnes pels quals es realitzin adaptacions del currículum ordinari que responguin als currículums de tipus 1, 2 i 3 (C1,C2,C3) es considera que ***han de rebre l'escolarització en centres ordinaris***, on els serveis que se'ls dedicarà es poden ordenar en un *contínuum que va del 100% del temps a l'aula ordinària fins a compartir diferents percentatges de temps entre aula ordinària i aula alternativa*, que es pot combinar amb l'assistència a un centre especial per rebre serveis específics (per exemple, fisioteràpia). L'atenció a aquests alumnes és competència del professor ordinari amb la col.laboració del professor d'Educació Especial, l'assessorament de l'EAP i, si cal, la intervenció del professor itinerant o altres especialistes.

Quant a l'adaptació curricular correspon a un currículum del tipus 4 o 5 (C4 o C5) es considera que l'atenció a les necessitats educatives d'aquests alumnes es podrà realitzar de manera més adequada a una ***Unitat d'Educació Especial o un centre d'Educació Especial.*** Les unitats diferenciades dins d'un centre ordinari s'organitzen per atendre les necessitats educatives especials dels alumnes amb disminucions greus i permanents. Els alumnes escolaritzats en aquestes unitats participen, en la mesura de les seves possibilitats, en les activitats generals dels centres. L'atenció a aquests alumnes és competència del professor d'Educació Especial que, en aquest cas, és el tutor dels alumnes.[54]

L'eina que es proposa actualment per formalitzar la modificació del currículum que es realitza per a cada alumne concret és l'*Adequació Curricular Individualitzada* (ACI)[55]. Segons Ruiz (1988:96) i Ruiz et al (1989:15), l'ACI

---

[54] A Jarque (1991) trobem una anàlisi exhaustiva de les dades d'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials a centres d'Educació Especial o en Centres Ordinaris, fent incidència, entre altres qüestions, en l'evolució del procés d'integració escolar i en el tipus de modificació curricular que segueixen. El curs més alt al qual es fa referència és el 1990-91.

[55] Ruiz (1988) i Ruiz et al (1989) realitzen una detallada revisió del marc conceptual i la normativa referent a la programació individualitzada per a alumnes amb necessitats educatives especials a Catalunya des de la promulgació de la LLISMI. A aquesta font ens remetem per a l'anàlisi de les diferents mesures previstes pel Departament d'Ensenyament pel que fa l'elaboració i aplicació de programacions individualitzades -els anomenats *Programes de Desenvolupament Individualitzat* (PDI)- i els criteris que, a la llum de les noves opcions curriculars assumides per l'administració educativa (Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori, de Cèsar Coll, 1986) justifiquen el canvi terminològic i conceptual de les modificacions curriculars dirigides a alumnes amb necessitats educatives especials. Ens remetem a Panblanco (1986) pel que fa la descripció de trets, tipus, estructura, fases d'elaboració del Programa de Desenvolupament Individual (PDI). Aquesta autora defineix el PDI de la següent manera:

"En sentit estricte, el PDI és un **programa escrit** apropiat a cada nen i desenvolupat per tal de valorar les seves capacitats, establir fites i objectius, delimitar els serveis especials, orientar la forma d'escolarització més adequada, i procurar els procediments d'avaluació, seguiment i control del mateix.

"...es concretaria en un document en què es descriu i es justifica el currículum, serveis i emplaçaments escolars que s'adreçarà a un determinat alumne amb necessitats educatives especials durant un període determinat i en el qual hom pot copsar els esforços que s'estan portant a terme per promoure l'alumne cap a entorns educatius al mínim restrictius possible i per decrementar la provisió de serveis d'Educació Especial, sempre que aquesta provisió i aquest decrement sigui possible i convenient."[56]

L'ACI, així, hauria de descriure el currículum proposat per a l'alumne en termes de *què ensenyar i avaluar* (àrees, continguts i objectius); el *com ensenyar i avaluar* (enfocament metodològic, tipus, periodicitat i durada dels serveis específics i ordinaris) i el *quan ensenyar i avaluar* (distribució i temporalització de les propostes d'ensenyament i seqüenciació de continguts i objectius).[57]

En sentit ampli, és un **instrument educatiu** que promou el desenvolupament global del subjecte, tant dintre com a fora de l'escola, i el seguiment del qual posarà de manifest l'èxit o fracàs de la intervenció. En la seva aplicació hauran d'implicar-se totes les instàncies on s'estén la seva acció, cosa que pot suposar un canvi d'actituds vers les diferències individuals i una participació més activa en la resolució de problemes comunitaris" (idem:678).

[56]Ruiz (1988:94) justifica el canvi terminològic (de PDI a ACI) per diverses raons; ressaltem les següents: en primer lloc, pel fet que *el terme ACI porta implícita la creença que el currículum escolar es pot adequar a cada persona en la mesura i grau en què aquesta ho necessiti*; d'altra banda, *el terme fa referència no només a alumnes amb disminucions, sinó que qualsevol currícula pot adequar-se específicament a qualsevol alumne de qualsevol nivell o cicle educatiu.* Així, el terme no té una càrrega tan patologista com PDI. A més, *el terme concorda amb una concepció de currículum escolar general de caràcter obert*, com el que planteja la Reforma. Des d'una perspectiva de currículum obert, tota programació és una adequació del currículum general.

[57]A Ruiz (1988) es proposen els components de l'ACI, en funció dels principis que ordenen l'Educació Especial (individualització, normalització, integració i sectorització), que s'estructurarien en tres grans apartats: valoració multidisciplinària, proposta curricular (continguts, aspectes metodològics...), i criteris de promoció de l'alumne. A Ruiz et al

La següent figura té la finalitat de permetre visualitzar i relacionar gràficament les idees principals que acabem d'exposar (nivells de desenvolupament curricular, tipologia d'adequacions curriculars individualitzades i equivalència amb els diferents centres educatius).

(1989:49-58) es mostra una proposta de protocol per a les ACI, i a les pàgines 58-85 desenvolupa un exemple d'adequació curricular individualitzada, elaborada d'acord amb el protocol anterior. Puigdellívol (1992), sense arribar a plantejar exhaustivament el desenvolupament d'una ACI, aporta interessants suggeriments al voltant de l'organització del treball del grup-classe en funció de les ACI (pp. 89-97).

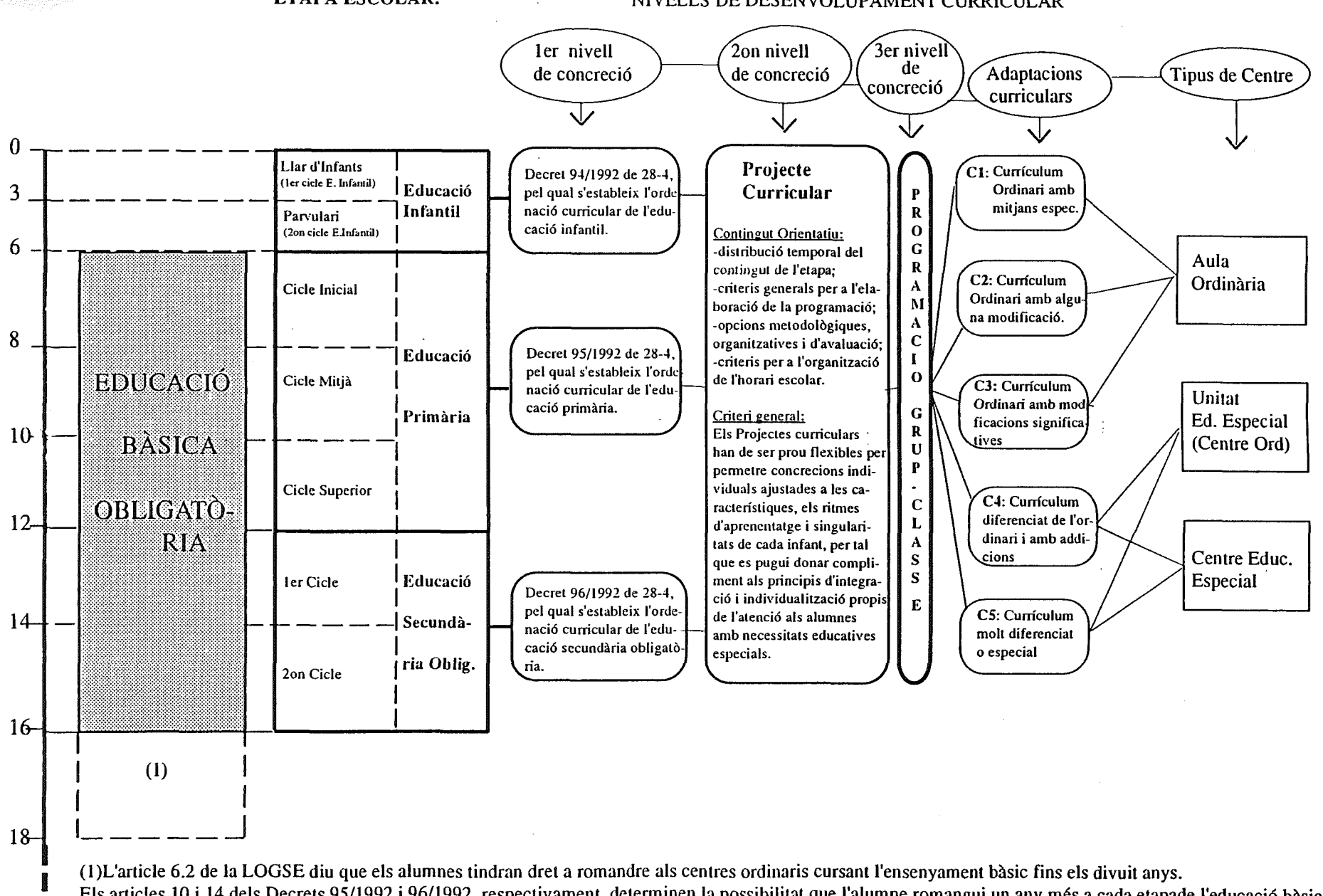


Figura 7: Nivells de Desenvolupament Curricular

(1)L'article 6.2 de la LOGSE diu que els alumnes tindran dret a romandre als centres ordinaris cursant l'ensenyament bàsic fins els divuit anys.
Els articles 10 i 14 dels Decrets 95/1992 i 96/1992, respectivament, determinen la possibilitat que l'alumne romangui un any més a cada etapade l'educació bàsica obligatòria.

5.2.2. Etapa Postescolar. Organització de l'atenció a les persones disminuïdes a Catalunya i previsió d'actuacions

El títol VII de la LLISMI dedica el seu articulat a la Integració laboral de les persones minusvàlides. Les Oficines de Treball estan obligades a portar un registre dels treballadors amb minusvalideses que demanen feina, i els poders públics han de garantir la coordinació entre aquestes oficines i els Equips Multiprofessionals qualificadors de les minusvalideses. S'exposa com a finalitat principal de la política de treball la integració de les persones disminuïdes en el sistema laboral ordinari; en els casos en què això no sigui possible, la seva incorporació al sistema productiu es realitzarà mitjançant la fórmula del treball protegit (art.37). El Real Decret 1451/1983 d'11 de maig, en compliment de la LLISMI, regula les mesures de foment de treball dels treballadors minusvàlids; entre aquestes destaquen:

- l'obligació de les empreses públiques i privades de contractar un nombre de treballadors minusvàlids no inferior al 2% quan el seu nombre de treballadors fixes és superior a cinquanta[58];

- el fet que es consideren nuls i sense efecte els preceptes reglamentaris, clàusules de convenis col.lectius, pactes individuals i decisions unilaterals de les empreses que discriminin les persones amb minusvalideses pel que fa les condicions de treball.

- l'establiment d'ajudes concretes dirigides a les empreses per la contractació de persones minusvàlides (aquestes ajudes depenen de la natura del contracte que es faci: *contractes per temps indefinit i a jornada completa*; *contractes de treball per a la formació*; *contractes de*

---

[58]Pel que fa la integració a la funció pública de la Generalitat, la llei preveu un 3% de reserva de llocs de treball per a persones amb disminució. Segons Vilaró (1992:19), tot i que s'ha millorat en el compliment d'aquesta disposició, hi ha encara grans dificultats per poder complir la quota, per causes imputables tant a la formació dels opositors com a les dificultats de les proves.

treball en pràctiques[59]; *contractes de treball temporals com a mesura de foment del treball*[60]).

Ara bé, en els casos en què la plena integració no és possible, es preveuen uns entorns alternatius: el centre d'educació especial per a les persones en edat escolar i els centres assistencials i de treball protegit per als adults. La LLISMI preveu dues modalitats de centres protegits: els Centres Especials de Treball (CET) i els Centres Ocupacionals (CO). Els CET tenen com a finalitat la realització d'un treball productiu, oferint a canvi una remuneració i serveis d'ajustament personal i social (art. 42). Els CO, dirigits a persones amb capacitat productiva inferior, tenen com a finalitat oferir als seus usuaris els serveis de teràpia ocupacional i ajustament personal i social (art. 53.1). L'alternativa dirigida a les persones amb disminucions greus que dificultin la seva integració en un Centre Ocupacional és el Centre Específic, l'objectiu del qual és oferir bàsicament assistència a aquestes persones. Paral.lelament, es reconeix la necessitat d'oferir acolliment residencial a aquelles persones disminuïdes que ho necessitin (art. 52). Apareixen així, seguint el disseny de la LLISMI, els següents nivells d'atenció als disminuïts adults:

1. Integració laboral plena al sistema ordinari de treball
2. Integració laboral en el sistema semiprotegit: Centres Especials de Treball (CET)
3. Atenció Ocupacional en Centres Ocupacionals (CO)
4. Atenció Assistencial en Centres Especialitzats

---

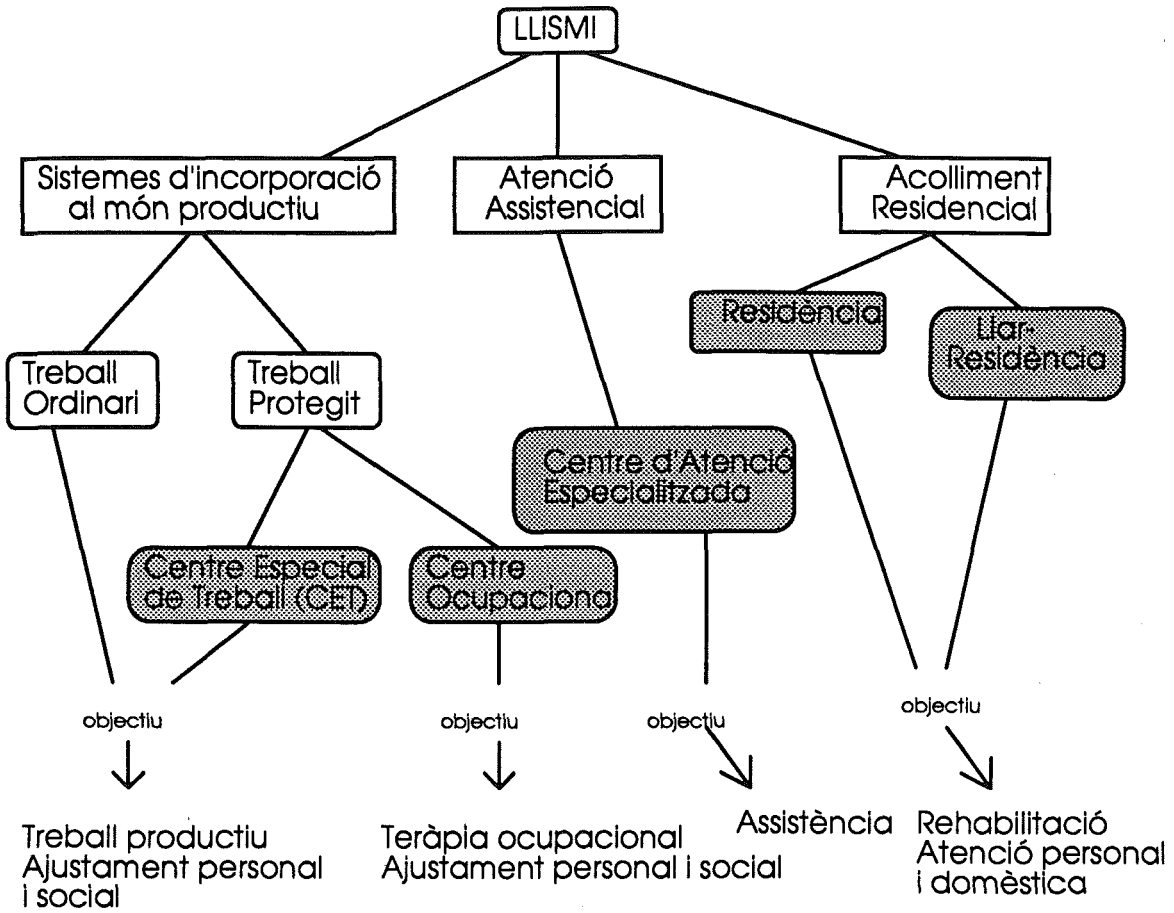
[59]El Real Decret 2317/93 de 29 de desembre (BOE 31-12-93) deroga el Real Decret 1992/1984 de 31 d'octubre, pel qual es regulen els contractes de treball en pràctiques i per a la formació, desenvolupant els contractes de treball en pràctiques i d'aprenentatge. Aquest darrer té com a finalitat la inserció professional de joves que no tenen l'adequada formació professional. Com a requisits: ser major de 16 anys i menor de 25. Per a treballadors amb disminucions, no existeix cap límit d'edat.

[60]La darrera modificació de les bonificacions i subvencions empresarials per la contractació de persones minusvàlides és de la Llei 22/92 de 30 de juliol, BOE de 4-8-92.

5. Atenció Residencial a residències i llars-residències

La figura 8 mostra gràficament la distribució de serveis postescolars que dissenya la LLISMI, així com les seves principals finalitats:

Figura 8: Distribució de serveis dirigits a persones adultes disminuïdes



Actualment Catalunya assumeix en l'organització d'aquests serveis les màximes competències permeses per l'actual ordenament jurídic. D'aquesta manera, és competència del Govern autònom:

- *La gestió dels Centres de Treball Protegit.* El Decret 259/91 de 25 de novembre assigna al Departament de Benestar Social les funcions i els serveis relatius a la integració laboral dels disminuïts[61]; la gestió transferida afecta els centres especials de treball i el treball autònom, tal com està regulat en el Real Decret 2273/1985, pel qual s'aprova el Reglament dels centres especials de treball, comporta *pel que fa els CET*:

  1. El seu registre;
  2. La gestió de subvencions del 50% del salari mínim interprofessional;
  3. La gestió de subvencions del 100% de la quota empresarial de la Seguretat Social;
  4. La gestió de subvencions per a la creació de nous llocs de treball. (Generalitat de Catalunya, 1992a)[62]

  Pel que fa al *treball autònom*, comporta:

  1. La gestió de subvencions per a l'establiment;
  2. La gestió de subvencions per a interessos de préstec.

- *Creació i manteniment de serveis de suport a la integració laboral de persones amb disminució (SSIL)*, els quals poden actuar amb caràcter extern o independent de les estructures de treball protegit, i donar suport

---

[61]DOGC 13-XII-91

[62]L'Ordre de 10 d'abril de 1992, per la qual s'adapta a l'organització del Departament de Benestar Social el procediment per a la gestió de programes de suport a la integració laboral de persones amb disminució (DOGC nº 1589 de 4-5-1992) descriu el procediment a seguir per a realitzar el registre dels CET i la solicitud de subvencions i bonificacions.

a la integració en medi ordinari (creats per Ordre d'1 de març de 1990[63]).

- *Integració de persones amb disminució a la funció pública.*
- *Regulació de vies alternatives a la integració laboral estricta mitjançant centres ocupacionals* (creats per Decret 279/1987 de 27 d'agost, que desenvolupa l'article 53 de la LLISMI descrivint les funcions i organització interna dels Centres Ocupacionals[64]; l'Ordre de 28 de juliol de 1992 desplega el Decret anterior[65]).
- Compromís d'actuació directa de l'Administració en la gestió concreta de la integració laboral de disminuïts mitjançant la creació i participació de la Fundació Tallers de Catalunya.[66]

Una de les principals mesures del Govern de Catalunya en l'àmbit de la integració laboral pels anys 90 està fonamentada en la necessitat de coordinar i potenciar les actuacions a emprendre pels diferents Departaments. Així, el Consell Executiu de la Generalitat de Catalunya aprova el **Pla Interdepartamental d'Integració Laboral de les Persones amb Disminució (PIILD)** el 20 de juny de 1990.

---

[63]DOGC nº 1267 de 14-3-1990

[64]DOGC nº 889 de 14-9-87

[65]DOGC nº 1640 de 2-9-1992.

[66]La Fundació Tallers de Catalunya, creada a finals de l'any 1988, realitza alguna de les seves actuacions a través de l'Oficina d'Orientació i Integració Laboral, creada el setembre de 1991. L'objectiu d'aquesta Oficina és la integració laboral a l'empresa ordinària de persones amb disminució, d'acord a les demandes existents i als perfils professiogràfics de les persones amb disminucions físiques, psíquiques o sensorials que demanen feina.

El PIILD arrenca com a desenvolupament sectorial del *Programa d'Actuacions Urgents per a Disminuïts* (PAUD) de la Generalitat de Catalunya[67]. Es proposa l'actuació conjunta i coordinada de tots els Departaments que incideixen en la transició de les persones amb disminució, primordialment els Departaments de Treball, Ensenyament i Benestar Social.

El Pla es dirigeix a les persones amb disminució, entenent com a tals les persones que es troben en les condicions expressades per l'article 7 de la LLISMI. El criteri bàsic orientador del Pla és assolir la integració per les vies el més normalitzades possible.

La durada del Pla està prevista per 6 anys, realitzant cada dos anys una memòria d'avaluació sobre els objectius assolits i el grau de desenvolupament de les accions. Les accions més significatives del Pla s'orienten vers el desenvolupament d'uns grans eixos[68]:

- En primer lloc, als *temes d'àmbit general que incideixen en tot tipus de treball.* S'inclouen aquí els aspectes relacionats amb la informació i assessorament, així com la formació i reciclatge dels professionals d'atenció.

- En segon lloc es tracten els temes referents a l'*estructura administrativa.* En aquest eix d'actuació s'agrupen tots aquells àmbits on les estructures

---

[67]Aquest Programa, que sorgeix del primer Pla de Serveis Socials (1988-91) estableix uns eixos generals que impliquen tots els col.lectius de persones disminuïdes, que cal anar puntualitzant en cada sector; aquests eixos són, principalment, tres: els *temes d'àmbit general que poden incidir en el treball* (des de la informació i assessorament fins a la sensibilització de la Patronal); *actuacions internes* (entre altres qüestions, creació dels SSIL); *àmbits específics* (estudi dels traspassos de l'INEM, i altres qüestions que fan referència a grups concrets de persones disminuïdes) (Vilaró, 1990).

[68]Per a una informació més detallada de les accions previstes pel PIILD ens remetem al document de la Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social (1990): *Pla Interdepartamental d'Integració Laboral de les Persones amb Disminució*; en aquesta font s'exposen exhaustivament les diferents mesures a endegar a partir de l'anàlisi de la situació actual.

administratives tenen un pes específic important: per un costat es proposa reforçar la coordinació entre departaments, potenciant la Comissió Interdepartamental d'Integració Laboral de Disminuïts (CILD) -formada per representants dels diferents Departaments de la Generalitat i assessorada per representants de les entitats associatives de disminuïts- i creant un grup de treball que garanteixi una unitat de criteris sobretot pel que fa aspectes diaris d'orientació i formació.

- D'altra banda, es proposa la creació d'un *Equip de Valoració i Orientació Laboral* i potenciar la figura del promotor laboral.

- Cal ressaltar l'impuls als *Serveis Socials de Suport a la Integració Laboral* (SSIL), que actuaran potenciant la integració social, especialment pel que fa referència a la dinàmica de pas dels treballadors amb disminucions des dels centres protegits cap el sistema ordinari de treball.

- Per últim, pel que fa les actuacions específiques d'àmbit sectorial, inclou, entre altres accions, els programes que es refereixen a sectors concrets de població o bé zones que requereixen tractaments especialitzats del tema (un exemple seria el Pla d'Alta Muntanya).

El segon Pla d'Actuació Social (1992-95) prioritza, pel que fa l'acolliment diürn, el desenvolupament de la xarxa de centres ocupacionals concertats, per tal de garantir l'assistència a tota persona que ho necessiti. Es manifesta també la voluntat de promoure els serveis de suport a la integració laboral, amb l'objectiu que facilitin el funcionament dels centres especials de treball i l'accés al sistema ordinari de treball. També es promouran els centres d'atenció especialitzada per disminuïts, centres de dia per a profunds o grans disminuïts físics, centres que també s'han d'integrar en la xarxa bàsica d'utilització pública.

Igualment, es pretén potenciar la xarxa d'acolliment residencial mitjançant l'establiment de concerts amb residències i llars-residències, complementant la xarxa amb residències d'estada limitada per a disminuïts físics. Es preveu la confecció d'un pla d'habitatge per tal de resoldre el problema de la residència de les persones amb disminucions. (Generalitat de Catalunya, 1992b i 1992c).

La següent taula mostra els serveis dels quals poden ser beneficiaris els adults amb disminucions. En funció de l'avaluació de les seves capacitats laborals, cada

persona s'assigna a un o altre entorn. A Catalunya és actualment l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS), organisme depenent del Departament de Benestar Social, l'encarregat de fer aquesta avaluació.[69]

A la taula 11 s'assenyala per a cada entorn el percentatge de disminució de la capacitat productiva en funció de la qual una persona n'és beneficiària, així com els trets més rellevants d'aquest entorn (centrant-nos bàsicament en els centres de treball protegit, degut a què són els que actualment estan més desenvolupats). A continuació, dedicarem un apartat a comentar algunes de les directrius que orienten la intervenció educativa a cada un d'aquests entorns.

---

[69]A Generalitat de Catalunya-ICASS (1990) trobem la descripció de les eines de valoració usades per l'ICASS per determinar objectivament el grau de capacitat productiva de les persones disminuïdes. A partir d'aquesta valoració es pretén indicar el tipus de tasques més adients per a cada subjecte, així com delimitar el punt de partida per elaborar els Programes Individuals de Rehabilitació. En el disseny d'exploració que realitza aquest organisme es tenen en compte: la *valoració de les aptituds laborals*, mitjançant una bateria de proves; l'*observació realitzada al taller*; la *valoració mèdica*; la *valoració psicològica*. A partir de la informació proporcionada per aquestes valoracions, es discrimina la població de disminuïts que han de ser usuaris de Centre Ocupacional.

Taula 11: Principals característiques dels serveis destinats a les persones adultes amb disminució psíquica a Catalunya

CAPACITAT PRODUCTIVA DEL DISMINUÏT	SERVEI	CARACTERÍSTIQUES
Menys del 33% de disminució	Sistema ordinari de treball	Regulació laboral ordinària
Entre el 33% i el 65% de disminució	Centre Especial de Treball (CET)	•**Creació:** Poden ser creats per organismes públics o privats. Poden adoptar qualsevol forma jurídica (cooperativa, associació...) •Tots els treballadors de l'empresa tenen alguna minusvalidesa (excepte els que integren la infraestructura bàsica). •**Objectiu:** Treball productiu. •Es dedica al treball productiu la totalitat de la jornada laboral. •**Règim laboral:**Regulat per l'Estatut dels Treballadors. •Ratio professional/usuari: 1/15. •Es constitueixen els SSIL (Serveis de Suport a la Integració laboral), amb la finalitat de la promoció de la integració personal i social dels treballadors del CET.
Entre el 65% i el 85% de disminució i complir el barem Ocupacional	Centre Ocupacional (CO)	• **Creació:** Poden ser creats per ens públics o privats. •**Objectiu:** Teràpia Ocupacional i Ajustament Social i Personal. •Es dedica la 1/2 de la jornada a cada objectiu. •Ratio professional usuari: 1/8. •L'Equip Tècnic, a cada centre, és l'encarregat de la promoció de la integració personal i social dels usuaris. •Tot CO ha de tenir una connexió formal establerta amb un CET, per tal d'assegurar la dinàmica de pas a un entorn més normalitzat.
Més del 85% de disminució i ser qualificat com a profund.	Centre d'Atenció Especialitzada (Centres de Dia i Residències)[70]	•**Objectiu:** Assistència i Cura.

[70]L'Ordre de 13 de juliol de 1990 regula els serveis socials públics d'acolliment residencial destinats a l'atenció de persones amb disminució i que es presten als establiments de l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials. (DOGC nº 1319 de 18-7-90).

5.2.2.1. Centre Especial de Treball (CET) - Mercat Ordinari de Treball

Els Centres Especials de Treball tenen com a objectiu principal la realització d'un treball productiu, participant regularment en les operacions del mercat i tenint com a finalitat assegurar un treball remunerat i la prestació de serveis d'ajustament personal i social que demanin els seus treballadors minusvàlids. Els CET han d'integrar les persones disminuïdes amb possibilitats de desenvolupar certes activitats professionals però que no poden assolir les exigències de competitivitat del mercat. Es considera que aquest serà el mitjà d'integració del major nombre de minusvàlids al règim de treball ordinari, tot i tenir caràcter de centre de treball semiprotegit. L'organització i funcionament dels Centres Especials de Treball es regula pel Real Decret 2273/1985 de 4 de desembre, pel qual s'aprova el reglament sobre la seva estructura i determina la relació entre aquests centres i les Administracions públiques mitjançant vies de finançament que assegurin el seu funcionament[71]. La gestió d'aquests ajuts correspon a la Unitat Administradora del Fons Social Europeu, a través de les Direccions Provincials del Ministeri de Treball i Seguretat Social, excepte en les Comunitats Autònomes que tenen transferides competències en la matèria; a aquestes Comunitats es distribueixen anualment les subvencions corresponents als programes de suport al treball dels quals han assumit les competències.

El Real Decret 1368/1985 de 17 de juliol regula la relació laboral concertada entre els titulars del Centre Especial de Treball i els minusvàlids que hi treballen. La filosofia seguida és atribuir als CET la major semblança possible amb l'empresa ordinària, per tal d'afavorir la futura integració de les persones amb minusvalideses en el mercat laboral ordinari.

Per tal de treballar a un CET, el treballador ha de tenir reconeguda una minusvalidesa igual o superior a un 33% de la seva capacitat productiva, segons

---

[71]Aquestes vies de finançament consisteixen en ajuts per a la creació i ampliació dels Centres Especials de Treball (per diversos conceptes) i subvencions per al manteniment de llocs de treball en Centres Especials de Treball (entre altres ajuts, subvencions per adaptació de llocs de treball i eliminació de barreres arquitectòniques, subvenció única per a equilibrar i sanejar financerament els Centres Especials de Treball,..)

avaluació dels equips multiprofessionals corresponents. Aquesta avaluació es realitza periòdicament.

L'Ordre d'1 de març de 1990 per la qual s'instituexen els serveis socials de suport a la integració laboral de les persones amb disminució i es regula el seu règim jurídic, estableix a l'article 7 que s'elaborarà per a *cada treballador disminuït empleat en un centre de treball, o que estigui en demanda d'ocupació en el sistema ordinari de treball i ho demani*, un *Programa Individual d'Integració* (PII) que contindrà, com a mínim, els següents aspectes:

a. Diagnòstic
b. Objectius
c. Metodologia d'ajustament i integració
d. Seguiment

El Programa l'elaborarà l'equip del SSIL (Servei de Suport a la Integració Laboral), i orientarà les seves accions envers els següents nivells:

- **Nivell 1**: actuacions encaminades a obtenir que el treballador amb disminució s'ajusti d'una manera òptima dins l'àmbit empresarial:
    - Proposta d'adaptació del lloc de treball
    - Definició d'objectius productius i laborals
    - Suport de monitor
    - Relacions humanes generades a l'entorn del lloc de treball
    - Aprenentatge i promoció professional
    - Creació d'hàbits laborals i relacionals
    - Propostes de mesures de rehabilitació professional
- **Nivell 2**: partint de la base dissenyada pel programa individual esmentat, i per tal de facilitar en cada cas l'assoliment del grau de qualitat de vida més alt, els SSIL actuaran en coordinació amb els serveis socials especialitzats i amb els serveis generals de benestar.[72]

---

[72]A Gómez et al (1990) s'ofereixen uns elements de reflexió al voltant de les funcions dels SSIL; pel que fa l'anàlisi dels programes individuals, es considera que aquest implica un treball sistematitzat, i de coordinació complexe. Es proposa una metodologia a seguir en l'elaboració i aplicació d'aquest programa individual.

El Programa l'elabora l'equip multidisciplinar del SSIL, amb coneixement de la direcció del centre de treball i del treballador i el seu representant legal, si aquest està incapacitat.[73]

5.2.2.2. Centre Ocupacional (CO)

Els **Centres Ocupacionals** tenen com a finalitat assegurar els serveis de teràpia ocupacional i ajust personal i social als minusvàlids que tenen una disminució que els impedeix la seva integració en una empresa ordinària o un Centre Especial de Treball (art. 53.1). Per a ser beneficiaris dels serveis dels CO cal que les persones minusvàlides tinguin edat laboral i que l'avaluació de la seva capacitat productiva per part de l'equip multiprofessional dictamini la impossibilitat -transitòria o permanent- de la seva integració laboral ordinària o en un CET.

El Decret 279/1987 de 27 d'agost, pel qual es regulen els CO de Disminuïts[74] estableix, a l'article 4, les funcions del Centre Ocupacional:

- *Ajustament personal*: consistent en el conjunt d'activitats dirigides a l'usuari que, amb participació directa d'aquest, tenen per objecte una habilitació estructural de la persona i una millora de la relació amb

---

[73]Al llibre de Vilaró: *Política Social a Catalunya per a les Persones amb Disminució*, publicat l'any 1992, trobem informació sobre la situació actual dels tallers a Catalunya:

"Avui hi ha 128 tallers distribuïts per tota la geografia de Catalunya. La gran majoria d'aquests tallers estan en procés de reconversió per deixar de ser centres d'iniciació productiva, transitoris, i passar a ser centres especials de treball. Això comporta contractar i dotar de Seguretat Social els nois i noies que hi treballen, i aconseguir que el seu treball sigui rendible. Actualment hi ha uns 1600 nois i noies ja contractats, uns 2400 en règim transitori i uns 1900 en centres ocupacionals, tot això totalitza una ocupació de 5900 persones" (Vilaró, 1992:20).

[74]DOGC nº889 de 14-9-87

l'entorn cívic. Les activitats d'ajustament personal han d'ocupar un 50% del temps diari d'estada al centre, llevat dels usuaris temporals que, basant-se en el seu programa rehabilitador individual, hauran de limitar aquest temps al 25%.

- *Ocupació terapèutica*: consistent en tasques amb les quals, evitant les simples ocupacions rutinàries o estèrils, sempre que sigui possible, l'usuari pugui adonar-se de l'assoliment d'un resultat material satisfactori. No és l'objectiu de l'ocupació terapèutica aconseguir productes per ser objecte de comercialització. Quan així ho determini el programa individual rehabilitador, la teràpia ocupacional ha de realitzar-se orientada cap a la preparació per a la integració laboral.

La concreció de cada pla de treball s'instrumentalitza mitjançant el *Programa Individual de Rehabilitació* (PIR) (art.9); aquest és preparat pels tècnics del centre i supervisat pel Centre de Disminuïts de la zona. El Programa és revisable cada cinc anys, a no ser que s'especifiqui una altra data més breu.

L'Ordre de 28 de juliol de 1992 de desplegament del Decret anterior determina, al seu Annex 4, el contingut mínim dels PIR; cada programa individual haurà de contenir, a més de les dades personals de la persona a la qual es dirigeixen, els *objectius específics* i *operatius* adequats per a cada usuari en cada una de les següents àrees, així com les tècniques o metodologies i activitats que s'utilitzaran:

- *Socialització*: L'objectiu general és la millora o el manteniment de l'autonomia personal i social.

- *Comunicació*: L'objectiu general és la millora o el manteniment de la comunicació no verbal i/o verbal.

- *Hàbits d'ocupació terapèutica*: L'objectiu general és aconseguir una adequada adaptació a les tasques pròpies d'aquesta àrea.

- *Activitats d'ocupació terapèutica*: L'objectiu general és aconseguir el manteniment o la millora d'aptituds i habilitats ocupacionals.

També ha de constar a cada PIR el tractament mèdic i/o psicoterapèutic i les orientacions socials mèdiques i/o psicològiques.[75]

5.2.2.3. Acolliment Residencial i Centres d'Atenció Especialitzada

L'acolliment residencial[76] es pot oferir a *residències* o *llar-residències*. Les primeres es dirigeixen a persones amb disminució psíquica severa i profunda amb trastorns de conducta, o a persones la disminució de les quals no sigui tan gran però que manifestin greus trastorns de conducta; les segones, de dimensions més reduïdes, es destinen a persones majors de 16 anys amb autonomia suficient per realitzar activitats de la vida diària, però que necessiten supervisió. Els serveis que poden incloure els dos tipus de centres són l'*atenció especialitzada* i la *teràpia ocupacional*.

Tots els usuaris que han de rebre acolliment residencial han de tenir un *programa individual* elaborat i supervisat per l'equip de valoració i orientació del centre d'atenció de disminuïts de la zona corresponent. El programa haurà de fixar les actuacions que en cada cas escaiguin en l'àmbit psicopedagògic, psicoterapèutic, rehabilitador assistencial d'atenció mèdica i farmacològica, etc. (art. 10).

El Centre d'Atenció Especialitzada té com a finalitat oferir assistència a les persones qualificades de disminuïdes profundes i amb més del 85% de

---

[75]A Coordinadora de Tallers (1990) es presenta exhaustivament la valoració d'un usuari de Centre Ocupacional, a partir del qual es proposa un Programa Individual de Rehabilitació especificant els objectius específics i metodologia de treball, així com la seva aplicació. És un bon exemple que ens aporta informació concreta sobre les fases d'elaboració d'un PIR.

[76]L'ordre de 15 de juliol de 1990 regula els serveis socials públics d'acolliment residencial destinats a l'atenció de persones amb disminució i que es presten a establiments de l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (DOGC nº 1319: 18-7-90).

disminució. Les persones ateses en aquests centres poden dedicar també part de la jornada a realitzar activitats de teràpia ocupacional.[77]

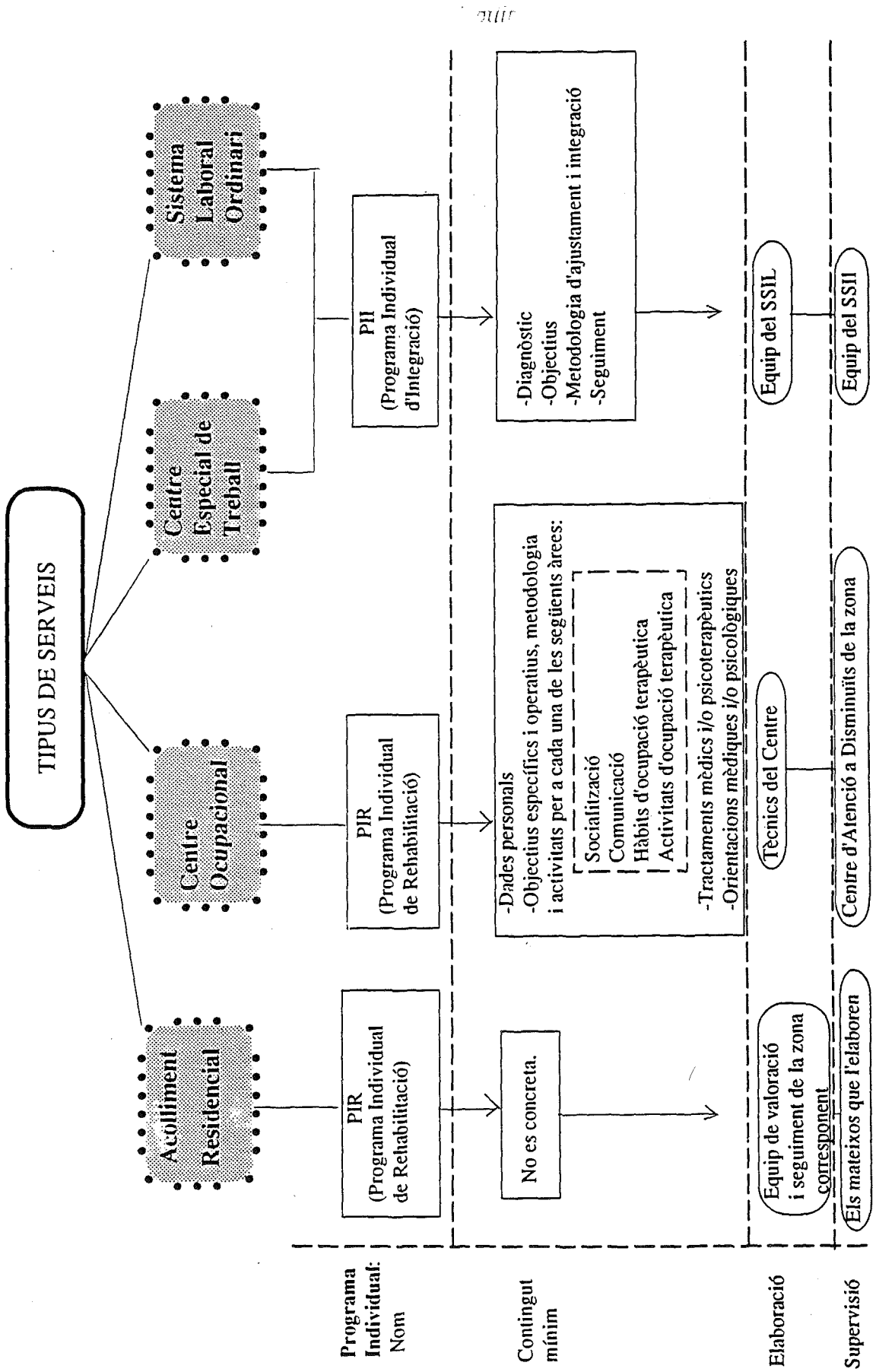
La següent figura presenta simplificadament els diferents serveis oferts a les persones amb disminució psíquica a partir dels 18 anys, amb la terminologia usada per anomenar el programa individual, el seu contingut mínim i la referència de quins són els professionals encarregats de la seva elaboració i supervisió.

---

[77]El llibre de Vilaró (1992): *Política Social a Catalunya per a les Persones amb Disminució* ens informa de l'estat actual i previsió en l'àmbit residencial: "Catalunya disposa de 105 centres residencials amb un total de 2.553 places per a persones greument afectades, especialment grans disminuïts psíquics. Durant els darrers 4 anys el Departament de Benestar Social ha desenvolupat un programa que ha creat 18 noves residències per a persones adultes amb disminució psíquica severa o profunda. Per a aquests propers anys hi ha previst fer un Pla de residències per a grans disminuïts físics, sector on encara persisteixen dèficits. Així doncs, quan parlem de residències cal pensar en residències assistides, bàsicament sòciosanitàries.

Aquests darrers anys s'han creat 742 places de llars residències per a persones més autònomes que només necessiten un suport complementari, però encara no són suficients, tota vegada que a mesura que els nois es van fent grans, el suport de la pròpia família es fa fent més difícil i se'n palesa la necessitat"

Figura 9; Atenció post-escolar: serveis oferts a les Persones amb Disminució Psíquica i orientacions pel que fa els Programes Individuals.



5.3. Recapitulació

En aquest capítol hem descrit els trets principals que configuren el marc legal que regula la transició de les persones disminuïdes a l'Estat espanyol i Catalunya. La llei bàsica que dissenya els diferents tipus de centres i serveis dirigits a les persones amb minusvalideses és, en el nostre context, la LLISMI (Llei d'Integació Social del Minusvàlid), de 1982. D'acord amb aquesta, s'orienten mesures destinades a facilitar la integració del disminuït al sistema ordinari de treball - establiment de quotes, per un costat, i sistema de bonificacions a les empreses que contractin persones amb minusvalideses, per l'altre.

Pel que fa el sistema de treball protegit, s'estableixen dos tipus de centres, seguint un esquema similar al francès: el Centre Ocupacional i el Centre Especial de Treball. El primer compleix amb finalitats de caire terapèutic, mentre que el segon és un centre de caire semiprotegit els usuaris del qual s'assimilen a treballadors ordinaris. Les persones amb disminució s'assignen a un o altre tipus de centre en funció de la valoració de la seva productivitat.

La formació professional especial es realitza en els centres autoritzats com a tals. Ara bé, donat que els nois amb disminucions poden romandre fins els 18 anys en els centres educatius, el que sol passar és que acabada aquesta etapa passin directament a rebre atenció a un centre de treball protegit -normalment a un centre ocupacional, d'on promocionen, si compleixen les condicions requerides, a un centre especial de treball. Se suposa que des del centre especial de treball promocionarà, si s'escau, a un lloc de treball del sistema laboral ordinari.

Observem així que al nostre context es confirmen les tendències generals evidenciades en el capítol anterior. D'aquesta manera, les recomanacions dirigides a optimitzar la transició a la vida activa de les persones disminuïdes es poden fer extensibles al nostre àmbit.

Capítol 6: Programes i serveis dirigits a facilitar la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica

Al costat dels serveis regulats per l'Administració per tal d'oferir atenció a les persones amb disminució psíquica i facilitar la seva transició es troben altres programes o serveis, fruit d'iniciatives diverses, que estructuren de manera particular i pròpia el procés de transició d'aquestes persones. Aquests projectes tenen tots ells com a finalitat aconseguir la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminucions, constituint innovacions que donen resposta a la necessitat de formació i d'executar un rol laboral que experimenten les persones adultes amb disminucions; moltes vegades, aquests programes actuen amb més agilitat i efectivitat (si considerem com a efectivitat nombre d'integracions produïdes al mercat ordinari) que les estructures articulades per les administracions educatives i socials.[78]

Tot seguit s'exposen les característiques principals d'alguns d'aquests programes; per agilitzar la seva lectura i facilitar-ne la síntesi de les conclusions, s'han agrupat per països i s'han estructurat en taules individuals en cada un dels quals es facilita la informació referent a: ***nom del programa o servei***; ***font principal de referència*** (indicació d'*autor* i *any*; la resta de la informació de la font bibliogràfica apareix a la bibliografia); ***organització que ha endegat el programa***; ***agència o organització que finança el programa*** (en els casos en què n'hem tingut constància); ***tipus de projecte*** (el projecte es pot classificar com de *transició a la vida activa*, o si abasta algun altre àmbit de formació, podent ser considerat en aquest cas com de *transició a l'edat adulta i vida activa*); ***finalitats del projecte*** (en alguns casos s'exposa també el *fonament* o premises bàsiques de partida); ***grup destinatari***; ***altres característiques*** (entre altres aspectes, pot comprendre informació sobre: *data d'inici del projecte*, *fases* en què s'estructura,

[78]En aquest sentit és significativa la frase de Bjerring Nielsen (1986:109): "Estar o haver estat en un taller protegit constitueix la referència més desfavorable en fer una demanda de treball" (a Seyfried, 1989).

continguts de la formació, *elements metodològics* principals...); ***resultats del projecte*** (en alguns casos aquests són fruit d'una avaluació del programa; en d'altres no tenim constància que s'hagi realitzat aquesta avaluació). [79]

En acabar la descripció dels programes dedicarem un apartat a extreure'n les conclusions que permetin ajudar-nos a delimitar, si és possible, els criteris fonamentals per a assolir la transició de les persones amb disminucions.

---

[79]Per a la realització d'aquest capítol hem partit fonamentalment de la informació obtinguda mitjançant l'intercanvi de correspondència amb organitzacions de diferents països; al final de la bibliografia figuren les adreces de les organitzacions a les quals fem referència. També hem tingut l'oportunitat d'escoltar, en Jornades i Conferències internacionals, alguns dels protagonistes de les iniciatives descrites (els casos de Montobbio, responsable de l'experiència genovesa, i Chimento, cap de la comunitat romana de Capodarco). Altres experiències les hem pogut conèixer "in situ" i comentades pels mateixos responsables, com és el cas del desenvolupament del Programa PROGRÉS (de l'Associació AS.TRI.D. 21, Associació per a la Síndrome de Down de les comarques gironines). Finalment, algunes iniciatives les hem conegut mitjançant la lectura de fonts bibliogràfiques. En cada Projecte es consigna la font bibliogràfica, que apareix referenciada completament a la bibliografia.

6.1. Estats Units

Taula 12: On-The-Job Training Project (OJT) o National Employment and Training Program (NETP)

On-The-Job Training Project (OJT) o National Employment and Training Program (NETP)	
Organització:	**ARC (Association for Retarded Citizens)** Arlington, Texas
Finançament	Departament de Treball (EE.UU)
Font principal de referència:	The Arc's National Employment & Training Program
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Proporcionar un treball significatiu a individus amb retard mental a indústries i fàbriques, oferint als contractants un incentiu destinat a cobrir: * 1/2 del salari dels contractats durant les primeres 160 hores de treball * 1/4 del salari dels contractats durant les següents 160 hores de treball
Grup destinatari:	Persones que reuneixin, entre altres, les següents característiques: * Tenir retard mental. * Tenir més de 16 anys. * Estar a l'atur durant, com a mínim, 7 dies seguits (o treballar a temps parcial però estar buscant feina a temps complet).
Altres característiques:	Inici: Anys 70 L'empresari ha d'oferir un treball no marginal, no es pot tractar d'una ordre religiosa, ni una agència federal o centre de treball protegit. A més, el contractant ha de: * Tenir intenció de contractar la persona amb disminució després del període de formació, tot i que té el dret de rescindir en contracte. * Oferir al treballador una remuneració equivalent o superior al salari mínim del sector professional que es tracta. * No deixar que el contractat sigui supervisat per algun membre de la seva família. * Contractar la persona disminuïda durant almenys 20 hores per setmana (en alguns casos es requereix la contractació a jornada completa).
Resultats:	Durant un període de vint anys, el 70% d'individus amb retard mental que han rebut formació en aquest programa han estat contractats posteriorment pels empresaris. Durant aquest període, 37.000 persones amb retard mental van poder integrar-se al mercat laboral seguint aquest programa.

Taula 13 · CEMP (Community Employability Project)

CEMP (Community Employability Project)	
Organització:	**Cooperative Educational Service Agency**
Font principal de referència:	Johnson et al (1993)
Tipus de projecte:	Transició a l'edat adulta i vida activa.
Finalitat:	Donar suport als estudiants per desenvolupar àmpliament les habilitats acadèmiques i ocupacionals necessàries per tenir èxit a l'escola, família, comunitat i lloc de treball.
Grup destinatari:	Estudiants amb disminucions lleugeres i moderades.
Altres característiques:	Inici: 1986 **Serveis que ofereix:** 1. Avaluació de la carrera 2. Elaboració de perfils professionals individualitzats 3. Materials instruccionals i accions de formació en servei pels educadors. 4. Coordinació inter-agència 5. Desenvolupament de treballs voluntaris i competitius 6. Seguiment Les característiques bàsiques d'aquest Projecte són: *Col.laboració Pares/Professionals* i *Col.laboració Inter-agències*. Els pares són implicats en cada pas del procés, i estan representats en l'equip que elabora els programes. A la vegada, existeix una estreta col.laboració entre els centres educatius i els centres de treball de la comunitat.
Resultats:	Uns 125 estudiants hauran rebut suport individualitzat en la seva transició durant l'any 1992-3. El NCRIE (North Central Regional Information Exchange), que té la seu al Institute on Community Integration de la Universitat de Minnesota, identifica aquest Projecte com a un dels 11 Programes Exemplars de 1992. Per a l'avaluació dels programes s'analitzen la seva filosofia, finalitats i objectius, població destinatària, estructura organitzativa, eficàcia del programa, cost...Es considera exemplar d'aquest Projecte el model de col.laboració inter-agències que proposa.

Taula 14: Transition to Work Project

Transition to Work Project	
Organització:	**Hamilton County Transition to Work Project**
Font principal de referència:	Johnson et al (1993)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Donar suport als estudiants amb disminucions severes a competar amb èxit la seva transició al treball competitiu.
Grup destinatari:	Estudiants amb disminucions severes entre 16 i 22 anys
Altres característiques:	**Serveis que ofereix:** 1. Avaluació Professional 2. Formació Professional 3. Suport Instruccional 4. Desenvolupament i col.locació laboral 5. Formació en el lloc de treball i seguiment 6. Transició La finalitat del Projecte és aconseguir que més de 25 estudiants amb disminucions severes assoleixin feina al mercat laboral competitiu cada any. Abans de començar el treball, l'educador treballa amb l'estudiant per identificar el seu òptim estil d'aprenentatge. Quan s'ha identificat un lloc de treball potencial, s'analitzen les tasques del treball, així com la millor manera d'aconseguir que l'estudiant les aprengui. Al començament, l'educador realitza un seguiment en el lloc de treball, fins el moment que l'estudiant pot realitzar les tasques laborals amb independència. Es considera completada la formació en el lloc de treball només quan l'usuari ha estat treballant sense assistència un mínim de 60 dies. **Característiques organitzatives bàsiques:** col.laboració inter-agència, implicació dels serveis d'adults, inici de programes per estudiants amb disminucions que es fonamentin en l'aprenentatge cooperatiu.
Resultats:	El NCRIE (North Central Regional Information Exchange), que té la seu al Institute on Community Integration de la Universitat de Minnesota, identifica aquest Projecte com a un dels 11 Programes Exemplars de 1992. Per a l'avaluació dels programes s'analitzen la seva filosofia, finalitats i objectius, població destinatària, estructura organitzativa, eficàcia del programa, cost...Es considera exemplar d'aquest Projecte el model de col.laboració inter-agències que proposa.

Taula 15: JOBI (Job Options in Business and Industry)

JOBI (Job Options in Business and Industry)	
Organització:	**Penta County Vocational School**
Font principal de referència:	Johnson et al (1993)
Tipus de projecte:	Transició a l'edat adulta i vida activa
Finalitat:	Assegurar que els estudiants amb disminucions rebin les oportunitats necessàries per reforçar la seva contribució i plena participació a la comunitat.
Grup destinatari:	Estudiants amb necessitats especials entre 16 i 22 anys
Altres característiques:	El programa és altament estructurat i individualitzat. Es fonamenta en tres fases: *Fase I*: Comprèn un currículum que prepara els estudiants per funcionar independentment a l'entorn escolar. Els estudiants reben formació a l'escola i a entorns naturals, en les àrees domèstica, professional, temps lliure i vida a la comunitat. *Fase II*: Implica el treball remunerat a la comunitat. El formador treballa juntament amb l'estudiant per aconseguir que aprengui les tasques necessàries per desenvolupar el treball. La supervisió disminueix quan l'estudiant pot treballar independentment. L'estudiant treballa en un lloc concret durant aproximadament 3 o 4 mesos, i llavors canvia de lloc de treball. Aquesta rotació permet a l'estudiant obtenir una varietat d'experiències en diferents entorns laborals. *Fase III*: Implica treball permanent a la comunitat. El formador treballa amb la família i l'estudiant per trobar una feina que s'aparelli amb els interessos i capacitats de l'estudiant i les necessitats de l'empresa. Aquesta fase normalment té lloc durant el darrer any de l'escola superior.
Resultats:	Penta County Vocational School és una escola púbica que ha proporcionat formació professional i serveis relacionats a estudiants de 16 districtes escolars des de 1965. El 1986 Penta estableix el programa JOBI. L'any 1992 s'assoleix un percentatge de col.locació del 85-90%. El NCRIE (North Central Regional Information Exchange), que té la seu al Institute on Community Integration de la Universitat de Minnesota, identifica aquest Projecte com a un dels 11 Programes Exemplars de 1992. Per avaluar els programes s'analitzen la seva filosofia, finalitats i objectius, població destinatària, estructura organitzativa, eficàcia del programa, cost... Es considera exemplar d'aquest Projecte el model de col.laboració inter-agències que proposa.

Taula 16: CES (Community Employment Services Program)

CES (Community Employment Services Program)	
Organització:	**Wood County Board of Mental Retardation/Developmental Disabilities**
Font principal de referència:	Johnson et al (1993)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Proporcionar serveis de formació professional a persones amb retard mental i amb problemes en el desenvolupament.
Grup destinatari:	Joves i adults amb dificultats en el seu desenvolupament o disminució psíquica
Altres característiques:	El Programa CES s'inicia el 1985 per oferir als adults amb retard mental i dificultats en el desenvolupament una alternativa als centres protegits. Els serveis d'aquesta organització es dirigeixen al desenvolupament d'habilitats individuals en les àrees educativa, social, emocional, física i treball. Una de les característiques bàsiques del Programa és la col.laboració entre centres educatius i centres laborals.
Resultats:	Aquest programa ha aconseguit col.locar unes 110 persones amb dificultats en llocs de treball ordinaris. El NCRIE (North Central Regional Information Exchange), que té la seu al Institute on Community Integration de la Universitat de Minnesota, identifica aquest Projecte com a un dels 11 Programes Exemplars de 1992. Per a l'avaluació dels programes s'analitzen la seva filosofia, finalitats i objectius, població destinatària, estructura organitzativa, eficàcia del programa, cost... Es considera exemplar d'aquest Projecte el model de col.laboració inter-agències que proposa.

Taula 17: STORRY (Sequencing the Transition of At-Risk and Retarded Youth)

STORRY (Sequencing the Transition of At-Risk and Retarded Youth)	
Organització:	The University of Wisconsin Family Research and Training Center
Font principal de referència:	GARBER; McIRNEY (1991)
Tipus de projecte:	Transició a l'edat adulta i a la vida activa.
Finalitat:	Fonament: El Programa està basat en el concepte d'educació preventiva. Les investigacions han provat que els problemes d'aprenentatge i conductuals durant els anys escolars són predictors de les dificultats d'ajustament després de l'escola. Les recerques demostren que els problemes potencials dels joves amb necessitats especials poden ser anticipats i tractats efectivament. Quan són tractats, augmenten significativament les habilitats requerides per a la transició. Finalitat: STORRY va ser dissenyat per investigar com anticipar els problemes a llarg termini en la integració a la comunitat dels joves amb necessitats especials. Utilitzant un model d'educació preventiva, STORRY proporciona tractament als joves i a les seves famílies en una seqüència d'activitats en l'escola pública per tal d'incrementar la probabilitat de l'èxit en aconseguir una feina estable i la independència esperada en la comunitat en l'etapa post-escolar.
Grup destinatari:	Joves amb necessitats especials escolaritzats a l'escola secundària. (Concretament, els criteris usats per definir la població de possibles beneficiaris, són els del Wisconsin Department of Public Instruction, d'acord amb la Llei Pública 1985 Wisconsing Act 29, Secció 118-153)
Altres característiques:	El Programa es basa en tres estratègies preventives: * Suport a la família: Ofereix formació als pares per ajudar-los a donar suport a la transició dels seus fills. * Gestió individual del programa de transició: Proporciona a cada estudiant un coordinador que és el responsable de dissenyar la seqüència d'instrucció sòcio-professional i orientació durant l'escola superior . * Experiència pre-laboral i educació: Seqüències de currículums formatius centrats en repertoris d'habilitats polivalents (per exemple, hàbits laborals)
Resultats:	Es va realitzar una avaluació longitudinal de l'efectivitat del Programa. Es va obtenir un increment significatiu de les competències socio-professionals (actituds personals, conducta i coneixement general).

6.2. Canadà

Taula 18: Work Stations

Work Stations	
Organització:	**BCACL (British Columbia Association for Community Living)** Vancouver, Canadà
Finançament	**Employment and Immigration Canada**
Font principal de referència:	BCACL (1986a,1986b, 1987a, 1987b, 1988)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	La idea de "Work Station" (*Estació de Treball*) es fonamenta en la filosofia de la normalització. La finalitat del projecte és facilitar la integració de persones amb disminució psíquica a llocs de treball ordinari. Es fonamenta en el model de formació consistent en emplear grups petits de persones amb disminució psíquica a diferents empreses, on realitzen un treball remunerat sota supervisió a temps parcial o a temps complet, al costat d'altres treballadors no disminuïts.
Grup destinatari:	Joves i adults amb disminució psíquica atesos a centres de treball protegit
Altres característiques:	Inici: 1985 Àmbits de treball: reciclatge de paper, horticultura, muntatges electrònics, neteja de cotxes, preparació de documents per a ser microfilmats... El supervisor dóna suport als treballadors amb disminucions sobre com realitzar la seva feina i orienta els companys sobre la relació amb les persones amb disminució. Aquest sistema suposa un pas intermig entre el treball protegit i la plena integració en el mercat laboral ordinari. Es posa èmfasi en la formació **en** el lloc de treball, tant pel que fa les habilitats específiques de la tasca laboral com les habilitats socials que faciliten la interacció amb els companys.
Resultats:	No tenim constància de la realització d'una avaluació, però les fonts consultades indiquen que la majoria de les empreses participants han mostrat la seva satisfacció pel que fa el rendiment laboral dels joves disminuïts.

Taula 19: The Teen Project

The Teen Project	
Organització:	**BCACL (British Columbia Association for Community Living)**, Vancouver; **Victoria Association for Community Living**, Victoria; **Upper Fraser Valley Society for Mentally Handicapped People**, Chilliwack (Canadà).
Finançament	**St. Christopher's School Society Endowment Fund**
Font principal de referència:	BCACL,(1991)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Fonamentació: La premisa de partida és la idea que si els joves amb retard mental tenen l'oportunitat de viure experiències laborals reals abans de deixar l'escola, estaran millor preparats per a la transició de l'escola al treball remunerat. Finalitat: La finalitat del Projecte és ajudar els joves amb retard mental a trobar un treball remunerat a temps parcial (durant els caps de setmana, les vacances, després de l'escola...) mentre assisteixen a l'escola secundària, per tal de facilitar el desenvolupament de relacions socials i d'amistat amb els companys i proporcionar el suport necessari per tenir èxit en la feina. Aquesta activitat potencia la seva autoestima, proporciona una oportunitat de realitzar activitats fora de casa i realitzar alguns contactes socials fora del lloc de treball.
Grup destinatari:	Joves de 16 a 20 anys amb disminució psíquica que estan realitzant els estudis secundaris
Altres característiques:	Inici: 1990 Àmbits de treball: supermercat, granja, restaurant, fleca, magatzem... Es posa èmfasi en la formació en el lloc de treball, tant pel que fa les habilitats específiques de la tasca laboral com les habilitats socials que faciliten la interacció amb els companys. Els components principals del Projecte són: 1. Selecció dels Joves: Criteris de selecció: -Interès dels Joves pel treball; -Suport Familiar que reforci aquest interès; -Edat i Habilitat: No s'exclou de beneciciar-se del Projecte cap jove, ni per raó de la seva capacitat ni pel grau de disminució. 2.Planificació Individual. Partint d'una *avaluació individualitzada*, es programen les accions a realitzar en cada cas concret. 3.Recerca de Treball i Marketing: En el contacte inicial amb les empreses, els contractants espressen les qualitats que ha de tenir cada treballador.

	4.Relació amb l'Escola: És imprescindible, al llarg de tot el procés, la coordinació amb l'escola i els educadors dels nois. L'escola pot aportar molta informació sobre els nois. 5.Ensinistrament laboral: La intensitat i durada de la preparació per a cada tasca concreta varia en cada cas. Per alguns joves, ha estat contínua, tot i haver-se produït modificacions que reflecteixen un increment del nivell d'habilitats. En alguns llocs de treball la formació i supervisió l'ha acabat realitzant un company de treball, de manera espontània. 6.Comunicació: Elaboració d'un diari on s'anoten les experiències diàries de cada noi, per tal que tant d'intercanviar fàcilment informació entre pares, educadors, supervisors, companys de feina, preparadors laborals, joves.
Resultats	(A partir de l'avaluació del primer any del Projecte, en el que formen part del Programa 9 joves). L'avaluació ha estat realitzada per Bognar i Goldberg, del Social Planning and Research Council de la BCACL. * Els Joves: El treball realitzat ha millorat les habilitats laborals, minimitzant per aquesta raó la importància de cada etiqueta de diagnòstic atribuïda en el passat. * Els Pares: Augment de les expectatives paternes sobre les execucions laborals dels seus fills. * Els Contractants: Els empresaris entrevistats en finalitzar el projecte s'han mostrat sorpresos de les bones execucions dels joves amb discapacitats.

Taula 20: The Supported Work Placement Program

The Supported Work Placement Program	
Organització:	The Ministry of Social Services and Housing (MSS&h) (British Columbia)
Font principal de referència:	Ministry of Social Services and Housing (BC) (1988); Ministry of Social Services and Housing (Abril 1989); British Columbia Association for Community Living & Ministry of Social Services and Housing (març 1991); Jamieson i Hawkins (1992).
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Fonamentació: el desenvolupament dels serveis dirigits a les persones amb disminució psíquica es fonamenta en els següents principis: * Cada servei accessible a les persones sense handicap ha de ser també accessible a les persones amb disminució psíquica, quan es demostra la seva necessitat i elegibilitat. * Els serveis s'han d'orientar a mantenir o augmentar la independència de la persona amb retard mental. * Els serveis han de donar suport a la màxima integració possible de les persones amb disminució psíquica en els diversos àmbits de la comunitat. * S'ha de respectar la dignitat de l'individu i, sempre que sigui possible, la persona amb disminució psíquica ha de ser encoratjada per actuar per ella mateixa. Finalitat: Proporcionar als adults amb disminució psíquica l'oportunitat d'integrar-se en el món laboral ordinari. Aquest Programa se centra en una combinació de les actuals experiències de suport i formació continuada que donen suport als individus per tal que accedeixin o mantinguin un treball a temps complet o a temps parcial. Mitjançant la interacció amb treballadors sense handicap i contractants al lloc de treball s'estimula la independència de la persona amb disminucions i la seva integració a la vida comunitària. El Programa està dissenyat per donar suport tant a la persona amb disminució (hàbits, conductes i habilitats laborals específiques) com al contractant i altres treballadors. El Programa es proposa disminuir la freqüència i intensitat del suport al llarg del període de treball.
Grup destinatari:	La majoria de les persones que han participat en el programa poden ser descrites com a persones amb disminució psíquica moderada o lleugera.

Altres característiques	Inici: Setembre 1987 Aquest Programa proporciona a les persones amb disminució psíquica l'oportunitat de rebre la formació en el "món real" de les habilitats que poden capacitar-los per a la seva independència. El programa és *individualitzat*, fonamentat en les necessitats de cada persona. Se centra en les àrees addicionals que són necessàries per a integrar-se en el món laboral. Serveis que inclou: col.locació que implica assessorament al contractant i al contractat; formació laboral per al contractat, fora i dins el lloc de treball; assessorament continuat en el lloc de treball; seguiment a llarg termini per aconseguir el perfeccionament laboral del treballdor i la satisfacció de l'empresari.
Resultats:	La primera fase de l'avaluació del Programa s'ha publicat el març de l'any 1991. Ha estat realitzada per la BCACL (British Columbia Association for Community Living), el MSS&H (Ministry of Social Services and Housing) i altres serveis. L'informe aporta informació de caire descriptiu (nº de beneficiaris, localitat, sexe, edat, nivell de funcionament independent, activitat immediatament anterior al recrutament, status laboral anterior, trebal realitzat...) sobre les persones amb disminució psíquica que s'han beneficiat del programa durant els tres primers anys fiscals de realització del mateix. Així, durant el període 1987-88, els beneficiaris van ocupar l'equivalent a 350 posicions a temps complet; durant el període 1988-89, 484 posicions equivalents, i durant el període 1989-90, 641. Complementa aquesta informació la revisió bibliogràfica de Jamieson i Hawkins (gener 1992) sobre estudis avaluatius de programes de suport laboral dirigits a joves amb disminució psíquica.

Taula 21: Vocational Rehabilitation Services (VRS)

Vocational Rehabilitation Services (VRS)	
Organització:	**Ministry of Advanced Education, Training and Technology (Province of British Columbia)**, Victoria, Canadà
Font principal de referència:	Ministry of Advanced Education, Training and Technology
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Donar assitència a les persones amb disminucions residents a British Columbia a esdevenir econòmicament independents ajudant-los a desenvolupar habilitats laborals. VRS ajuda les persones amb disminucions a: * Comprendre les implicacions de la seva disminució en relació a la formació i al treball competitiu. * Identificar les seves habilitats i capacitats en relació a la formació i al treball competitiu. * Determinar un objectiu en relació al treball competitiu factible en relació a les seves habilitats i limitacions. * Donar accés als recursos apropiats que l'ajudaran a obtenir les habilitats i el suport que necessiten per a ser empleats.
Grup destinatari:	Per a ser beneficiari del Programa cal: * Tenir 16 anys d'edat (com a mínim). * Residir a British Columbia. * Tenir una disminució física o psíquica de caire permanent. * No tenir les capacitats necessàries per a realitzar un treball competitiu. * Tenir un potencial real de beneficiar-se del Programa. Per tal de determinar si una persona reuneix totes les característiques per a poder beneficiar-se del Programa, es realitza una avaluació interdisciplinar: *mèdica* (estableix la natura, permanència i efectes de la disminució); *psicològica* (estableix el funcionament intel.lectual, aptituds, interessos i característiques de la personalitat relacionades amb la planificació vocacional); *educacional* (estableix les habilitats aplicades al funcionament en un entorn d'aprenentatge formal); i *ocupacional* (estableix l'habilitat per ajustar-se i funcionar en un entorn laboral competitiu a partir de l'observació de les seves reaccions en un entorn laboral controlat).

Altres característiques:	Cada pla de treball és ***individualitzat***, respectant les característiques i necessitats de cada persona determinades en l'avaluació prèvia. És imprescindible la participació activa de cada persona per a l'èxit del Programa. Per proporcionar una oportunitat a les persones amb disminució d'aplicar les habilitats i adquirir-ne de noves, VRS pot proporcionar col.locacions per períodes de sis mesos en la província. En aquest cas el treball és remunerat. <u>Serveis que ofereix el Programa:</u> * Formació tècnica/professional: per preparar per al treball competitiu * Suport tècnic, com ara ordinadors, noves tecnologies aplicades a les disminucions visuals... * Modificacions del lloc de treball, destinades a habilitar les persones amb disminucions per a aconseguir i mantenir un treball competitiu * Servei de seguiment: de 6 a 18 mesos després del pla de rehabilitació * Serveis per donar assistència a les persones per tal de mantenir el treball

6.3. Itàlia

Taula 22: "El Repte Genovès"

El Repte Genovès	
Agència:	**Centro Studi per l'integrazione sociale e laborativa degli handicappati**
Font principal de referència:	Montobbio,E. (1989), (1991a), (1991b), (1993)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Integració laboral de persones amb disminució psíquica al sistema laboral ordinari. L'experiència consisteix en col.locar directament a la sortida de l'escola els joves disminuïts a empreses ordinàries, on són remunerats per una beca de treball i una prima mensual d'incentiu. La formació la reben a l'empresa. Es parteix de la idea que és la situació laboral la que domina en l'àmbit de la formació laboral; l'execució del rol és l'única manera d'aprendre: l'autonomia s'aprèn a través de l'autonomia; la socialització s'aprèn a través de la socialització.
Grup destinatari:	Persones amb disminució psíquica.
Altres característiques:	Inici: 1977 Tipus de Projectes: ***Beca de Treball***: durant un any les persones disminuïdes estan integrades en una empresa en una situació jurídica que no comporta despeses per l'empresa. Durant aquest any es fa el seguiment del jove mitjançant l'observació directa i sobretot mitjançant l'observació indirecta (realitzada pels companys de treball, supervisors i altres membres de l'empresa). ***Formació en situació***: Cronològicament, aquest projecte continua de l'anterior, tot i que en la història del jove disminuït es produeix abans que la inserció laboral. Consisteix essencialment en activitats formatives realitzades directament en el sistema productiu mitjançant pràctiques de treball. Té una durada de 2 a 5 anys, s'ofereix als joves entre els 17-25 anys. Paral.lelament, es treballa amb la família. ***Projecte d'estada de treball en una granja***: la seva finalitat és oferir al jove disminuït una experiència de vida comunitària allunyada de l'ambient familiar, hiperprotectiu i despersonalitzant. Participant de les activitats laborals i comunitàries (vida familiar, temps lliure...), els joves disminuïts poden adquirir els nous elements d'autonomia i maduresa relacional essencials per al seu projecte de vida. Aquestes estades poden durar des d'un mes a 4 mesos. ***Beca de Treball a temps indeterminat***: es tracta d'una iniciativa d'inserció laboral reservada a les persones amb disminució psíquica severa i greu (en fase experimental).

	En aquests programes es posa èmfasi en els aspectes relacionals, més que no pas en els cognitius. Per aquesta raó, el Projecte cedeix a la situació laboral la formació laboral de la persona amb disminucions. *Funcionament dels Projectes*: En un primer moment, es recull informació sobre les empreses (bancs, comerços, indústries...). Es busca el contacte personal amb el responsable de l'empresa. Si hi ha bona disponibilitat per part de l'empresa per participar en l'experiència, es fa una anàlisi dels sistemes tecnològic, organitzatiu, social de l'empresa. A partir d'aquí, s'elabora el perfil que hauria de reunir la persona amb disminucions per a ser contractada en l'empresa. Llavors, es busca la persona adequada, (compten més les habilitats que no pas les preferències) i es decideix quan comença a treballar a l'empresa. Abans de començar a treballar, es fa una reunió de sensibilització dirigida als futurs companys de treball. El primer dia de treball, la persona amb disminucions va a treballar amb el monitor. De mica en mica, el control es va realitzant un cop cada quinze dies. Generalment, el període de formació a l'empresa sol durar un any; de vegades en pot durar més, depèn de la persona que es tracti.
Resultats:	La majoria dels joves són contractats, després del període de formació, a les mateixes empreses on han rebut la formació. Segons Montobbio, si la inserció es fa bé, no hauria de fracassar. En els casos d'immaduresa s'assigna el noi a un altre compartiment del Projecte de Gènova, que pot ser el Taller Protegit, però sempre pensant que aquesta situació ha de ser provisional. Des de l'any 1977, han participat en el Projecte unes 400 persones amb disminucions; d'aquestes, quasi 300 persones han estat contractades. Segons Montobbio (1989), dos són els factors fonamentals per a l'èxit del Projecte: * el rigor metodològic amb el que s'estructura la mediació * la competència professional dels treballadors que es proposen per a la formació i pel treball En funció de la seva experiència, manifesta que en la intervenció educativa cal dedicar molta més atenció a la maduresa relacional que als aspectes cognitius de l'aprenentatge.

Taula 23: Progetto "tre"

Progetto "tre"	
Organització:	**Agenzia del Lavoro della Provincia Autonoma di Trento**
Font principal de referència:	Cassulo; Nugnes (1990)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Afavorir l'accés al treball i, si és possible, el manteniment del treball, d'aquelles persones que per causes personals o socials es troben al marge del mercat de treball.
Grup destinatari:	Persones amb disminucions o handicap social
Altres característiques:	Inici: 1984 Es fonamenta en la valoració de les capacitats operatives de cada persona, per tal de poder oferir un suport i orientació individualitzades que facilitin tan com es pugui el desenvolupament autònom en el mercat de treball ordinari. La metodologia i tipologia de la intervenció s'ha anat diversificant en funció de l'experiència obtinguda al llarg dels anys. Actualment el Projecte s'articula en 13 diferents tipus d'intervencions (diferents modalitats: des del treball amb suport fins a diferents tipus de contractes de treball, a temps parcial o a temps complet) que es divideixen en tres sectors: *transició escola/treball; transició desocupació/treball, suport al treball.*
Resultats	Durant l'any 1989, unes 300 persones es van beneficiar del Programa, en alguna de les diverses modalitats d'intervenció.

Taula 24: L'experiència de Bologna

L'Experiència de Bologna	
Organització:	**CAP del Comitato Bolognese per la Formazione Professionale dei Giovani Lavoratori**
Font principal de referència:	Printz,O. (1991); Barbieri,D'Angelo, Oriani, Palmonari (1988); Palmonari, Barbieri, Oriani (1990).
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Fonament: la integració laboral de les persones amb disminució psíquica no es pot realitzar sense abans dotar-los d'un període de formació dirigit a reactivar la seva motivació i autoestima. Finalitat: Oferir als joves majors de 15 anys amb disminució psíquica una formació i integració laboral.
Grup destinatari:	Persones amb disminució psíquica moderada o lleugera
Altres característiques	Inici: 1968 L'Equip del Projecte està format per professionals de diversos sectors: metges, educadors, psiquiatres, assistents socials... La formació es realitza en *dos cicles o biennis*: els dos primers anys es treballa bàsicament l'autonomia personal i hàbits, de manera que es puguin establir relacions interpersonals correctes en el món laboral. Durant aquest període es dedica el matí a treballar en grups de 12-14 (amb dos educadors) les habilitats bàsiques relacionals. A la tarda es treballa amb grups rotatoris diverses activitats: mecànica, pelleteria, activitats expressives... Cada trimestre l'equip de formació realitza la valoració de cada alumne i elabora el *programa individual* per als propers mesos. L'any o bienni de formació professional té per a objectiu assolir una preparació emocional, social, de resistència física i competència professional en el món laboral. Es realitza en tallers de fusteria o de mecànica, on es valora de vegades el treball individual i de vegades la producció del grup. El darrer any de formació implica *estades a empreses*, on es tracta d'adquirir les habilitats necessàries per a desenvolupar un treball ordinari però també i sobretot el jove pot i ha de trobar les ganes i el gust pel treball. El procés de formació és **totalment individualitzat.**

Resultats:	Des de 1968 a 1986 s'han produït 214 integracions. A partir d'un detallat estudi de 30 individus, s'arriba a una primera conclusió: totes les persones tingudes en compte estan integrades en el procés real de producció, el seu lloc de treball no ha estat "inventat" per integrar el disminuït a l'empresa. Per completar aquest estudi, es van entrevistar companys de feina i les pròpies persones disminuïdes. Se'n desprèn de la seva anàlisi que una de les claus de l'èxit resideix en l'existència d'un *mediador* de la integració. La seva funció és la d'afavorir i de mantenir un equilibri general en les relacions interpersonals. Conclusions a les que arriben: * L'objectiu d'integració laboral en un mitjà ordinari d'una persona amb disminució psíquica lleugera o moderada és perfectament realitzable. * Una bona formació laboral és un element essencial per a l'èxit. * L'existència d'un **mediador** o **professional de la transició** és fonamental, sobretot durant el període d'adaptació. * La imatge del "pobre nen" sovint mantinguda pels propis pares és un handicap per a la integració. * L'èxit de la integració en l'àmbit laboral no és sinònim d'integració completa. Els resultats positius obtinguts contrasten amb la poca autonomia social de les persones estudiades.

Taula 25: L'Experiència de Capodarco

L'Experiència de Capodarco	
Organització:	**Comunitat de Capodarco** (Actualment té abast nacional, és a totes les regions italianes; ens centrarem concretament en l'experiència de Roma).
Principal font de Referència:	Chimento (1992)
Tipus de projecte:	Transició a l'edat adulta i vida activa
Finalitat:	Facilitar que els joves marginats (amb o sense disminució psíquica) assoleixin la independència mitjançant la socialització, superant les situacions de marginació a partir de la restauració de la dignitat (autoconfiança, decisió, participació).
Grup destinatari:	Joves marginats (amb o sense disminucions)
Altres característiques	Inici: 1966 *Estructura de la formació*: * *1ª fase*: Es rep al centre formatiu (tallers d'hortifloricultura, ceràmica, pelleteria, fusteria, ferro, serigrafia). La finalitat és aconseguir que els joves estiguin motivats per a l'aprenentatge. Pel que fa els continguts d'aprenentatge, s'incideix sobretot en la *polivalència*. Aquesta primera fase té una durada que pot oscil.lar entre 6 mesos i 2 anys. * *2ª fase*: Consisteix en un aprenentatge realitzat en centres de treballs ordinaris. La seva finalitat és facilitar una especialització professional i la realització d'experiències concretes de treball. Dura un mínim de dos anys, i es fonamenta en **programes individualitzats**. Cal per això un treball de sensibilització dels membres de l'empresa, i un seguiment de la integració laboral del jove. Aquest seguiment o supervisió va disminuint de mica en mica. Paral.lelament a la tasca realitzada per aconseguir la integració laboral dels joves, també s'han creat comunitats familiars en les que conviuen, en grups petits, persones disminuïdes amb altres joves no disminuïts.
Resultats:	Un elevat nombre de joves participants del programa han estat contractats en règim de pràctiques. Dificulta la seva contractació definitiva la manca de compliment de la llei que regula els contractes dirigits a persones amb desavantatge. Com alternativa, a nivell estatal la Comunitat de Capodarco ha organitzat diferents *cooperatives*.

Taula 26: L'experiència de Parma

L'Experiència de Parma	
Organització:	**Servizio per l'Inserimento Laborativo del Settore Inabili della Provincia di Parma**
Font principal de referència:	Barbieri, D'Angelo, Oriani, Palmonari (1988); Palmonari, Barbieri, Oriani (1990)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Aconseguir la integració de persones amb disminució psíquica al món laboral.
Grup destinatari:	Persones amb disminució psíquica moderada i lleugera
Altres característiques	La funció del Servei es desenvolupa en tres moments fonamentals: * Coneixement del cas i de la família. * Recerca del lloc de treball i inserció de la persona amb disminucions. * Manteniment i aprofundiment de la relació establerta en cada seu amb el treballador mitjançant contactes periòdics. La relació amb l'empresa es considera fonamental, sobretot per establir i mantenir un clima general d'acceptació de la persona disminuïda.
Resultats:	Es realitza el seguiment de 30 individus, en els mateixos termes que els que hem descrit en el projecte anterior (Bologna), ja que l'equip avaluador és el mateix. (Les conclusions, en general, són les mateixes que en el cas anterior;és particularment important la funció de l'*"adulto garante"*: normalment, es tracta d'un treballador de l'empresa que coneix la persona disminuïda -i aquest el coneix a ell- i que facilita les seves relacions amb els altres, amb l'ambient, es fa càrrec de les dificultats i desdramatitza en moments de tensió.)

6.4. Irlanda

Taula 27: Open Road

Open Road	
Organització:	**St. Michael's House**
Finançament	**Fons Social Europeu**
Font principal de referència:	Noonan Walsh, Rafferty, Lynch (1991)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Integració social de persones amb disminucions psíquiques severes mitjançant la participació en els serveis de la comunitat, primer, i seguidament, mitjançant el desenvolupament d'un treball en el sistema laboral ordinari.
Grup destinatari:	Persones adultes amb disminució psíquica de caire moderat i sever
Altres característiques:	Inici: Novembre 1989 El Projecte es fonamenta en el model de Suport al Treball, i es fonamenta en tres elements clau: * *Col.locació*: Els participants són col.locats en llocs de treball de la comunitat en funció de les seves necessitats i preferències. * *Formació*: Reben la formació de les habilitats específiques que requereix el lloc de treball; la instrucció és realitzada per un membre de l'equip del Projecte o voluntari. * *Manteniment*: El manteniment es realitza mitjançant el desenvolupament de suport en el lloc de treball, realitzat per companys de treball. El Projecte consta d'una primera fase en la qual els participants (generalment persones amb disminucions severes, profundes i moderades) són atesos en petits Centres de Dia on reben una formació en habilitats necessàries per a la vida diària -cuina, higiene...- esports, etc. participant en activitats de la comunitat. La segona fase consisteix en la col.locació laboral en centres ordinaris de treball de la comunitat.

	El Projecte empra diferents criteris per assegurar llocs de treball per tal que aquests siguin beneficiosos pels usuaris: * cada lloc de treball es negocia amb l'individu, en funció de les seves habilitats i interessos * la col.locació ha de representar un desenvolupament potencial de la carrera professional * també ha de ser potencialment beneficiosa pel que fa la integració social * es prefereixen col.locacions en grans empreses de renom, pel fet que ofereixen més serveis (per exemple clubs socials o esportius), un status més elevat, i més recursos en termes de suport formatiu i de personal.
Resultats:	Avaluació del Projecte per realitzar. El setembre de 1990, 12 homes i 8 dones van començar a treballar per primera vegada, una mitjana de 7'3 hores per setmana, en diversos nivells de suport. Mentre uns treballaven sota la supervisió d'educadors, els altres ho feien sota la supervisió de companys de treball. Els llocs de treball: supermercats, cafè, restaurant, aeroport, jardineria... S'ha constatat, entre altres aspectes, un increment de les habilitats adaptatives dels participants en el Projecte.

6.5. França

Taula 28: SIFAS ("Service d'insertion, de formation et d'apprentissage spécialisé pour adolescents handicapés mentaux")

SIFAS (Service d'insertion, de formation et d'apprentissage spécialisé pour adolescents handicapés mentaux)	
Organització:	**Associaciation des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés (AAPEI)** de Strasbourg
Font principal de referència:	Printz,O. (1991)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Els objectius del Projecte es dirigeixen a cinc pols essencials: * La preparació per a la vida quotidiana pròpia de l'adult autònom * El desenvolupament òptim de les capacitats corporals i culturals per a una participació constant i efectiva a les activitats esportives i recreatives de tots * El seguiment para-mèdic i dietètic per compensar els handicaps i evitar el seu agreujament * El seguiment dels aprenentatges escolars i la possibilitat d'adquirir un diploma adaptat, a l'escola ordinària * La preparació per al treball, la inserció professional al sistema laboral ordinari i el seu seguiment
Grup destinatari:	Adolescents amb disminució psíquica
Altres característiques	Es preveu el funcionament del Servei durant 210 dies per any, en dos cicles que permetin l'assoliment dels objectius anteriors: * De 14 a 17 anys: *cicle de formació personal, d'inserció escolar i social.* Durant aquest període es dedica mitja jornada a la formació escolar i l'altra mitja jornada a la vida personal (inserció en activitats esportives i recreatives...) * De 17 a 20 anys (o més, segons el cas): *cicle d'inserció professional* . Es dedica una mateixa quantitat de temps a les activitats escolars, als estadis de preparació pel treball i, al final, a les activitats de la vida diària i a la inserció social. És fonamental al llarg de tot el període la *coordinació amb les famílies, amb l'equip pluri-disciplinari i amb l'entorn proper.* Aquesta coordinació és imprescindible al llarg de tot el procés del Projecte. La col.laboració amb la família és del tot necessària en un dels pilars que caracteritza el desenvolupament del Projecte: **l'elaboració del projecte pedagògic individual**, així com la seva execució i avaluació. L'avaluació es preveu realitzar-la dues vegades per any, en tots els àmbits de la formació, per tal de poder realitzar un balanç complet i pluridisciplinar de la situació del jove.

Taula 29: Handi-prise

Handi-prise	
Finançament	**Fons Social Europeu, Direcció departamental de Treball** (56), **Direcció Regional de Formació Professional** (Bretagne), **Mission Handicapés de la delegació de treball i AFPA.**
Font principal de referència:	Michel et al (1988)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Integració laboral de persones amb disminucions a l'empresa ordinària
Grup destinatari:	Persones disminuïdes
Altres característiques	Estava previst el seu inici l'any 1988. Metodologia: * Elaboració d'un *projecte professional adequat a les necessitats i capacitats de cada individu* * Elaboració dels continguts de formació en funció de les necessitats de l'empresa Al llarg del procés es fa necessari tant el **treball individualitzat** com *establir i mantenir una relació d'intecanvi d'informació i col.laboració amb l'empresa.* Es parteix del treball d'un equip pluridisciplinar integrat per l'ergonomista, psicòleg, educadors, i un encarregat de les relacions amb les empreses. El projecte consta de les següents fases: 1. Un cop realitzat el recrutament de les persones amb disminució, es *defineix el pre-projecte professional individualitzat.* 2. Es realitza una primera estada a l'empresa. A partir de l'avaluació de la tasca realitzada, es **redefineix el projecte individual.** En funció d'aquesta avaluació, es remet la persona a: * Una segona estada a l'empresa * A un mòdul de formació determinat 3. Segons la valoració d'aquesta segona etapa, es decideix si la persona és apta per a treballar a l'empresa ordinària, o bé si eventualment cal que realitzi un treball en alguna modalitat del treball protegit.

6.6. Gran Bretanya

Taula 30: Projecte Pathway

Projecte Pathway	
Font principal de referència:	Vaney (1990)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Inserció al sistema laboral ordinari
Grup destinatari:	Persones disminuïdes (en general es beneficïen d'aquest servei persones amb disminució moderada o lleugera; ara bé, certs serveis ofereixen atenció a persones amb disminucions més greus). La franja d'edat: de 18 a 55 anys.
Altres característiques	Inici: 1975, a Cardiff. Actualment funcionen a Gran Bretanya uns 26 serveis que segueixen aquest model. Consisteix en un servei integrat per un expert en col.locació professional i un administratiu. Fases del procés d'integració laboral: 1. *Avaluació*: La primera fase consisteix en l'avaluació individual de les capacitats de cada persona; en funció d'aquestes, se l'orienta vers un determinat període de formació, centre de rehabilitació, curs... 2. *Períodes de formació i col.locació*: Després de la primera fase, totalment individualitzada, s'ofereix a la persona dues solucions, cap de les quals és remunerada: * Realitzar diverses estades en empreses per tal d'adquirir les competències socials i professionals diferents. Es tracta d'una formació general i d'una pre-orientació sobre el terreny. * Realitzar una o més estades en una ocupació concreta. Es realitza un període de prova de 6 a 13 setmanes. Si el supera, se li fa un contracte i se li ofereix el salari equivalent a l'ocupació que desenvolupa. La persona encarregada de la col.locació sol buscar en cada cas d'integració un treballador de l'empresa que doni suport i orienti a la persona disminuïda, a la vegada que serveixi de lligam entre aquesta, l'agent de col.locació i l'empresa. Els treballs (a temps complet o jornada partida) se solen buscar en el sector hoteler, supermercats, empreses, serveis públics (neteja, treballs d'oficina...)
Resultats	El conjunt dels 26 serveis existents a Gran Bretanya ha col.locat al voltant de mil persones amb disminució psíquica en 10 anys; un 80% d'aquestes han estat ocupant el mateix lloc de treball durant un any.

6.7. Catalunya

Taula 31: PROGRÉS (Projecte d'Integració laboral per a persones amb Síndrome de Down)

PROGRÉS: Projecte d'Integració Laboral per a Persones amb Síndrome de Down	
Organització:	**AS.TRI.D. 21** (Associació per a la Síndrome de Down de Girona i Comarques) (Girona)
Finançament:	Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya, Direcció General d'Ocupació.
Font principal de referència:	AS.TRI.D. 21 (1994)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	La formació i supervisió dels joves i adults amb la síndrome de Down per integrar-los dins del món laboral ordinari.
Grup destinatari:	Joves i adults amb la Síndrome de Down
Altres característiques:	Inici: 1991 El Projecte d'Integració Laboral es realitza bàsicament a partir de quatre fases: 1. *Formació General*: L'objectiu d'aquesta fase és la instrucció en l'aprenentatge de la lecto-escriptura, càlcul i treball logopèdic. 2. *Autonomia Social*: L'objectiu d'aquesta fase és facilitar la integració del jove en l'entorn social ordinari. Es treballen bàsicament 5 àrees: * Transport * Circulació vial * Alimentació * Higiene personal * Relació grupal

3. *Formació Ocupacional*: Constitueix el programa més important del projecte; es realitzen dos tipus d'activitats:
   * al propi centre: activitats de formació ocupacional bàsiques
   * al lloc de treball: formació de les habilitats específiques del lloc de treball
4. *Integració Laboral*: Realitzada simultàniament amb la formació ocupacional específica en el propi lloc de treball. En aquesta fase s'estableix la periodicitat del seguiment, l'adequació de la feina i del seu horari: s'inicia amb 1/2 jornada laboral i es tendeix a realitzar la integració plena amb jornada completa. La incorporació a la feina es realitza amb un educador/a al seu costat durant el temps que calgui, fins que pugui realitzar la tasca satisfactòriament. Llavors, l'educador el deixa sol, i se signa un contracte laboral amb l'empresa. El seguiment es realitza com a mínim un cop al mes. Paral.lelament a l'exercici laboral, els joves continuen amb programes de formació.

Paral.lelament al desenvolupament de cada una d'aquestes fases, s'endeguen accions dirigides a: treball de pares, treball de relació amb empreses, treball de recerca i investigació, treball de seguiment en l'empresa.

Els criteris orientadors de les accions formatives són: ***funcionalitat***; ***treball en els entorns propis de la comumitat*** (botigues, pavelló Municipal...); ***activitats d'acord amb l'edat cronològica***; ***combinació del treball indvidualitzat i grupal***; potenciació, en totes les activitats, de la ***independència.***

L'any 1994 coincideix amb la tercera edició del Projecte, amb deu joves treballant i 7 més en fase de formació.

Taula 32: Projecte AURA

AURA	
Organització:	**Fundació Catalana per a la Síndrome de Down**
Finançament	Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya
Font principal de referència:	Canals,G.; Domènech,M. (1990)
Tipus de projecte:	Transició a la vida activa
Finalitat:	Aconseguir la realització personal i la independència mitjançant el treball.
Grup destinatari:	Joves i adults amb la síndrome de Down
Altres característiques	Inici: any 1989-90 El Projecte consta dels següents programes: 1. *Programa d'autonomia personal*: El seu objectiu és oferir als nois amb la síndrome de Down les eines necessàries per a que puguin viure una vida el més autònoma i normalitzada possible. 2. *Programa de formació bàsica continuada*: El seu objectiu és oferir a cada jove la formació individualitzada que potenciï les seves capacitats individuals. 3. *Programa d'integració laboral*: El seu objectiu és proporcionar als joves un treball en el sistema laboral ordinari.
Resultats:	Durant el primer any formen part del Projecte 8 joves. Tots ells estan contractats a diferents empreses. Durant el curs 90-91 s'incorporen quatre joves més al projecte.

6.8. Recapitulació

Hem descrit un total de 21 experiències de 6 països diferents (EEUU, Canadà, Itàlia, Irlanda, Gran Bretanya, França, Catalunya); en general, totes aquestes es dirigeixen a *facilitar la transició a la vida activa de joves amb disminucions*. L'existència d'aquestes experiències demostra que, ***amb una infraestructura adequada, les persones amb disminució psíquica són capaces de desenvolupar una ocupació en el mercat laboral ordinari.*** Seguidament analitzarem les tendènciesque es detecten, pel que fa: el lloc on es desenvolupen les accions formatives; població destinatària, fases de la formació, característiques de la intervenció educativa i relació entre els responsables del projecte i altres instàncies de la comunitat.

En primer lloc, podem observar que alguns dels Programes es realitzen en el mateix centre educatiu (aquest seria el cas dels programes "*STORRY*" i "*The Teen Project*", per exemple), mentre que altres Projectes són endegats per centres que tenen un funcionament equivalent a agències de col.locació (els casos del "*Projecte Pathway*", per exemple); un altre cas que podem trobar és el de serveis creats específicament per oferir tant una formació en el propi centre o servei com la de recerca, col.locació i manteniment de l'ocupació laboral de la persona disminuïda (els casos del "*Projecte Progrés*" i l'"*experiència de Bologna*" constituirien exemples d'aquest cas).

Pel que fa la **població destinatària** d'aquests programes podem veure que, bàsicament, els beneficiaris dels programes són *persones amb disminucions psíquiques no greus*; hem trobat només dues referència explícita a un programa dirigit a persones amb discapacitats severes ("*Transition to Work Project*" i "*Open Road*"). Tot i així, no hem trobat en la revisió realitzada cap programa en el qual el nivell intel.lectual fos el criteri decisiu en la determinació dels seus beneficiaris; sembla que la tendència dominant és l'***avaluació individualitzada global de la persona***, en la qual es tenen en compte no només les seves capacitats sinó també la motivació que experimenten per a la realització d'una tasca laboral.

Pel que fa el lloc on es du a terme la **formació**, hem pogut observar diferents modalitats: per un costat, hi ha un nombre considerable de projectes que contemplen ***dues fases de formació***: la primera es desenvolupa en tallers o altres

centres educatius, i la segona, pròpiament laboral, es realitza a l'empresa. D'altra banda, hi ha projectes que no contemplen altra formació que la realitzada ***en el propi lloc de treball.*** El "*Projecte Progrés*", a Girona, l'experiència romana *de Capodarco*, i el projecte francès "*SIFAS*" constitueixen exemples del primer cas. A tots ells es contempla, prèvia a la integració laboral pròpiament dita una fase de formació que es realitza a un centre no laboral. En general, el contingut de la formació en aquests casos comprèn no només els aspectes de caire laboral, sinó que també es treballen altres habilitats relacionades amb el treball: per exemple, les habilitats socials, hàbits d'autonomia com el transport... totes elles són necessàries per poder realitzar una ocupació laboral. Les experiències de *Parma* i de *Gènova*, a Itàlia, i de les canadenques "*Work Station*" i "*The Teen Project*" són exemples de projectes en els quals la formació es realitza íntegrament en el lloc de treball en l'empresa ordinària. *Comú a tots els Projectes és contemplar una **fase de formació que es realitza en l'empresa ordinària.***

En els dos casos -es realitzi la formació íntegrament en el lloc de treball, o es faci en dues fases- els diferents programes *solen aconseguir un elevat nombre d'integracions*. Ara bé, és interessant citar les conclusions a les quals arriben Palmonari et al (1990), després d'estudiar les experiències de Bologna i de Parma (recordem que en el primer cas es realitza una fase de formació prèvia a la formació a l'empresa, mentre que en l'experiència de Parma la formació es fa íntegrament al lloc de treball): aquests autors, després de comparar les dues experiències, *aconsellen realitzar una primera fase formativa preparatòria abans de passar a l'empresa*, com a prerequisit per a la transició a la vida activa.

Una característica que comparteixen la majoria dels Projectes és l'elaboració de ***projectes individualitzats*** *adequats a les característiques, necessitats i capacitats de cada un dels beneficiaris dels diferents programes* (així ho veiem, per exemple, en els projectes "*Community Employability Project*", "*Transition to Work Project*", "*Programa AURA*", "*PROGRÉS*", "*STORRY*", "*The Teen Project*", "*Handi-prise*", "*Pathway*", "*Vocational Rehabilitation Services*", "*El repte genovès*", "*l'experiència de Bologna*", "*l'experiència de Capodarco*"...). En el desenvolupament del programa individual hi juga un paper fonamental, en alguns programes concrets, la persona del ***mediador*** *o "garant", encarregada bàsicament de realitzar la supervisió i el seguiment de la persona amb disminucions integrada en l'empresa ordinària.* L'existència d'aquesta figura garanteix la individualització del tractament educatiu. A Itàlia s'ha reflexionat

especialment sobre aquesta figura (Montobbio, 1991; Palmonari et al, 1990), que es considera un puntal clau per facilitar la integració laboral de les persones disminuïdes (a les experiències "*el repte genovès*", "*experiència de Bologna*", "*experiència de Parma*", projecte "*Pathway*" trobem representada la figura d'aquest professional). Té cura d'*afavorir i mantenir un equilibri general en les relacions interpersonals, realitzant a la vegada la supervisió i orientació tant del disminuït com de la resta dels companys de treball.* La funció del mediador la pot realitzar un altre treballador de l'empresa.

Pel que fa el contingut formatiu dels projectes, tot i la diversitat existent degut a les particularitats de cada projecte, s'observa que alguns d'ells emfasitzen els continguts de caire polivalent per sobre dels continguts específics (cas de l'"*experiència de Capodarco*" i "*STORRY*"), i d'altres es manifesten a favor dels components funcionals de la formació (cas de "PROGRÉS").

Una altra característica comú a molts programes és el fet que les accions formatives no es dirigeixen única i exclusivament a les persones disminuïdes, sinó que també s'*endeguen diferents estratègies que tenen com a objectiu la coordinació amb la família, el centre educatiu i els representants del sistema laboral ordinari*, així com també s'emprenen estratègies formatives, informatives i orientadores dirigides a aquestes instàncies (així ho veiem als projectes "*STORRY*", "*Work Station*" i "*PROGRÉS*", per exemple).

Un factor que apareix en alguns dels projectes és oferir *d'incentius* dirigits a l'empresa per contractar persones disminuïdes (l'"*experiència genovesa*" i el projecte "*On-The-Job Training Project*", per exemple); aquests incentius poden consistir en el pagament d'una part del salari o la seva totalitat. En alguns casos els treballadors disminuïts no reben una remuneració de l'empresa sinó una beca procedent de diferents institucions -cas de l'experiència genovesa.

A partir de l'anàlisi dels programes, podem veure com algunes de les recomanacions a tenir en compte en l'organització dels diferents aspectes relacionats amb la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminucions exposades en la conclusió del capítol anterior són característiques que comparteixen la majoria dels Projectes. Així, la referència a la *individualització* dels programes feta per diferents informes endegats per organismes internacionals, i tendència derivada de la progressiva expansió de la

normalització és una referència que trobem en moltes de les declaracions d'intencions d'aquests projectes.

Una altra característica a les quals es feia referència en el capítol anterior i que s'apuntava com a recomanació fonamental a tenir en compte en l'organització de serveis destinats a la integració de persones disminuïdes és la necessitat de ***coordinació*** entre professionals del centre educatiu, professionals de l'agència o institució organitzadora del servei d'integració laboral, els propis disminuïts i la seva família i els representants del món laboral (trobem exemples en els projectes: "*Community Employability Project*", "*Transition to Work Project*", "*Job Options in Business and Industry*", "*Community Employment Services Program*", "*Handi-prise*"). L'intercanvi d'informació i experiències, així com l'expressió de les necessitats de cada instància és fonamental per planificar estratègies individualitzades adequades tant a les necessitats tant del món laboral com a les necessitats i capacitats de la persona amb disminució.

S'inicïi durant el període escolar (en la modalitat de *formació en alternança*) o s'endegui un cop el jove ha finalitzat la seva escolaritat, el que sí és fonamental és que una part de la formació es faci en el *propi lloc de treball.* Tots els programes analitzats realitzen una part de la formació -com a mínim- en el centre laboral. D'aquí se'n deriva la necessitat de realitzar un seguiment, tant de les execucions laborals -rendiment i qualitat- com de la integració en l'entorn relacional que conforma el lloc de treball. El seguiment és individualitzat, i pot ser realitzat per un membre del Projecte o bé per un company de treball. Aquesta persona realitza una tasca realment important, ja que esdevé el *mediador* o agent que paulatinament va posant en contacte la persona disminuïda amb els seus companys.

Aquestes característiques (*formació*, *seguiment* i *supervisió individualitzats*, duts a terme en el *propi lloc de treball*, i fruit d'un *treball coordinat interdisciplinari* que respongui a les necessitats i expectatives dels propis beneficiaris, les seves famílies i els representants de l'empresa) són criteris fonamentals a tenir en compte en l'organització de serveis dirigits a la integració laboral de les persones amb disminució en l'empresa ordinària.

Conclusió de la Part II

El treball realitzat a la primera part de la tesi ens ha conduït, a través d'un breu recorregut històric, a l'actual conceptualització de la deficiència mental, i a veure com aquesta conceptualització es concreta en la nova definició i en l'establiment d'un nou sistema de classificació i diagnòstic de les persones amb disminució psíquica.

Aquesta nova filosofia que ressalta més les capacitats de la persona que no pas les seves limitacions és recollida per alguns organismes internacionals, els quals en les darreres dècades han endegat una política d'accions dirigides a la millora de les condicions de vida de les persones amb disminucions, en la línia d'aconseguir la igualtat de participació en els diferents àmbits de la vida. En el primer capítol d'aquesta segona part hem pogut veure les principals recomanacions que les Nacions Unides i la Comunitat Europea han fet per *facilitar la integració dels adolescents i adults amb disminucions en el nivell menys restrictiu possible.*

S'han dedicat els següents capítols d'aquesta part a l'anàlisi de les tendències internacionals existents en els diferents països i a l'Estat espanyol pel que fa l'articulació de serveis destinats a les persones adultes amb disminució psíquica. Aquestes tendències fan referència als serveis que deriven de les disposicions i regulacions de les diferents administracions estatals, per un costat; per l'altre, també comprenen els programes, projectes i serveis paral.lels que són fruit d'iniciatives privades. Uns i altres constitueixen la resposta a les recomanacions dels Organismes Internacionals, el sistema establert per aconseguir les finalitats de la normalització, en relació a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.

En l'anàlisi de les tendències generals observades en els sistemes articulats per les administracions de diferents països, ens hem centrat en tres aspectes: en l'*articulació de serveis de l'escola a la vida adulta*; la *formació professional*; i les mesures facilitadores del *treball*, sigui en el sistema laboral ordinari, sigui en centres de treball protegit o semiprotegit. En general, podem dir que pocs països tenen un sistema articulat que permeti la transició des dels centres educatius al treball; en aquest sentit, caldria establir les mesures necessàries per poder

coordinar els serveis que ofereixen atenció a la persona disminuïda al llarg de la seva vida. El pas de l'escola al treball -sigui en un entorn ordinari o en un àmbit protegit- és especialment difícil per les persones amb disminució; és per això que és necessari establir les vies més necessàries per facilitar la transició. El model danès és particularment interessant, i ens ofereix una informació útil en aquest sentit.

Per un costat, es fa evident la necessitat que es tingui en compte, al llarg de tot el procés educatiu, les característiques individuals de cada persona. Una avaluació global de les seves capacitats permet la planificació de les accions més adients per facilitar la seva transició a la vida adulta. A la vegada, cal tenir en compte en aquesta planificació les pròpies perspectives i preferències de la persona disminuïda, en els casos que es pugui. La filosofia de la plena participació de les persones disminuïdes fa inqüestionable la necessitat de la seva participació en totes aquelles decisions que afecten el seu futur.

La qualitat de la formació esdevé una condició imprescindible per a la integració en un nivell el menys restrictiu possible; dues precisions sobre els elements fonamentals que han de ser tinguts en compte en la aquesta formació: per un costat, cal dissenyar els plans formatius dirigits no només a oferir continguts laborals específics, sinó que s'han d'oferir altres continguts de caire polivalent: entre aquests, les habilitats instrumentals funcionals configuren una àrea necessària per la seva polivalència; les habilitats perceptivo-motrius polivalents constitueixen un altre exemple de capacitats que han de ser especialment desenvolupades, degut a la seva participació en diferents àmbits.

D'altra banda, es considera molt important realitzar part de la formació pròpiament laboral en un lloc de treball -o alternant en diferents llocs. D'aquesta manera, es facilita l'aprenentatge significatiu no només de les habilitats específiques requerides per la professió concreta, sinó també dels hàbits laborals -puntualitat, assistència...- i del desenvolupament i exercitació de les relacions interpersonals, fonamentals en l'exercici de tasques laborals.

Al costat dels factors anteriors, sembla necessari establir lligams de coordinació, i comunicació constants al llarg del procés formatiu, i durant la transició, entre els professionals de l'educació, els pares i les pròpies persones disminuïdes, els representants de les empreses, els companys de treball... La transició a l'edat adulta i vida activa és un procés que en el qual no estan implicats

només els professionals de l'educació, sinó que afecta globalment la societat, i particularment els representants del món laboral. És per això que una col.laboració és imprescindible, tant per adequar la formació a les necessitats de l'empresa, com per realitzar l'assessorament i facilitar la informació necessària de les necessitats educatives de les persones amb disminució.

Totes aquestes condicions (*individualització de la intervenció educativa, participació de la persona disminuïda en les decisions que afecten el seu futur, formació polivalent, formació en el lloc de treball, coordinació entre els diferents professionals i serveis...*) constitueixen els principals elements a tenir en compte en l'organització de serveis que tinguin com a finalitat optimitzar la qualitat de vida de les persones amb disminucions, facilitant la seva integració en el nivell menys restrictiu possible. Hem pogut observar que aquests elements no deriven només de suggeriments teòrics, sinó que constitueixen condicions que fonamenten molts projectes i programes que estan treballant actualment per a la integració de les persones amb disminució psíquica a la societat. Els resultats d'aquests projectes ens indica la transcendència d'aquestes condicions, i ens permeten defensar que la integració de les persones amb disminució psíquica a la societat és possible.

Part III

Revisió de programes formatius per a la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminució psíquica

Introducció

L'estudi realitzat a la primera part de la tesi ens permet constatar la incidència del context socioeconòmic en l'evolució de concepte i tractament de les persones afectades de deficiència mental, situant-nos en la nova perspectiva d'anàlisi de la disminució psíquica configurada per la ***normalització***, i les seves implicacions bàsiques: la defensa de la *integració de les persones disminuïdes a la societat*, la lluita per *acabar amb nomenclatures estigmatitzants* i la necessitat d' *individualitzar la intervenció educativa.*

Des d'aquesta nova perspectiva, evoluciona no només la terminologia científica referida a la deficiència mental, sinó també la seva definició i sistemes de classificació. A la vegada, hem pogut constatar en l'anàlisi realitzada en la segona part de la tesi que la incidència de la *normalització* es deixa sentir en les declaracions d'organismes internacionals i les legislacions educatives i de serveis socials a diversos països, a favor de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones disminuïdes, amb manifestacions a favor de la màxima participació possible de les persones amb disminucions en els diferents entorns socials.

En aquesta part, tal com dèiem en la introducció general, es realitza la revisió dels programes que s'han seguit en la nostra història recent, per tal d'avariguar si hi ha una *perspectiva o enfocament de desenvolupament del currículum que:*

- *es dirigeixi a aconseguir els objectius de la normalització en relació a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica*

- *es fonamenti en els criteris que, en l'anàlisi realitzada en la 2ª part, apareixen com a punts fonamentals que s'haurien de respectar en les intervencions dirigides a facilitar la transició: individualització de la intervenció educativa, formació en alternança -centre formatiu/lloc de treball- o exclusivament en el lloc de treball, coordinació entre els serveis educatius i altres instàncies implicades.*

L'estudi d'un enfocament educatiu que comprengui aquestes dues característiques ens ajudarà a delimitar els criteris fonamentals orientadors

d'estratègies efectives de transició, a la vegada que permetrà concretar els elements més significatius dels programes educatius facilitadors d'aquest procés. Així, es realitza en el capítol 7 una revisió històrica dels programes educatius que s'han dirigit a oferir formació per a la vida adulta i activa de les persones amb discapacitats. Ens centrem en presentar l'evolució dels models que s'han succeït als EEUU, context on ha tingut més gran incidència el debat sobre la transició de les persones amb disminució psíquica a l'edat adulta i a la vida activa.

Al capítol 8 es presenten diversos programes educatius dirigits a persones amb disminucions fonamentats en els models que es consideren més adequats per preparar les persones disminuïdes per a la seva transició. L'anàlisi dels principals components d'aquests programes ens ajudarà a concretar els criteris o característiques més importants fonamentadors d'accions educatives dirigides a facilitar la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica, segona de les finalitats proposades en aquest treball.

Finalment, al capítol 9 es realitza l'anàlisi d'alguns dels elements fonamentals a tenir en compte en el disseny de programes individuals dirigits a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica: tipus d'objectius i continguts més adequats, criteris per seleccionar i prioritzar objectius i continguts, estratègies metodològiques... Es fa en aquest capítol una proposta de distribució de competències curriculars al llarg de les etapes educatives, elaborada a partir de l'estudi fet en aquesta III de la tesi.

Capítol 7: Revisió dels programes formatius per a la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminució psíquica

7.1. Antecedents

La preocupació per a la rehabilitació o reeducació de grups de persones discapacitades per tal de facilitar la seva reincorporació a la vida activa sorgeix a diferents països a rel de la 1ª Guerra Mundial, quan centenars de veterans tornen a les seves llars amb disminucions físiques. Als EEUU, el Congrés decreta en aquest moment la primera Llei de Rehabilitació Professional (Vocational Rehabilitation Act) i inicia els serveis de traducció per a disminuïts visuals; el 1917 es promulga la Legislació Federal per a l'educació professional. Tot i així, no s'endeguen encara accions per a persones amb disminució psíquica; al llarg dels anys 20 i 30, són escassos els programes dissenyats per als grups d'aturats dels quals se'n poden beneficiar alguns joves amb hàndicap psíquic lleuger. Fins el 1943 no es contemplen específicament a la legislació americana els disminuïts psíquics com a grup de beneficiaris de les accions i serveis de rehabilitació (Rush i Allen,1987).

La primera referència concreta a la formació laboral de les persones amb disminució psíquica es troba al llibre d'Alice Descoeudres, l'any 1928 (Clark i Kolstoe, 1990). En aquesta obra l'autora descriu l'organització i funcions de la *Societat Protectora de Nens Retardats* (Bèlgica); una de les responsabilitats d'aquesta societat era ajudar els joves amb disminucions a trobar feina. Tot i que el llibre no detalla ni els mètodes de formació ni les característiques del material d'instrucció, reflecteix el primer esforç sistemàtic d'incloure persones amb discapacitats al món laboral.

A la dècada dels 40 se situen dues experiències remarcables: la de John Duncan a Anglaterra i la de Richard Hungerford a Nova York. John Duncan desenvolupa durant aquesta època un programa sistemàtic de formació amb l'objectiu d'ajudar els joves amb dificultats a preparar-se per al treball a la societat. L'escola de Duncan (Lankills, Hampshire) era una escola-residència per a

joves enviats pels serveis socials de la zona. Alguns dels joves eren disminuïts psíquics; d'altres tenien problemes de caire social. Duncan descobreix que, encara que el QI verbal dels joves oscil.lava al voltant de 66, el seu nivell d'execució pràctica era d'uns 30 punts superior, al voltant de 96. Va interpretar que aquesta discrepància significava que els joves tenien un nivell d'intel.ligència concreta superior a l'abstracta, i va dissenyar un programa per aprofitar aquest fet. Duncan va analitzar els treballs de la comunitat que requerien intel.ligència concreta; activitats com l'apicultura, fusteria, flequer, cuiner, i altres tasques de caire rural van ser analitzades i estructurades tenint en compte les tasques requerides per a la seva execució. Al costat de la formació en aquestes habilitats concretes requerides pel treball destinat, Duncan donà gran importància a la dieta diària, tant per facilitar l'efectivitat dels aprenentatges com per optimitzar el rendiment laboral.

La línia seguida per Duncan consistent en analitzar diferents llocs de treball a la comunitat i incorporar al currículum dels joves amb discapacitats la formació de les habilitatats necessàries per a realitzar-los s'observa també en el treball desenvolupat per Richard Hungerford a Nova York a principis dels 40. Hungerford, com a director de l'*Oficina per a Nens amb Desenvolupament Mental Retrassat* publica entre el 1941 i 1944 una sèrie de revistes sota el títol de *Occupational Education.* Aquestes publicacions es dirigien als educadors, amb la finalitat de facilitar-los programes instruccionals molt estructurats per ensenyar les habilitats necessàries en oficis de costura i ocupacions del sector de serveis, com indústria i diversos oficis no qualificats i semi-qualificats en els quals l'autor havia observat joves amb retard mental treballant.

Aquests sistemes per determinar el contingut curricular basats en l'*anàlisi de tasques* s'ha estès i perfeccionat des d'aquesta època.

7.2. Programes *Work-Study*: anys 50 i 60

En els anys 50 s'inicien als EEUU els programes anomenats "***work-study***" (Rusch i Allen, 1987). Els programes desenvolupats sota aquest enfocament es dirigien en el seu disseny inicial a persones amb disminucions psíquiques *educables* o *lleugeres*, però la seva aplicació s'amplia successivament a persones amb trastorns emocionals, deficiències visuals o auditives, i estudiants amb disminucions físiques (Thomas,1985:579). Aquest enfocament de formació ubica els estudiants a llocs de treball de la comunitat, on generalment sense cobrar obtenen experiència en diversos tipus de tasques laborals abans d'obtenir un treball remunerat (Wehman et al, 1988:133). Idealment, aquests programes impliquen la cooperació entre el sistema d'educació especial i els centres de treball del mercat laboral de la comunitat, seguint una formació *en alternança* (Thomas, 1985; Verdugo, 1986 i 1989). En els models de programes dissenyats originàriament, s'augmenta gradualment l'estada dels alumnes de centres d'educació secundària als centres de treball de la comunitat; es comença combinant les estades al centre educatiu amb diversos treballs no remunerats realitzats a temps parcial; la durada de les estades augmenta durant el segon curs, i el darrer curs els alumnes participen ja en la realització de treballs remunerats. Aquestes darreres experiències sovint consisteixen en col.locacions de mig dia durant tot l'any acadèmic, o ocupacions a temps complet durant un semestre de l'any escolar. Durant tot aquest procés es fa imprescindible la coordinació entre el supervisor laboral i el professor del centre educatiu (Thomas, 1985:601).

Aquests programes de formació insisteixen en l'ensenyament de les habilitats concretes que demana un ofici donat (Clark; Kolstoe, 1990). S'observa així que l'*anàlisi de tasques* continua essent un mètode important de selecció dels continguts que s'han d'impartir en els cursos de formació per al treball.

Segons Wehman et al (1988:133), tot i que aquest enfocament ha facilitat la integració laboral de persones amb disminució psíquica de caire lleuger és difícil la seva implementació amb estudiants amb hàndicaps més greus, ja que aquests requereixen un elevat grau de supervisió directa per part de personal especialista en el lloc de treball. Danehey (1988) manifesta que no hi ha consens entre els resultats atribuïts per diversos autors als programes *work study*; diferents investigacions han analitzat la relació entre la realització d'experiències laborals a l'etapa secundària i l'increment del potencial ocupacional, i sembla que en l'únic que coincideixen les investigacions és en atribuir a aquestes experiències *una*

millora del desenvolupament personal (referit sobretot al domini dels hàbits laborals: puntualitat, acceptació de la supervisió...).

7.3. Anys 60: *Vocational Education* / Formació Professional

Aquest moviment educatiu s'origina durant la dècada dels 60 als EEUU, coincidint amb l'era Kennedy, la qual marca l'inici d'un període caracteritzat per un considerable interès federal en la implementació de programes dissenyats per atendre els joves i adults amb hàndicaps (Rusch i Allen, 1987). "*Vocational Education*" és definit a la legislació americana (*Carl Perkins Vocational Education Act,* de 1984, EEUU, P.L. 98-524), com a:

> "Programes educatius organitzats que estan directament relacionats amb la preparació d'individus per al treball, sigui o no remunerat, en àmbits com l'agricultura, llocs de treball a fàbriques, economia domèstica, oficis relacionats amb la salut, marketing, feines de repartiment, i altres ocupacions que requereixen menys que el batxiller o un nivell avançat" (West, 1988a:6)

En la mateixa línia, concretant el tipus d'ocupacions, Garber i McIrney (1991:1) la defineixen com a:

> "Programa d'instrucció organitzat que prepara els estudiants de l'escola secundària per a ocupacions remunerades (o no remunerades) i per a carreres postescolars. Els cursos que s'ofereixen poden preparar els estudiants per a professions en àmbits com l'agricultura, ocupacions empresarials, educació familiar i educació per al consum, feines relacionades amb la salut, repartiment, ocupacions tècniques i professions de la indústria i l'agricultura i ocupacions industrials"

Rodríquez Diéguez,A. (1992:6) aporta la definició que fa la UNESCO del mateix terme, la qual recull les principals característiques del concepte:

> "És l'educació dissenyada per a preparar personal especialitzat en un nivell baix de qualificació, per a una o un grup d'ocupacions, oficis o feines. Habitualment es proporciona en el nivell secundari superior, inclou educació general, entrenament pràctic per al desenvolupament de les habilitats requerides per l'ocupació escollida i

la teoria que es relaciona amb ella. La proporció d'aquests components pot variar considerablement, però generalment l'èmfasi rau en l'entrenament pràctic"

Altres autors com Zetlin (1988:79) empren l'expressió *Vocational Adjustment* per designar el mateix concepte. Pensem, com Rodriguez Diéguez,A. (idem,7) que en el nostre context, el terme apropiat amb el contingut d'aquestes definicions seria el de ***formació professional***; per tant, ens referirem amb aquests termes a aquest model formatiu.

En general, els programes que es desenvolupen en aquest àmbit emfasitzen la preparació per a uns oficis concrets -professions que requereixen poca formació acadèmica- considerant l'àrea *professional* com una de les àrees generals de funcionament a la comunitat: professional, econòmica, social i personal.

Segons Schloss i Schloss (1985), dos són els components principals d'aquests programes: per un costat, el *desenvolupament d'habilitats ocupacionals necessàries per a ocupar un determinat lloc de treball* (habilitats específiques d'una ocupació concreta); per l'altre, el *desenvolupament d'instruments i habilitats de recerca de treball* (que conformen un conjunt d'habilitats de caire més general o polivalent, en el sentit que no són pròpies d'una ocupació concreta, sinó que faciliten el fet d'aconseguir i mantenir qualsevol feina). Els programes se solen dirigir a adolescents, i s'emfasitzen els continguts pròpiament laborals per sobre dels acadèmics. A partir d'incrementar les experiències pràctiques i concretes que fan referència a una determinada professió s'intenta incidir positivament en la motivació dels estudiants, que generalment associen les activitats acadèmiques al fracàs.

Als EEUU, la *formació professional* o *vocational education* consisteix bàsicament en uns estudis optatius d'escola secundària, seguint una seqüència concentrada de cursos durant dos o més anys, que consisteix en una formació intensiva dirigida a una ocupació específica. S'emfasitza el domini de competències o habilitats específiques; també es treballa la resolució de problemes i habilitats analítiques aplicables en diferents sectors, intentant que el contingut acadèmic esdevingui útil i pugui ser directament aplicable a situacions ocupacionals reals. Els cursos de *formació professional* solen mantenir l'estructura iniciada pels programes *work-study*, ja que combinen la formació acadèmica a les aules amb curtes estades en centres de treball (Herr, 1987).

Els models de formació professional dels quals poden ser beneficiàries les persones amb disminució psíquica poden ser diversos. Tot seguit es descriuen les formes que poden prendre aquest cursos de formació professional dirigits a persones amb disminució psíquica. Segons Meers (1980) (citat per Sitlington, 1986) els models formatius poden estructurar-se al voltant d'algun dels següents punts:

1. Un curs de formació professional especial separat, com anglès o matemàtiques comercials

2. Classes de formació professional ordinària amb material de suport o modificat

3. Classes de formació professional ordinàries amb mestres de suport a l'aula per donar assistència als estudiants amb necessitats especials

4. Classes de formació professional ordinàries amb assistència a classes d'educació especial o altres centres de resursos o escoles especials

Johnson (1980) (citat per Sitlington, idem) presenta les modalitats de formació professional estructurades en tres nivells que s'integrarien en un contínuum:

1. Programes de formació professional ordinaris en els quals l'estudiant amb necessitats especials s'integra completament, rebent els serveis especials fora del programa.

2. Programes mixtes/integrats, en els quals els estudiants amb necessitats especials participen dels programes de formació professional ordinaris, i els serveis de suport com lectura o individualització del material es proporcionen en el mateix programa (o bé, excepcionalment, fora del programa).

3. Programes de formació professional especials, en els quals els estudiants participen en programes professionals dirigits específicament a alumnes amb necessitats especials.

Wiederholt i McEntire (1980) (citat per Sitlington, idem) presenten tres línies mestres dominants a partir de les quals, segons l'autora, es poden dissenyar programes de formació professional per a persones amb disminució psíquica;

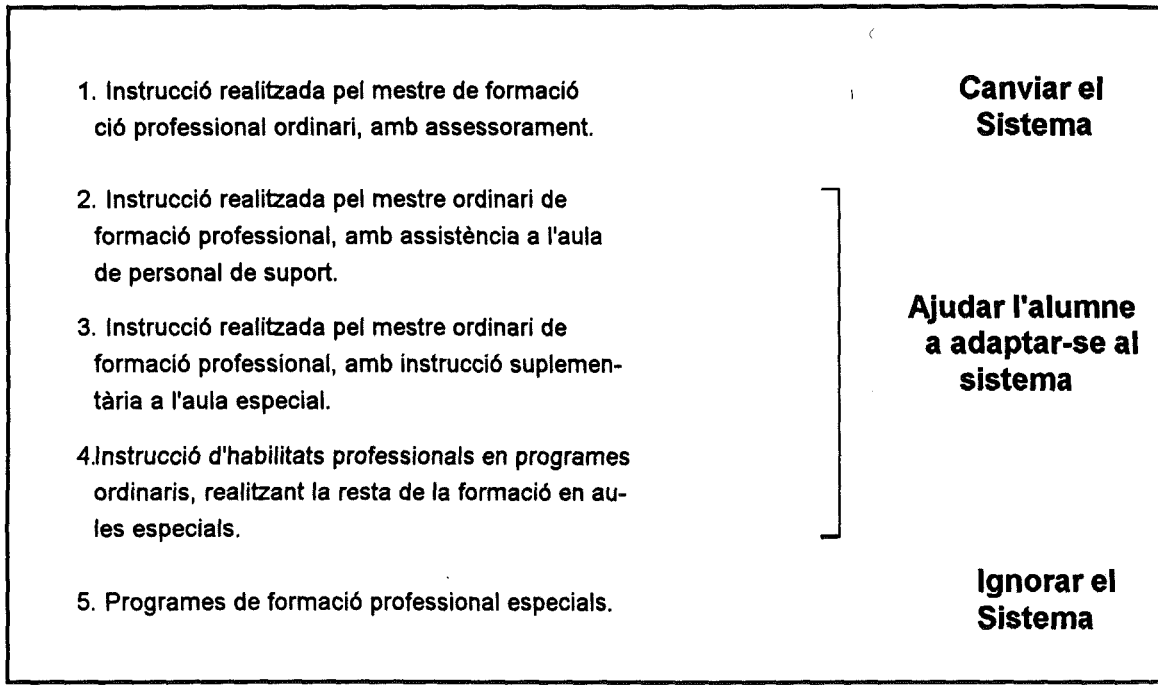
aquestes tres grans línies es poden definir amb les següents expressions: *canviar el sistema* (fa referència a la realització d'adaptacions o modificacions del currículum de caràcter no significatiu, realitzant la intervenció educativa en l'entorn ordinari); *ajustar-se al sistema* (la intervenció educativa es realitza en l'entorn ordinari, amb el suport de professionals d'educació especial en el propi entorn o, excepcionalment, en entorns especials); *ignorar el sistema* (en el cas que la formació es realitzi en entorns segregats). La següent taula reprodueix les característiques que els Wiederholt i McEntire atribueixen a cada una d'aquestes línies o estratègies generals (Wiederholt i MacEntire, 1980, a Wehman et al, 1990:31).

Taula 33: Línies generals per a l'educació dels adolescents amb disminució

Ajustar-se al Sistema	Canviar el Sistema	Ignorar el Sistema
Els models ordinaris són apropiats	Els models ordinaris s'han de millorar	Els models ordinaris no són apropiats
Els programes educatius ordinaris són apropiats per a la majoria dels disminuïts	Els programes educatius ordinaris no són els més adequats, però poden ser apropiats per a la majoria dels disminuïts	Els programes educatius ordinaris no són apropiats
El currículum està predeterminat	El currículum està predeterminat però és modificat	El currículum no està predeterminat
L'estudiant és canviat per ajustar-se millor a l'entorn	Es modifiquen condicions de l'estudiant i de l'entorn d'aprenentatge	Es desenvolupent nous entorns d'aprenentatge per ajustar-se millor a les necessitats de l'estudiant

En aquestes tres grans línies es pot integrar, segons Sitlington (idem), el contínuum de serveis que pot proporcionar-se als estudiants en funció de les seves necessitats especials establerts a l'esquema teòric de Deno (autor que dissenya un model de cascada amb una gradació de serveis). La següent figura reflecteix l'equivalència entre les línies generals de Wiederholt i McEntire i l'esquema de Deno, amb els serveis adaptats a programes educatius de formació professional (Sitlington,idem:23).

Figura 10: Contínuum de serveis de suport



L'atribució a un o altre servei es realitzaria en funció de les següents variables:

1. El nivell de dèficit en àrees acadèmiques bàsiques i habilitats interpersonals

2. La importància d'aquestes habilitats per a l'assoliment de les finalitats professionals establertes per a cada cas individual

3. Les característiques dels programes de formació professional existents

4. Les característiques dels serveis de suport existents

Acabem de presentar diferents models a partir dels quals es poden estructurar els cursos de formació professional. Pel que fa la incidència que tenen aquests models formatius en la preparació laboral de persones amb disminució psíquica, Danehey (1988) manifesta que la majoria dels beneficis normalment associats al seguiment dels programes de formació professional no han estat demostrats significativament; els programes d'educació professional proporcionen formació en habilitats específiques de diferents treballs, però ofereixen un accés limitat a les habilitats bàsiques i d'habilitats més generals. Wehman et al (1988) fan als programes que es desenvolupen en aquesta línia la mateixa crítica que als endegats des de l'enfocament *work-study*; és difícil que tinguin accés a aquests cursos els alumnes amb discapacitats severes.

7.4. Anys 70: *Career Education* / Educació per a la Carrera

El moviment anomenat "***Career Education***" es conceptualitza a principis de la dècada dels 70 com una innovació educativa. Apareix simultàniament als EEUU i Anglaterra; als EEUU ***Career Educație*** es va considerar com una alternativa a l'enfocament de *Vocational Education* o *Formació Professional* (Clark i Kolstoe,1990; Thomas, 1985), constituint una resposta als problemes associats al programa d'educació general de les escoles secundàries. A Anglaterra, on s'anomena *careers education*, apareix el 1971 com a resultat d'un procés de

reflexió a partir d'un programa inicial dirigit a preparar per a la transició de l'escola al treball.[80]

El *model americà* ha tingut una gran influència en l'educació de persones amb disminució psíquica, especialment pel que fa referència a la *transició de l'escola a la vida adulta*. És per això que ens hem centrat exclusivament en aquest enfocament. les consideracions generals sobre el moviment i els aspectes descriptius que fan referència a la seva contextualització i característiques generals es recullen a l'Annex 5. Tractament específic mereixen les característiques d'aquest moviment pel que fa l'àmbit que estudiem: la formació de disminuïts psíquics. Tot seguit s'exposen les principals característiques d'aquest model pel que fa aquesta qüestió.[81]

---

[80]L'aplicació als dos àmbits territorials té uns trets diferencials que són estudiats per Rodríguez Diéguez, A. (1990 i 1992). Pel que fa *l'origen*, el model americà concep el moviment com una reforma del sistema educatiu, incidint específicament en l'orientació professional al llarg de tota l'escolaritat. El model britànic es preocupa bàsicament pel moment concret de la transició de l'escola al món laboral. El model americà aposta per la infusió curricular dels continguts específics d'educació per a la carrera, incloent-los al llarg de tota l'escolaritat en les matèries curriculars. El model britànic no accepta la infusió curricular, centrant-se en els darrers anys de l'ensenyament secundari.

[81]Abans de continuar i aprofundir en les característiques d'aquest moviment és important realitzar una delimitació terminològica de l'expressió *career education*. Al nostre context ha estat objecte de diverses expressions: una de les més emprades ha estat la d'*Educació Vocacional* (així apareix el concepte a: Corominas, 1991; Rodríguez Diéguez, 1990; Rodríguez Moreno, 1988; Verdugo, 1989). Darrerament l'accepció més usada és la d'"***educació per la carrera***". Els problemes que provoca aquesta terminologia recau en la significació que té el terme *carrera* en la nostra llengua, amb clares connotacions respecte els estudis superiors. Cal ampliar, com diu Rodríguez Diéguez,A. (1992:7), l'accepció del terme "carrera", per apropar-lo a la concepció del terme anglès *career* segons la definició de Super, com a:

"La seqüència de posicions principals que ocupa una persona al llarg de la seva vida pre-ocupacional, ocupacional i post-ocupacional: inclou els rols relacionats amb el treball, els d'estudiant, treballador. pensionista, juntament amb els rols complementaris no professionals, els cívics i familiar. Les

L'*educació per a la carrera* constitueix una *reforma integral de l'ensenyament que afecta objectius, continguts i metodologia dels programes educatius* (Rodríguez Diéguez,A., 1992). Parteix de la concepció de la *carrera* com la seqüència de rols o papers que una persona executa al llarg de tota la seva vida; el *treball* deixa de tenir connotacions estrictament laborals i *passa a incorporar totes les tasques que una persona realitza en benefici de la comunitat* (Thomas, 1985).

En aquesta línia, les següents frases de Brolin coincideixen amb la conceptualització de l'*educació per a la carrera*, reivindicant la consideració de treball per a qualsevol tasca -sigui remunerada o no- que s'exerceixi en benefici de la societat:

> "El treball és l'activitat central de l'adult i la pedra angular en base a la qual nosaltres generalment som jutjats. No obstant, el treball no significa només el treball remunerat. El treball no remunerat es fa a casa, en activitats de la comunitat de caràcter voluntari i en activitats productives no professionals. Així, quan les persones amb handicaps no són empleades, poden emprendre diverses activitats de treball no remunerat per satisfer la seva necessitat de treballar i tenir una bona autoestima, mentre proven d'aconseguir una ocupació satisfactòria" (Brolin, 1989: ix).

L'adopció de l'*educació per a la carrera*, a diferència dels models anteriors, implica una renovació total del sistema educatiu, ja que afecta no només el nivell

---

carreres existeixen només en tant que la gent les busca; estan centrades en les persones"(Hoyt,1987c).

Observem que aquesta definició concorda amb l'àmplia concepció del terme treball que caracteritza aquest moviment educatiu. En la mateixa línia, Gysbers i Moore (1975) estableixen que el concepte *career* inclou:

a) Els diversos papers que una persona assumeix al llarg de la seva vida.

b) Els ambients en els quals viu, aprèn i es compromet en activitats de lleure.

c) Els fets significatius en el curs de la seva vida, com: ingrés a l'escola, convi d'ocupació, casar-se, jubilar-se, etc. (citat per Corominas, 1992:188)

A partir d'aquí ens referirem al concepte com a ***educació per a la carrera.***

de les pràctiques educatives sinó també tots els àmbits de planificació de l'educació. Implica en la seva realització totes les forces de la comunitat: des de la família a les diferents agències de serveis destinades als adults (tant les que actuen en l'àmbit estrictament laboral com les que fan referència al temps lliure, consum...) passant, naturalment, per l'escola. Els destinataris d'aquest model són tots els individus, sense distinció d'edats, nivell intel.lectual, social...

Com ja hem dit abans, aquest enfocament exerceix una gran influència en la formació de persones amb disminució psíquica; la filosofia que dóna impuls al moviment concorda en essència amb les finalitats i mitjans de la *normalització*, ja que revaloritza tant les *tasques que pot realitzar el disminuït a la societat*, com la *funció de l'educació com a mitjà que facilita que cada individu assoleixi el màxim de les seves potencialitats individuals en l'entorn més normalitzat possible.* Des d'aquesta perspectiva, el rol laboral representa només una de les funcions que la persona desenvolupa en la vida adulta, potser la més significativa per la seva relació directa amb la vida independent, però no l'única. Al costat d'aquesta, d'altres funcions tenen també gran importància; l'*execució del rol familiar* i la *participació lliurement escollida en activitats de temps lliure* proporcionen vivències significatives i normalitzadores que contribueixen a fer que les persones disminuïdes assoleixin petites parcel.les d'autonomia i avancin en el camí vers la independència personal.

Els programes desenvolupats en el marc de l'*educació per a la carrera* dirigits a persones amb disminució tenen com a finalitat aconseguir que el subjecte aprengui, en l'*entorn menys restrictiu possible*, les habilitats acadèmiques, habilitats de la vida diària, i els coneixements personals, socials, ocupacionals i vocacionals que puguin optimitzar la seva qualitat de vida en els aspectes econòmic, personal i social. Així, una important contribució d'aquest moviment ha estat el desenvolupament de currículums que concedeixen tanta importància a les habilitats laborals com a les relacionades amb les socials, vida diària i accés als serveis de la comunitat (Wehman et al, 1988).

Brolin (1989:2-3) sintetitza els trets que defineixen el paper de l'*educació per a la carrera* en la formació de disminuïts:

1. L'educació per a la carrera *interrelaciona educació amb treball.* Donat que el treball constitueix una necessitat per a l'àmplia majoria d'adults, un individu que realitza una activitat productiva, retribuïda o no, guanya un

estatus com adult. El treball productiu s'executa tant en la realització d'un ofici, com a la comunitat, i en el temps lliure. Els adults dediquen molt del seu temps laboral productiu al seu ofici; altres poden treballar a casa o en projectes voluntaris que beneficien la seva comunitat. Així, s'hauria de preparar els estudiants per endegar diversos rols en activitats laborals productives. El currículum escolar proporciona als estudiants l'oportunitat d'aprendre la major part de les habilitats cognitives, afectives i psicomotores que necessiten per executar els diferents rols que caracteritzen la vida adulta.

2. L'educació per a la carrera *implica tot el personal de l'escola i tots els nivells educatius*. Els individus comencen a desenvolupar les seves personalitats en les primeres etapes de la vida; actituds laborals, interessos, motivació, necessitats, hàbits... es desenvolupen aviat i són molt permeables a la influència de pares, mestres, companys i les experiències viscudes. La maduresa per a la carrera depèn del tipus i del nivell de les experiències viscudes.

3. L'educació per a la carrera *es pot integrar en les matèries acadèmiques tradicionals*. L'ús de jocs, *role playing*, simulacions i altres activitats estimulants pot ser usat per reforçar l'aprenentatge.

4. L'educació per a la carrera no substitueix els temes acadèmics tradicionals; l'educació per a la carrera *requereix que l'educació tradicional raoni i argumenti per què i com s'ensenyen diferents continguts*.

5. L'educació per a la carrera *conceptualitza el desenvolupament de la carrera com un procés que succeeix en diversos estadis al llarg de la vida*.

6. L'educació per a la carrera requereix un component experiencial substancial: *la majoria dels estudiants d'educació especial aprenen millor si el cos principal del seu programa d'instrucció es centra en experiències pràctiques*. Les activitats pràctiques, tant a l'escola com al lloc de treball, proporcionen el millor camí per intentar promoure les habilitats i el desenvolupament cognitiu, afectiu i psicomotor relacionat amb les opcions educatives i professionals de les persones amb hàndicaps. Es considera que si els estudiants s'inicien aviat en activitats que seran rellevants en la seva

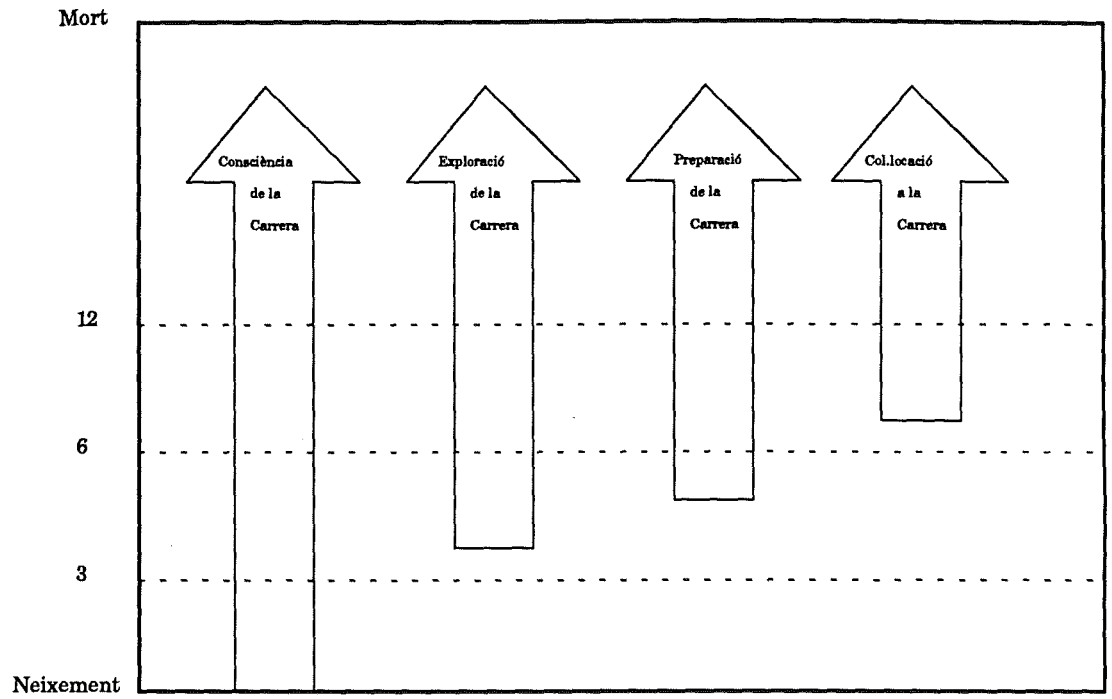
vida futura, creixerà la seva motivació i els problemes conductuals disminuiran.

7. L'educació per a la carrera se centra en el desenvolupament de les *eines útils per a la vida, habilitats afectives* i *habilitats generals que influeixen en el potencial ocupacional.* Les *habilitats de la vida diària* són tan importants per realitzar treballs productius a la llar i la comunitat com pel funcionament laboral: per exemple, totes les persones han de saber com comportar-se a taula, prendre decisions sobre els seus diners, usar el transport públic per anar a treballar... Igualment, els interessos i aptituds demostrades en certes àrees de la vida diària (cuina, neteja, cura d'infants...) proporcionen informació sobre possibles interessos laborals, de formació o sobre possibles treballs. Les *habilitats afectives* tenen gran importància pel que fa l'acceptació per part d'altri a la família, comunitat i lloc de treball. Les *habilitats generals que incideixen en el potencial ocupacional* com motivació pel treball, perseverància en el treball, admetre les crítiques... són habilitats que cal que adquireixin els estudiants per a realitzar-se satisfactòriament en un lloc de treball.

8. L'educació per a la carrera *requereix que l'escola treballi estretament amb la família i els recursos de la comunitat*: la majoria dels aprenentatges es produeixen fora de l'escola; *cal la coordinació entre totes les instàncies que participen en una comunitat per tal que els aprenentatges depassin el marc de la institució escolar i es facin extensibles a tots els àmbits en els quals una persona desenvolupa la seva vida.*

El *desenvolupament de la carrera* es un procés que dura tota la vida i l'*educació per a la carrera* constitueix el vehicle d'ensenyament-aprenentatge d'aquest procés (Rosenthal,1989; Humes i Hohenshil, 1985). L'*educació per a la carrera* es desenvolupa en estadis successius, cada un dels quals es fonamenta en els coneixements adquirits en l'etapa anterior, comprèn aquests coneixements i prepara a la vegada les bases necessàries per a l'estadi que segueix; es reconeixen en general tres grans estadis en el desenvolupament de l'*educació de la carrera*: la *consciència de la carrera*, l'*exploració de la carrera* i la *preparació de la carrera.* Un quart estadi, la *col.locació, seguiment i educació contínua per a la carrera* és afegit per alguns autors als tres primers. La següent figura representa la distribució dels estadis citats, delimitant aproximadament el moment de començament de cada un d'ells.

Figura 11: Estadis del desenvolupament de la carrera



(adaptat de Kokaska i Brolin, 1985:54)

Tot seguit, a partir de Brolin (1989), Brolin i Gysbers (1989), Gillet (1983), Kokaska i Brolin (1985), Thomas (1985), Wehman et al (1988) sintetitzem les principals característiques de cada un dels estadis del desenvolupament de la carrera en la Taula 34.

Taula 34: Estadis d'Educació per a la Carrera

Consciència de la carrera: Aquesta fase és particularment important durant els primers anys de l'escolaritat, tot i que s'estén al llarg de tota la vida. Els principals elements d'aquest estadi són les *actituds*, la *informació* i l'*auto-coneixement*. És important ajudar cada estudiant a desenvolupar els sentits i autoestima i confiança en sí mateix, per tal de potenciar conductes socials apropiades per relacionar-se amb els altres, així com possibilitar els coneixements sobre les seves pròpies potencialitats. Quant a les *competències ocupacionals*, el centre el constitueixen el *desenvolupament d'actituds positives envers el treball* i l'establiment de les bases del *desenvolupament de la personalitat laboral*, tot adquirint coneixements sobre els hàbits i les conductes de treball que esdevenen necessaris per reeixir en les activitats productives.

Els nens aprenen a diferenciar les ocupacions examinant els rols de treball dels membres de la seva família, del personal de l'escola, i de les altres persones amb les quals manté contacte; és important en aquest sentit proporcionar els elements que permetin comprendre i analitzar l'entorn que l'envolta. Cal que les activitats del currículum es relacionin amb les carreres o diferents rols que ocupa una persona al llarg de la vida, per tal que l'estudiant pugui percebre millor la rellevància de les activitats que ha de desenvolupar en la seva vida futura. Aquestes activitats impliquen tant el personal de l'escola com els membres de la família, els recursos de la comunitat, mitjans de la comunicació... És important insistir en la realització d'experiències reals d'aprenentatge per tal d'incidir positivament en la motivació de l'estudiant.

Exploració de la carrera: Aquest estadi comença a nivell de l'escola primària, però el major èmfasi es realitza durant els primers anys de l'adolescència. Durant aquesta fase, els estudiants comencen a realitzar més atentament l'autoavaluació de les seves habilitats, interessos i necessitats en relació al món del treball. Es realitza també l'exploració de diferents tasques específiques laborals, per aprendre a identificar els trets comuns que comparteixen diferents treballs i analitzar els seus trets diferencials.

Cal proporcionar a l'estudiant les experiències necessàries per tal de potenciar la seva participació en la presa de decisions referides a la seva carrera, així com és important la valoració professional i de la carrera de cada estudiant per orientar experiències a través de les quals els estudiants puguin examinar els seus interessos i actituds. És també important donar èmfasi en aquest estadi a l'exploració de rols no remunerats, com les tasques domèstiques, els treballs voluntaris i les activitats recreatives. L'*exploració de la carrera* és el vincle entre el *coneixement de la carrera* i la *preparació de la carrera.*

Preparació per a la carrera: Com els anteriors estadis del desenvolupament de la carrera, la *preparació per a la carrera* comença en els primers anys i continua a través de tota la vida. Però per a molts individus l'etapa d'educació secundària constitueix el període crític per adquirir el nivell necessari de competència per a desenvolupar amb garanties d'èxit els rols de la vida adulta.

S'emfasitzen tant les *habilitats instrumentals bàsiques*, com el desenvolupament de les *habilitats socials i personals* que es relacionen amb els rols de treball; si el desenvolupament d'aquestes habilitats ha assolit un nivell satisfactori en els estadis anteriors, es probable que els estudiants estiguin preparats per aprendre i practicar les habilitats personals i socials en la vida de la comunitat i el treball. La tasca dels professionals en aquest nivell és identificar les dificultats específiques que poden tenir els estudiants i dissenyar els procediments per posar-hi solució.

El desenvolupament de les *habilitats ocupacionals* està més directament relacionat amb els assatjos dels estudiants de realitzar eleccions rellevants per a la carrera. Si l'estudiant ha adquirit hàbits i conductes laborals, habilitats manuals i físiques, i ha desenvolupat unes bones actituds vers el treball durant les etapes anteriors, pot començar a *seleccionar una àrea ocupacional apropiada i desenvolupar les habilitats ocupacionals específiques requerides.* En el procés d'aprenentatge d'una habilitat ocupacional específica, els estudiants també adquireixen un autoconcepte més positiu, guanyen confiança en la seva capacitat d'aprendre una habilitat específica i consoliden el domini d'altres habilitats personals i socials. Els orientadors i els professionals d'educació especial són responsables d'ensenyar els estudiants estratègies per buscar, assegurar i mantenir el treball.

És molt important realitzar al llarg d'aquesta etapa una avaluació professional intensiva, per tal d'ajudar els estudiants a realitzar amb realisme les seves eleccions per a la carrera. Cal tenir en compte que la majoria dels estudiants amb disminucions poden necessitar més temps del que es considera necessari per als altres estudiants per preparar-se per a una òptima realització dels rols de la carrera.

Col.locació, seguiment i educació contínua per a la carrera: A les fases anteriors alguns autors (Brolin,1989; Kokaska i Brolin, 1985) afegeixen aquest estadi. Tot i que la col.locació s'associa normalment al treball retribuït, els estudiants també poden tenir l'oportunitat d'assumir altres rols no remunerats propis de la vida adulta, com els relacionats amb la vida domèstica, els de caràcter cívic i altres relacionats amb el temps lliure. Per exemple, l'estudiant pot rebre una orientació específica per tal d'afermar responsabilitats domèstiques com l'organització de l'economia familiar, comprar i preparar menjar, anar a comprar la seva roba i tenir-ne cura, implicar-se en activitats de caràcter cívic, desenvolupar i mantenir relacions socials satisfactòries... Tot i que des de l'escola i la mateixa família probablement ja s'ha treballat en l'assoliment d'aquestes competències en estadis anteriors, els estudiants poden practicar ara aquestes habilitats sense l'assistència de la seva família.

Aquest és l'estadi més real del programa d'educació per a la carrera i pot estendre's intermitentment al llarg de diversos anys en la majoria dels estudiants. En aquest estadi es fan més necessaris que mai la participació dels serveis generals de la localitat. Cal tenir en compte que la majoria de les persones amb disminucions psíquiques tindran importants necessitats d'aprenentatge al llarg de tota la seva vida; per això són imprescindibles els serveis de seguiment i suport continus.

El model d'educació per a la carrera proposa començar la formació durant els primers anys de l'escolarització. En l'escola infantil i primària es dóna molt d'èmfasi a les activitats domèstiques i de temps lliure, així com a les habilitats de comunicació. Cal també començar a treballar les *habilitats acadèmiques instrumentals*, com la lectura, escriptura i càlcul, ja que aquestes són les bases per a posteriors aprenentatges ocupacionals i de la vida diària. Les *habilitats*

sociopersonals són molt importants en els primers anys per la seva incidència en el desenvolupament de la personalitat. En el cas que es treballi intensament aquesta àrea durant els primers anys de l'escolaritat, i si l'estudiant no presenta greus problemes en les relacions interpersonals, el temps de dedicació a aquesta àrea pot decréixer en posteriors etapes. D'altra banda, el treball de les *competències ocupacionals* i de la *vida diària* s'ha d'anar incrementant al llarg de l'escolaritat. (Kokaska i Brolin,1985; Wehman et al, 1988).

Acabem de descriure els trets bàsics dels estadis pels quals es desenvolupa la carrera, i en cada un d'ells s'ha fet esment dels objectius i continguts fonamentals que els caracteritzen, així com el tipus d'activitat més adient per a realitzar-los. S'observa així que l'*educació per a la carrera* és substancialment diferent del currículum acadèmic tradicional que caracteritza els programes dissenyats en la línia dels anomenats "*Watered-Down*" que emfasitzen el desenvolupament d'habilitats acadèmiques (Verdugo, 1989: 95). Els programes "*Watered-Down*" -diluïts, buits de contingut- consisteixen en aplicar a les persones disminuïdes el mateix currículum que als no disminuïts, però escurçant substancialment els seus objectius i reduint-ne els continguts; aquests programes no solen tenir en compte la formació en altres àrees de caire més funcional, relatives a l'autonomia de la persona (Verdugo, 1990:23).

Els programes desenvolupats en la perspectiva de l'*educació per a la carrera* seleccionen i seqüencien els continguts d'acord amb la seva rellevància pel que fa l'optimització del ***potencial ocupacional*** de les persones amb disminució. Ho podríem dir en altres termes: la finalitat dels programes d'*educació per a la carrera* és en darrera instància *incidir positivament en la millora de la qualitat de les execucions de les persones amb disminucions en cada un dels rols que desenvolupa al llarg de la vida.* D'aquesta manera, formen part dels currículums les *habilitats de la vida diària* (hàbits d'autonomia i independència), les *habilitats personals i socials* i les *pròpiament ocupacionals.*[82]

---

[82]Podem considerar que un currículum d'aquestes característiques és un ***currículum funcional***, en el sentit de Boyer-Stephens i Kearns (1988:13) i Evans i Frederiks (1991:409-10). Un currículum funcional és un currículum alternatiu als tradicionals currículums acadèmics. Els currículums funcionals es dissenyen per ensenyar els estudiants habilitats que els permetin funcionar amb competència al llarg de la seva *carrera*. Es diferencia del tradicional currículum

7.5. Els *Programes de Transició Escola-Treball*: Anys 80

Diversos autors descriuen l'evolució del moviment d'*educació per a la carrera* al llarg dels anys 70 (Brolin, 1989; Brolin i Gysbers, 1989; Kokaska i Brolin 1985; Thomas, 1989; Wheman et al, 1988). Les fites més importants aconseguides pel moviment als EEUU són, despres que es proclama l'any 1971 reforma educativa principal, la creació el 1974 del *U.S. Office of Career Education* (del qual Hoyt en va ser director fins el 1982) i la promulgació de la disposició *Career Education Implementation Incentive Act de 1977 (PL 95-207)*, que proporciona fons federals per tal de facilitar que les escoles integrin l'*educació per a la carrera* en els seus currículums.

Durant la dècada dels 70 i els primers anys dels 80 es produeix una extraordinària proliferació sense precedents als EEUU de currículums i materials dissenyats des de l'enfocament d'*educació per a la carrera* tant per a estudiants d'educació ordinària com d'ensenyament especial[83]. Brolin (1989) assenyala que, quan disminueixen després d'aquest període els recursos federals i estatals destinats a potenciar l'*educació per a la carrera* el moviment deixa de mica en mica de tenir incidència.

Paral.lelament a la pèrdua de força de l'*educació per a la carrera* durant els anys 80, un concepte estretament relacionat amb aquest pren posicions

---

acadèmic en l'èmfasi que dóna el primer a les *habilitats de la vida diària, habilitats professionals* i, sobretot, a les *habilitats socials i de comunicació.* Els currículums funcionals *són més concrets, comprenen més oportunitats de practicar allò que s'ensenya i són generalment millor acceptats pels estudiants, en ser percebuts com a més rellevants per a la seva vida.* (En apartats posteriors tindrem oportunitat d'analitzar més detalladament les característiques dels currícula funcionals).

[83]Ens remetem a l'Annex 5 per tenir coneixement dels principals assoliments de l'Educació per a la Carrera durant aquest període.

paulatinament: es tracta del concepte ***transició escola-treball*** (Brolin,1987:53; Brolin i Gysbers, 1989:155; Clark i Kolstoe, 1990:39).[84]

El terme *transició escola-treball* no és nou en el context que estudiem; havia estat emprat a finals dels 60 per descriure un pas ordenat des de l'escola o programes institucionals als serveis d'adults i a la plena participació a la comunitat. Aquesta idea, però, decau a finals dels 70, com a conseqüència de la progressiva implementació a les institucions educatives de l'"Education for All Handicapped Children Act" (PL 94-142) (1975), que assegura l'educació de totes les persones d'entre 3 a 21 anys que tenen alguna minusvalidesa[85]. Aquest fet

---

[84]A l'apartat 1.3.2. s'han referenciat els orígens del moviment, així com algunes de les definicions que es donen des d'aquesta perspectiva al procés de transició. Recordem que ja hem referenciat aquest moviment en l'apartat anotat de la primera part, diferenciant aquesta perspectiva de la nostra posició respecte el concepte transició.

[85]A Ruiz (1988:46) es relacionen les principals aportacions d'aquesta disposició legislativa, entre les que s'anoten el *reconeixement que tots els alumnes amb disminucions tenen dret de rebre una adequada educació* i que *abans d'establir els serveis educatius que se li han de destinar cal dissenyar un IEP*, o Pla d'Educació Individualitzat. A la vegada, *es reconeix el dret dels pares dels alumnes amb disminucions de participar en la programació educativa dirigida al seu fill.*

El 30 d'octubre de 1990, el llavors President dels EEUU George Bush signa la disposició PL 101-476. Aquesta llei pública dóna a la *Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142) un nou títol: *The Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), usant el terme "*disability*" en comptes de "*handicap*". Una de les innovacions més importants d'aquesta llei és que per a cada jove s'han de preveure serveis de transició en el seu Pla d'Educació Individualitzada, abans dels seus 16 anys; es considera apropiat realitzar aquesta previsió de serveis i distribució de responsabilitats, en alguns casos, abans dels 14 anys. En tots els casos s'ha d'incloure la descripció de la responsabilitat que tenen les diferents institucions abans que l'estudiant acabi la seva escolaritat obligatòria (Wehman, 1992b; West et al, 1992:2). Thompson (1993) assenyala que els canvis més significatius d'aquesta disposició fan referència als criteris de *selecció, col.laboració inter-institucional* i *participació dels usuaris*. L'autor resumeix les principals innovacions d'aquesta llei en els següents punts:

provoca que les agències estatals de rehabilitació professional retirin de les escoles els programes de rehabilitació i centrin la seva atenció en satisfer les demandes de serveis de les persones amb hàndicaps severs.

Segons Clark i Kolstoe (1990), dos moviments paral.lels trenquen aquesta dinàmica incidint en el renaixement del concepte *transició*: per un costat, el moviment d'*educació per a la carrera* i per l'altre el que s'anomena *vida independent* (*independent living*), que té gran incidència en l'àmbit de la rehabilitació d'adults. Els dos comparteixen l'èmfasi en la importància que té la realització personal de cada individu en l'execució de qualsevol dels rols a través dels quals es canalitza la participació social, i la insistència en la formació de les capacitats de presa de decisions, lliure elecció i autodeterminació.

El gran impuls que revifa altra cop el concepte a principis dels 80 ve donat per la Secció 626 de "1983 Amendments to the Education of the Handicapped Act Amendments of 1973" (EHA P.L. 98-199), que té per títol "*Secondary Education and Transitional Services for Handicapped Youth*". Es considera la *transició* de l'escola a la vida laboral com a prioritat nacional, degut a l'elevada taxa d'atur dels estudiants amb minusvalideses un cop deixen el sistema educatiu. L'OSERS institueix una política federal dirigida als següents objectius:

a. Estimular el desenvolupament i perfeccionament de programes per a l'educació secundària especial.

- Un nombre major de persones amb disminucions severes augmenten les possibilitats d'accedir als serveis de rehabilitació professional.
- Ampliació dels serveis: s'inclou ara assistència personal, transició, treball amb suport i serveis de suport a la família.
- S'emfasitza la col.laboració inter-institucional.
- Es reforça els rols dels usuaris, ja que es requereix la seva participació en la planificació dels Programes Individuals.

b. Enfortir i coordinar educació, formació i serveis relacionats per al procés de transició a l'educació postsecundària, formació professional, treball competitiu o centres d'adults alternatius (Rusch i Allen, 1987:489).

Aquest organisme endega mesures en cinc àrees importants adreçades a les necessitats dels estudiants excepcionals (Baker, 1985; citat per Brolin, 1987:53):

1. Elaborar currículums d'escola secundària més rellevants per a les necessitats del potencial ocupacional dels estudiants.

2. Treballar amb altres agències per incrementar els incentius per tal que els empresaris contractin persones que requereixen equipaments especials, modificacions arquitectòniques, períodes més llargs de formació...

3. Millorar les oportunitats pels estudiants graduats que tenen disminucions, particularment per aquells que tenen dificultats d'aprenentatge i hàndicaps lleugers.

4. Perfeccionar els serveis a temps limitat oferts per les agències de rehabilitació professional per tal d'assegurar la continuïtat de la responsabilitat.

5. Millorar la transició per facilitar un suport continu en el lloc de treball per a les persones amb dificultats més severes

Els plans de transició suposen molt més que la simple transferència de la responsabilitat administrativa des d'un programa escolar a les agències d'adults. Es tracta d'un procés més complex que demana una estreta coordinació entre diferents institucions (escola, família, centres de treball del sistema laboral ordinari i centres d'adults alternatius). Implica endegar a nivell local un procés de planificació i implementació d'accions coordinades entre diferents agències i serveis per tal de facilitar oportunitats de treball i nou entorn residencial als joves amb disminucions (Wehman et al, 1988:50; West et al, 1992). D'aquesta manera, és important garantir:

1. L'assistència adient per desenvolupar les habilitats necessàries per funcionar de manera competent a la comunitat.

2. Proporcionar a l'estudiant àmplies oportunitats d'aplicar aquestes habilitats als diferents entorns d'execució.

3. Facilitar a l'estudiant el suport necessari, tant a l'escola com durant l'edat adulta, per tal de mantenir i augmentar la seva participació a la comunitat (Hardman i McDonnell, 1987:494).

És per això que la preparació dels estudiants per a una transició exitosa de l'escola al treball té múltiples dimensions, i no es resol únicament amb la garantia d'un treball coordinat entre diferents agències (empreses, pares, educadors...); la transició esdevé un fenomen complex que requereix el suport polític i la reorganització de l'entorn d'aprenentatge i del mateix currículum (Brolin, 1985).

Brolin i Gysbers (1989) exposen que durant el període comprès entre 1984 i 1988 es van desenvolupar i implementar 180 projectes orientats a facilitar la transició de joves i adults amb dificultats al món laboral. Un esforç legislatiu important que dóna suport a aquestes iniciatives és la Carl D. Perkins Vocational Education Act de 1984, que inclou entre els components dels programes educatius individuals de tots els estudiants elements professionals que reforcin el seu funcionament independent.

El model de transició suggerit per l'OSERS (Office of Special Education and Rehabilitative Services) aporta tres possibles "ponts" que sorgeixen de l'escola secundària i es dirigeixen a facilitar el treball. A partir de les aportacions de Barcus et al, (1988), Cobb i Danehey (1986), Lichtenstein (1989: 509-10), Wehman et al (1988: 5-6), West (1988b), elaborem la següent taula en la que es descriuen els trets principals de cada un d'ells:

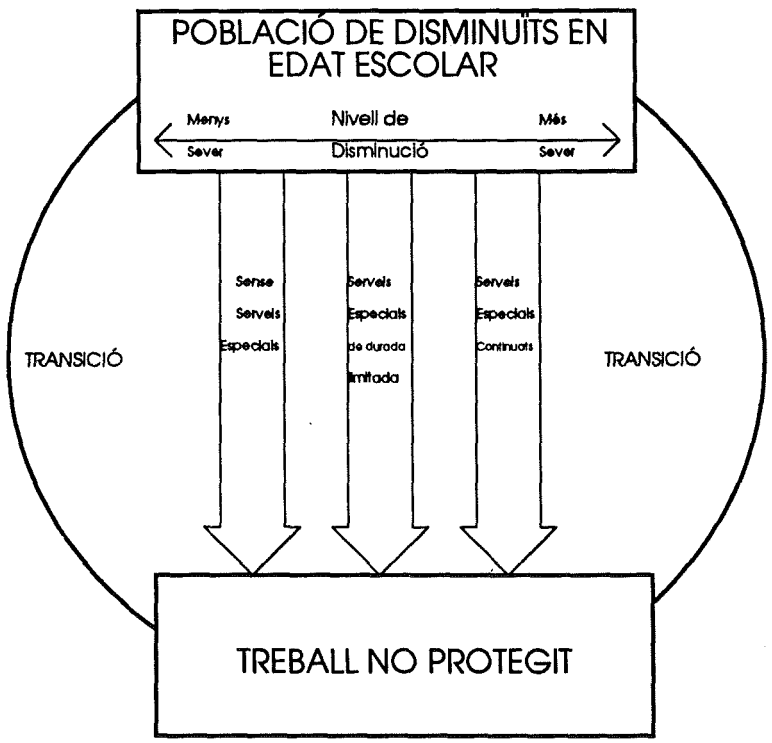
Taula 35: Vies de Transició Escola-Treball (Model OSERS)

Ponts o Vies de transició de l'escola secundària al treball	
Treball Ordinari	Anomenat "***transició sense serveis especials***": És possible l'ús dels serveis generals de la comunitat, (per exemple, poder seguir els estudis post-secundaris). Escoles tècniques i professionals són molt importants en aquest tipus de transició, així com els contactes amb les famílies, treballadors voluntaris i altres membres de la comunitat. El nombre de persones discapacitades que treballen seguint aquesta via no és conegut, però els potencials beneficiaris són els estudiants amb discapacitats lleugeres. Tot i que probablement els estudiants que segueixen aquesta via no necessiten un suport específic per part del personal d'educació secundària, sí que és important la tasca orientativa endegada pel personal d'educació especial. El problema que apareix amb aquest sistema és la impossibilitat que hi tinguin accés els individus que abandonen l'escola abans d'acabar els estudis. Apareix així probable la creació d' una subcultura permanent d'individus amb hàndicap que no poden accedir als serveis educacionals després de l'escola secundària Per això, OSERS ha proposat la implementació de programes d'educació post-secundària per a individus amb dificultats d'aprenentatge específiques.
Treball ordinari amb modificacions, quan és necessari	"***Transició amb serveis especials de durada limitada***". Fa referència a l'existència de serveis especialitzats a curt termini, on la presència d'un hàndicap és normalment un requisit per tal de facilitar a una persona el seu accés al servei (un exemple d'aquest cas el serien els serveis de rehabilitació professional). Normalment, però, es restringeix l'accés a aquells que són capaços de tenir èxit en un treball ordinari un cop es retirin els serveis de suport. La majoria dels serveis de rehabilitació, els programes de formació laboral federals i estatals i els programes d'educació professional postsecundària són, per la seva natura, de temps limitat. En el passat, quasi tots els programes de transició eren de temps limitat i no incloïen joves amb disminucions severes. Els beneficiaris d'aquesta via de serveis són, en la seva majoria, estudiants amb disminucions moderades-lleugeres.
Treball ordinari i opcions de treball especial proporcionant salaris decents	"***Transició amb serveis especials continuats***". Aquesta tercera via consisteix en proporcionar un suport continu a llarg termini durant la transició. El model de suport al treball del mercat competitiu seria un exemple d'aquest tipus de servei que es caracteritza per una formació i seguiment mantingut. Normalment són beneficiaris -o segueixen aquesta formació- persones amb handicaps moderats o severs, ja que se'ls assegura la possibilitat de rebre suport durant un llarg període de temps. Aquest procés de transició demana la creació de diverses opcions de suport laboral, com programes de formació especialitzats en la indústria, o treball competitiu amb suport continu. Aquesta opció voldria substituir els tradicionals programes d'activitats no professionals per adults.

Lichtenstein (1989) centra la seva crítica al model de transició anterior manifestant que és poc probable que els estudiants amb retard lleuger que han deixat l'escola aviat es puguin beneficiar d'alguna de les tres vies de transició. Aquests estudiants només poden accedir a programes especials disenyats com alternatives a l'escola.

La següent figura presenta gràficament les tres vies del model de transició, en relació amb els grups de destinataris (Cobb i Danehey, 1986:4)

Figura 12: Vies del model de transició en relació amb el grup de destinataris.



Podem observar que els programes de *transició escola-treball* i *educació per a la carrera* presenten certes característiques comuns. Segons Rau, Spooner i Fimian (1989:500) els dos conceptes estan significativament relacionats; els dos tenen com a finalitat facilitar l'ajustament dels joves als diferents rols que ha de realitzar en la societat; els programes de transició incideixen especialment en la transició escola-treball. Ambdós conceptes són usats per incrementar la probabilitat de reforçar el futur dels estudiants i joves amb handicaps per oferir-los una obertura entre l'escola i la vida adulta.

Com l'*educació per a la carrera*, el model *transició escola-treball* parteix d'una àmplia concepció del terme treball. Així, com manifesten Boyer-Stephens i Kearns (1988:13):

> "Transició és més que treball, ja que cada estudiant necessita no només una feina, sinó habilitats funcionals relacionades en la recerca de feina, ajustament a la comunitat i ús del temps lliure de manera constructiva"

Mithaug, Martin i Agran (1987:500) analitzen els components de diferents models de transició dissenyats per facilitar a les persones amb hàndicaps d'adquisició d'un status laboral; sintetitzen les característiques que aquests comparteixen:

a. Consten d'una sèrie de serveis que es graduen des dels més generals als específics

b. Coordinen diferents propostes de transició per aconseguir resultats graduats

c. Implementen els programes per preparar els estudiants per a la vida post-escolar

d. Comencen la instrucció durant el període escolar

West (1988:4) fa la relació dels components que participen d'una sèrie de models analitzats; entre aquests s'hi compten:

-Currículums escolars funcionals
-Serveis integrats a l'escola
-Cooperació entre les diferents agències
-Planificació cooperativa

-Instrucció basada en la comunitat
-Implicació dels pares
-Treball (competitiu, amb suport o protegit)
-Serveis de seguiment

Observem que els programes d'*educació per a la carrera* participen d'aquestes característiques. En aquest sentit, Brolin (1987:53) manifesta que en molts aspectes el moviment de *transició* és la continuació del concepte *educació per a la carrera;* molts dels projectes de transició implementats al llarg dels 80 haurien estat ubicats en la categoria de programes realitzats des de la perspectiva d'*educació per a la carrera* si s'haguessin dissenyat uns anys abans. Segons Hoyt (1987c:15), parlar del moviment o enfocament *transició escola-treball* és una altra manera de referir-se a "educació per a la carrera fent èmfasi a les habilitats generals ocupacionals".

Acabem amb aquestes paraules de Brolin:

> "La transició de l'escola al treball ha estat un company inseparable de l'evolució del moviment d'educació per a la carrera iniciat durant els setanta. Això reflecteix que l'administració federal d'educació especial comprèn que l'educació per a la carrera és una de les principals necessitats dels estudiants excepcionals, i que si ells tenen les oportunitats que necessiten per integrar-se amb èxit a la nostra societat del treball moltes més necessitats seran assolides" (Brolin, 1987:54).

7.6. Evolució de les tendències dominants en la formació de persones amb disminució psíquica per a l'edat adulta i la vida activa. Balanç

En base a la revisió bibliogràfica realitzada elaborem la taula 36, en la qual se sintetitzen els trets principals dels enfocaments més significatius pel que fa la formació orientada a la integració socio-laboral dels disminuïts adolescents i adults. A aquesta taula es reflecteixen els principals trets dels models que han tingut més influència en la formació per a la vida adulta de la població de disminuïts. Per a cada model es referencia la seva *cronologia* aproximada, així

com com els *objectius de formació*, les *instàncies implicades*, el *grup destinatari* de la formació i el *nivell educatiu* en el que se centra.

Taula 36: Relació cronològica i característiques principals dels models dominants dirigits a la formació per a la vida adulta de les persones amb disminució psíquica

Anys (aprox.)	Model predominant	Objectius de formació	Instàncies implicades	Nivell d'Incidència	Destinataris
1950 - 60	**Work-Study**	Habilitats concretes per a professions específiques, per mitjà de la formació en alternança.	Centres especials i centres de treball de la comunitat.	Nivell Secundari	De la població de disminuïts psíquics només se'n poden beneficiar els lleugers.
1960 - 70	**Vocational Education** (***Formació Professional***)	Habilitats concretes i instruments per a la recerca de treball. Dirigit a treballs específics poc qualificats. L'àrea professional es considera com una de les àrees generals de funcionament a la comunitat: professional, econòmica, social i personal. Es manté l'estructura de formació Work-Study.	Centres educatius i centres de treball de la comunitat.	Nivell Secundari	De la població de disminuïts psíquics només hi tenen accés, generalment, els que tenen disminucions lleugeres.
1970 -80	**Career Education** (***Educació per a la carrera***)	És un vehicle per potenciar el *desenvolupament de la carrera,* entesa com a seqüència de papers que una persona pot desenvolupar al llarg de la seva vida. Així, el concepte **treball** s'ha d'entendre en sentit ampli i no centrat exclusivament en les tasques remunerades. La *carrera* es desenvolupa en diferents estadis al llarg de la vida. L'educació per a la carrera insisteix, al llarg d'aquests estadis, en la necessitat d'un *currículum funcional:* habilitats de la vida diària, afectives i eines generals que incideixen en el potencial ocupacional. S'incideix especialment en els components psico-socials. Aquests elements s'integren en les matèries acadèmiques tradicionals, revestides d'un component experiencial. Manté en alguns casos l'estructura Work-Study.	Cal la coordinació de totes les institucions de la comunitat: família, centres educatius, centres de treball, sindicats, serveis generals d'adults (centres d'oci...)	Implica tots els nivells educatius, però insisteix en què el període crític per adquirir el nivell necessari de competència és el centre de secundària.	Tota la població, de tots els grups socials i totes les edats són potencials beneficiaris d'aquest model formatiu.
1980 - ...	**Transició Escola-Treball**	Comparteix amb l'educació per a la carrera l'*àmplia concepció del terme treball* i la insistència en el *currículum funcional.*	Cal cooperació entre les agències de la comunitat: escoles, centres de treball, família...	Nivell secundari (darrers anys d'escolaritat i primers anys de treball)	Tots els grups de disminuïts en són potencials beneficiaris.

L'esforç de síntesi implica forçosament la pèrdua de matisos, per la qual cosa intentarem interpretar breument la informació proporcionada sobre de l'evolució produïda en les darreres dècades. S'observa que els models predominants durant els anys 50 i 60 (*Work-Study* i *Formació Professional*) *comparteixen un concepte restringit de treball* -restringit en comparació amb la concepció de treball dels moviments posteriors-, assimilant-lo a les tasques laborals remunerades pròpies de l'edat adulta i destinant en conseqüència la formació als estudiants que estan a punt de deixar l'escola secundària. L'estructura fomentada pel model *Work-Study* implica la coordinació entre les escoles secundàries i els centres de treball de la comunitat. L'enfocament de *Formació professional* manté aquesta estructura de treball, dirigida a la formació en oficis poc qualificats o semi-qualificats. L'objectiu dels dos models és la formació de les habilitats específiques necessàries per a executar amb èxit aquests oficis. Les característiques d'aquests models fa que només se'n puguin beneficiar, de la població constituïda per disminuïts psíquics, les persones amb disminució psíquica lleugera.

Al llarg dels anys 70 un nou model va prenent força ràpidament: *l'educació per a la carrera*. Parteix de la concepció de la *carrera* com a la seqüència de rols o papers que una persona executa al llarg de tota la seva vida; el *treball* deixa de tenir connotacions estrictament laborals i passa a incorporar totes les tasques que una persona realitza en benefici de la comunitat, encara que siguin activitats no remunerades. L'objectiu de l'*educació per a la carrera* és proporcionar a tots els individus els instruments que els han de permetre adaptar-se plenament a totes i cada una d'aquestes tasques; d'aquesta manera guanya importància el *currículum funcional* que integra entre els seus components les habilitats necessàries per a la vida diària (habilitats domèstiques...), els elements psico-socials (de caire afectiu, autoestima...) i altres habilitats generals de caire instrumental. Aquest enfocament implica en la seva realització totes les forces de la comunitat: des de la família a les diferents agències de serveis destinats a adults (en l'àmbit estrictament laboral, i les que fan referència al temps lliure, consum...) passant, naturalment, per l'escola. Els destinataris d'aquest model són tots els individus, sense distinció d'edats, nivell intel.lectual, social...

L'*educació per a la carrera*, a diferència dels models anteriors, demana per a la seva implementació una renovació total del sistema educatiu, tant pel que fa les pràctiques educatives com l'estructura de coordinació que necessita. Aquest

enfocament exerceix una gran influència en la formació de disminuïts; la filosofia que dóna impuls al moviment revaloritza les tasques que pot realitzar el disminuït a la societat, *sigui quin sigui el grau de la seva minusvalidesa*; concorda plenament així amb els objectius de la normalització. D'altra banda, l'èmfasi en la formació de les habilitats polivalents (tant les instrumentals com les habilitats domèstiques i altres de necessàries per a la vida diària) suposa una interessant alternativa als currículums fonamentats en enfocaments academicistes dominants fins aleshores.

Així, sintetitzem les *característiques principals que defineixen l'educació per a la carrera com un moviment innovador*: en primer lloc, i pel que fa l'**extensió de la seva aplicació**, aquest model s'*estén des de la infància fins a la vida adulta* en un procés que es desenvolupa al llarg de tota la vida d'una persona; quant als **continguts curriculars**, l'educació per a la carrera suposa una alternativa als currículums acadèmics tradicionals, revaloritzant les *habilitats significatives de la vida quotidiana* per tal de millorar la qualitat de l'ajustament de l'individu en tots els rols que desenvolupa; per últim, respecte a les **instàncies implicades**, la formació deixa de ser competència exclusiva dels educadors i de la institució educativa: es fa imprescindible tant la *participació de representants de la comunitat* (des dels mateixos pares i alumnes fins als representants de les agències socials -sindicats, empreses, centres d'oci...) com la seva *coordinació*, no només a nivell de planificació sinó també en l'execució de les activitats educatives.

L'assumpció d'aquestes innovacions afecta globalment el procés de presa de decisions que se segueix en l'elaboració de programes individualitzats; no només es qüestiona el que fa referència als objectius, continguts del currículum i la seva temporalització, sinó també quina és la metodologia més adient, així com el nivell de participació de les instàncies implicades en cada una de les fases del procés, l'avaluació del procés i dels resultats... Cada un d'aquests temes genera múltiples qüestions; per exemple, i centrant-nos en els primers elements dels programes ens podem plantejar: *Quines habilitats han de formar part del currículum? Com es distribueixen aquestes habilitats al llarg del període educatiu? De quina manera es relacionen amb el currículum acadèmic tradicional? Com identificar les activitats més significatives per a cada estudiant? Quins criteris poden orientar l'establiment de prioritzacions en els programes individuals?...*

En certa manera, les respostes a aquestes qüestions des del model *Transició escola-treball* serien les mateixes que les de l'*educació per a la carrera.* El model *transició escola-treball* suposa la concreció de l'ampli enfocament *educació per a la carrera* per centrar-lo a les necessitats específiques dels adolescents: *el pas del món escolar a l'ajustament als rols de la vida adulta* i, de manera especial, al *treball.* Aquest model rep important suport institucional per endegar ajuts específics per als grups de disminuïts. Les accions s'inicien els darrers anys de l'escolaritat secundària i continuen durant els primers temps del treball a l'àmbit de la comunitat, entès el *treball* en el mateix sentit que en el model anterior. La intensitat i la durada del suport es graduarà segons les necessitats de cada individu, essent generalment proporcional al grau de disminució. Les instàncies implicades són totes les agències socials, igual que en el model anterior; els continguts de la formació són també els components d'un *currículum funcional.* Com en el model anterior, les accions endegades pel model *transició escola-treball* es dirigeixen a *tota la població* de persones amb disminució.

Aquest enfocament constitueix la continuació del model anterior, però centrat en un període específic del desenvolupament de la carrera: el de l'educació secundària, reconegut per l'*educació per a la carrera* com el període crític per adquirir el nivell necessari de competència. Justificació? potser la necessària racionalització dels esforços, tant materials com humans i funcionals, de manera que es faciliti el control de les instàncies que incideixen més directament en la difícil transició de la vida institucional a la vida adulta. Cal dir que la gènesi dels dos moviments es diferencia per un fet: mentre que l'*educació per a la carrera* és un moviment que afecta globalment l'educació a tots els nivells, l'enfocament *transició escola-treball* està generat per l'impuls de l'administració i es dirigeix concretament a la població de persones disminuïdes que es troba en els darrers anys de l'escolaritat obligatòria, recollint els principis claus de l'*educació per a la carrera.* En aquest sentit, entenem que suposa i permet la pervivència dels criteris del moviment anterior.

El model de *transició* fa incidència en el mateix nivell escolar que els models *work-study* i *formació professional*; és diferencia d'aquests pel fet que estructura unes vies de traspàs específiques facilitant que totes les persones que tenen algun grau de disminució puguin beneficiar-se dels programes de transició.

7.7. Perspectives i Noves Orientacions

Acabem de revisar l'evolució del rol de l'educació en la formació dels disminuïts psíquics per a la vida adulta. Hem vist com la pròpia concepció del treball ha anat variant paral.lelament al desenvolupament de canvis socio-econòmics; aquest fet ha condicionat la transformació dels continguts dels programes educatius, així com de la metodologia instructiva. D'altra banda, els nous models formatius -*educació per a la carrera* i *transició*-, en coherència amb els principis de la *normalització*, reclamen una implicació considerable del conjunt de forces socials de la comunitat; d'aquesta manera, cal un esforç de coordinació per part de l'escola, família, centres de treball, sindicats, centres socials... per tal de facilitar i incrementar quantitativament i qualitativament les oportunitats d'integració socio-laboral *de tota la població, especialment del grup de persones amb disminució.*

Les noves directrius que el moviment d'*educació per a la carrera* va començar a defensar a principis dels 70 per a facilitar la transició continuen avui essent vigents; l'esperit del moviment es reflecteix en les estratègies que Dupont i Gingras (1991:249) sintetitzen com a via per respondre millor a les necessitats dels joves estudiants de secundària (al context canadenc):

- Integrar les nocions relatives a la carrera al conjunt del programa escolar a partir d'una major implicació dels ensenyants.

- Accentuar els esforços de vinculació entre l'educació i el món del treball per implantar centres d'educació per a la carrera a les escoles.

- Fer viure als alumnes activitats d'experimentació més diversificades amb la participació des mitjans de treball.

- Variar les fonts d'informació i l'ajuda per a la seva orientació, fent-les més accessibles i sobretot orientades a les carreres.

La influència de l'*educació per a la carrera* s'ha deixat sentir fins i tot en el model de *formació professional* (*vocational education*). Aquest model no ha estat substituït per l'educació per a la carrera, sinó que ha sofert una evolució en la qual aquest darrer moviment hi ha jugat un paper important (Brolin i Loyd,1989). Del

període que va des de la Vocational Education Act de 1963 fins el Carl D. Perkins Vocational Education Act de 1984, els objectius del moviment s'han diversificat en cinc àrees (Herr,1987:26):

- Actituds i habilitats personals
- Habilitats de comunicació, càlcul i capacitats de llegir i escriure
- Habilitats laborals
- Coneixements ocupacionals generals i específics
- Fonaments per a la planificació de la carrera i aprenentatge al llarg de tota la vida

En aquesta línia, podem citar el treball de Sitlington (1986) com un exemple dels *intents de reforçar el paper que pot jugar la formació professional en la transició a l'edat adulta i a la vida activa* en relació a les noves directrius recomanades pel concepte *educació per a la carrera*[86]. Aquesta autora cita l'estudi d'Okolo i Sitlington (1986), treball que examina el rol de la formació professional dirigida a persones amb necessitats especials en el procés de transició

---

[86]La monografia de Sitlington (1986) té com a finalitat l'anàlisi del rol que la *formació professional* (conceptualitzada a partir de la definició federal, citada al punt 7.3. d'aquest capítol) pot realitzar en el procés de transició dels joves amb necessitats especials. L'estudi parteix de la realització de les següents fases:

1. Breu revisió dels estudis recents sobre l'ajustament professional dels joves amb necessitats especials;

2. Identificació dels tipus d'habilitats necessàries per tal de facilitar l'èxit de la transició al món del treball;

3. Identificació de les disciplines implicades en el procés de transició i els serveis a oferir;

4. Disseny dels possibles rols que la formació professional pot jugar en aquest procés i analitzar com els educadors professionals poden treballar més efectivament amb professionals d'altres disciplines.

5. Discutir les implicacions d'aquests rols pel que fa la preparació del personal, la investigació, el desenvolupament polític i la programació d'activitats.

en funció de les fases de l'educació per a la carrera. Aquests autors recomanen realitzar sis tipus d'activitats professionals rellevants:

1. Consciència i exploració ocupacional i experiència laboral bàsica
2. Realitzar una avaluació professional al llarg de la carrera.
3. Instrucció d' habilitats acadèmiques relacionades amb el treball
4. Instrucció d'habilitats interpersonals relacionades amb el treball
5. Oferir serveis de suport a altres disciplines implicades amb la programació d'activitats professionals.
6. Col.locació professional postescolar i seguiment

Sitlington manifesta que probablement el camí més adient per establir lligams de cooperació entre la formació professional i altres disciplines és l'indicat per l'*educació per a la carrera.* En aquest model els serveis d'educació especial i educació professional poden funcionar òptimament proporcionant les bases per a la preparació per a la carrera de les persones amb necessitats especials (Sitlington, idem:21). Des d'aquesta perspectiva, els rols de la formació professional dirigida a preparar per a la transició de l'escola al treball i a la vida activa serien els següents (Sitlinton, idem:27):

- Assistir el personal d'educació especial i altres professionals en l'avaluació inicial i contínua dels interessos, habilitats interpersonals, habilitats acadèmiques relacionades amb el treball i habilitats professionals específiques.

- Proporcionar formació addicional mitjançant classes d'educació professional bàsica com arts industrials i economia domèstica, així com experiències exploratòries professionals a l'escola secundària i a nivell postsecundari.

- Treballar en col.laboració amb professionals d'educació especial en la instrucció de les habilitats acadèmiques relacionades amb el treball.

- Proporcionar instrucció d'habilitats relacionades amb el treball en situacions reals, a partir d'experiències en el propi treball o en laboratoris.

- Proporcionar formació de conjunts d'habilitats professionals, com l'ús d'eines específiques o procediments bàsics comuns a un grup d'ocupacions.

- Proporcionar experiències laborals o formació en el lloc de treball.

- Facilitar la formació d'habilitats professionals específiques.

Tot i que teòricament es reconeix la necessitat d'incorporar les demandes dels models d'*educació per a la carrera* i *transició escola-treball* a la formació, i el fet que aquests models són considerats apropiats per a la formació per a la vida adulta del grup concret de persones amb disminucions, els darrers estudis indiquen que la situació actual de la formació de disminuïts als EEUU, context on s'ha succeït la gènesi d'aquests moviments, no és massa satisfactòria; malgrat la freqüent proclamació que un dels principis fonamentals de l'educació és desenvolupar al màxim grau possible les habilitats de tots els estudiants per tal que puguin optimitzar el seu potencial ocupacional i funcionar com a ciutadans independents, *hi ha l'evidència que la gran majoria d'estudiants amb disminucions mai no assoleixen un nivell satisfactori de desenvolupament de la carrera consistent amb les seves capacitats*[87]. Com Affleck et al (1990) assenyalen, és interessant conèixer els resultats d'aquestes investigacions ja que proporcionen tant als educadors i polítics com als pares informació a partir de la qual conèixer millor les característiques i l'efectivitat dels programes.

Affleck et al (1990), Brolin i Gysbers (1989), Brolin i Loyd (1989), Brown (1989), Clark i Kolstoe (1990), Halasz (1988), Polloway et al (1991) citen diferents treballs en els quals es fa patent que la transició de les persones amb disminucions de l'escola a l'edat adulta i vida activa no és millor avui que en dècades passades. Citarem els resultats de diverses investigacions que han analitzat el fenomen de la transició:

---

[87]Halasz (1988:17) manifesta que malgrat l'èmfasi nacional realitzat en els programes de transició per als joves amb disminucions, la seva taxa d'atur varia del 50 al 80% (segons estudis d'Hasazi, Gordon i Roe, 1984; Rusch, Chadsey-Rusch, White i Gifford, 1985). Els que troben feina, sovint realitzen ocupacions semiqualificades o retribuïdes amb baixos salaris. Els que no troben feina romanen amb les seves famílies o són atesos a diversos tipus de centres de dia o centres de treball protegit.

Brown (1989:112-3) manifesta que als EEUU:

1. La situació laboral de totes les persones amb disminució és significativament pitjor que la de les persones sense disminució.

2. El nombre de tallers protegits i centres de dia ha passat de només 6 abans de 1954 a més de 4600 el 1984.

3. Tot i que es disposa de serveis per la transició a la vida activa dirigits a persones amb disminució, la gran majoria es troben en programes diürns especials o tallers protegits.

Brolin i Gysbers (idem), Brown (1989) i Rush i Allen (1987) indiquen els resultats d'una enquesta telefònica realitzada el 1985 per Harris et al sobre una mostra de 1000 persones amb disminucions:

- El 67% dels americans amb disminucions amb edats compreses entre 16 i 64 anys no estan treballant.

- Si una persona amb disminucions està treballant, hi ha el 75% de possibilitats que estigui realitzant un treball a temps parcial.

- De totes les persones que tenen disminucions i que no estan treballant, un 67% manifesta el seu desig de treballar.

Edgar (1987:555) analitza la informació recollida a nombrosos estudis al llarg de sis anys i resumeix en els següents punts els indicadors que informen que el procés de transició escola-treball és incomplet.

- Pocs estudiants amb disminucions passen de l'escola a la vida independent en les seves comunitats.

- Els programes d'educació especial a nivell de secundària semblen tenir poca influència en l'ajustament dels estudiants a la vida comunitària.

- Més del 30% dels estudiants que inicien estudis secundaris els abandonen abans de la graduació.

- Ni els estudiants que han finalitzat els programes d'estudis secundaris especials ni els que els han abandonat troben un treball adequat.

Affleck et al (1990) fan el seguiment d'estudiants que han deixat l'escola durant un període que va d'un any a dos anys i mig, per tal de conèixer millor com participen els estudiants en els rols adults, incloent la participació en programes d'educació post-secundària, treball, ús dels serveis d'adults, vida independent i guany salarial. Per aconseguir aquesta finalitat, s'examinen els següents grups d'estudiants: un grup d'estudiants identificats com "amb dificultats d'aprenentatge", estudiants amb retard mental lleuger, i un grup d'estudiants sense disminucions de la mateixa edat. Els resultats de la investigació indiquen que durant els anys que segueixen immediatament a la sortida de l'escola és molt difícil que la majoria dels estudiants identificats com a retardats mentals lleugers assoleixin un nivell significatiu d' independència. Només el 21% d'aquests estudiants viuen autònomament després de sortir de l'escola.

La *interpretació de les causes d'aquesta realitat* és realitzada per diferents autors; analitzant la bibliografia, tres factors apareixen majoritàriament com a provocadors de la difícil transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminucions: ***la manca d'adequació dels currículums a les necessitats de les persones amb disminucions per a desenvolupar-se òptimament en la vida adulta, la poca predisposició dels educadors per canviar l'enfocament de les pràctiques educatives*** (pel que fa bàsicament tipologia de continguts, metodologia d'intervenció educativa; en aquest sentit es ressalta el fracàs de desenvolupar i usar programes d'*educació individualitzada*) i ***els problemes de coordinació entre les instàncies socials***. Tot seguit analitzarem cada un d'aquests factors.

Brolin i Gisbers (1989), Clark i Knowlton (1987), Edgar (1987) i Thomas (1985) apunten com a una de les possibles causes del fracàs la *sobrecàrrega acadèmica dels programes escolars*; mentre que per un costat es promou des de les premises de l'*educació per a la carrera* i *transició escola-treball* la formació d'habilitats funcionals, per l'altra s'incrementen els requisits acadèmics de les proves de graduació. Els resultats cada vegada més baixos dels estudiants en les proves de rendiment i la reducció dels pressupostos destinats a l'educació provoquen el moviment anomenat "*back to the basics*", que suposa tornar a centrar els esforços educatius en els continguts acadèmics instrumentals

(Polloway i Smith, 1983; Thomas, 1985). D'aquesta manera, la formació acadèmica esdevé el cos predominant de l'educació de tots els estudiants. [88]

Aquesta situació esdevé un problema per la població d'estudiants amb disminucions, especialment pels que segueixen programes d'integració, ja que els continguts funcionals necessaris per preparar aquestes persones per a la vida adulta perden la seva prioritat. A la vegada, com assenyala Halpern (a Clark i Knowlton, 1987:549), pocs estudiants poden aconseguir així els diplomes que acrediten la suficiència. Conclusió lògica d'aquesta situació és que cal un canvi urgent i radical en aquests programes; aquesta solució apareix, però, difícil.[89]

---

[88]El pes acadèmic dels estudis constrasta amb les necessitats educatives dels estudiants; Sitlington (1986:7) assenyala que les investigacions han demostrat que els joves amb necessitats especials tenen greus dificultats per incorporar-se a la vida activa a causa bàsicament de tres mancances: *manca d'habilitats interpersonals, com hàbits i actituds de treball i habilitats comunicatives* (Brown, 1976; Foss i Peterson, 1981; Gustafson, 1978; Melstrom, 1982; Richards, 1980; Sali and Amin, 1971; Shalock, Harper i Carver, 1981; White et al, 1982); *manca d'habilitats acadèmiques relacionades amb el treball* (Diehl i Mikulecky, 1980; Selz, Jones i Ashley, 1980); *manca d'habilitats professionals bàsiques per executar ocupacions que requereixin més que un nivell bàsic d'execució* (Hartley, 1980; McAfee i Mann, 1982; Ruffner, 1981). L'autora manifesta que és necessària una bona instrucció en cada una de les tres àrees assenyalades per tal de facilitar una transició exitosa de l'escola al món del treball (Totes aquestes investigacions són ressenyades per Sitlington).

[89]Una alternativa que poden seguir els estudiants amb disminucions és, segons Edgar (1987), seguir programes d'estudis especials, tot i els inconvenients que suposa la segregació. En aquest sentit l'autor planteja una qüestió interessant sobre el currículum dels centres d'educació especial:

"hauria l'educació especial d'intentar reproduir l'educació dels estudiants no disminuïts o hauria de crear un currículum diferent?" (Edgar,idem:560)

No hi ha però ni de bon tros un clar consens entre els diferents investigadors sobre la conveniència de mantenir els alumnes amb disminucions en centres segregats; Wehman (1990:42) critica concretament l'anterior afirmació d'Edgar, manifestant que aquest autor se centra únicament en l'escola, sense tenir en compte que en el fracàs del procés de transició estan implicats altres serveis.

El cert és que es fa evident la *necessitat de reestructurar els programes escolars dirigits a les persones amb disminucions per adaptar-se millor a les necessitats pràctiques de la vida dels estudiants, en la línia de potenciar les habilitats de la vida diària i les experiències pràctiques en el conjunt de la comunitat.*

Brolin (1989), Brolin i Gysbers (1989), Mithaug, Martin i Agran (1987), fan referència a les *dificultats que experimenten els professionals per trencar els seus enfocaments instructius tradicionals.*

Diferents autors (Evans, 1990; Everson, 1990; Everson i Moon, 1987; Halasz, 1988; ILSMH, 1990; Moon et al, 1990; NICHCY, 1990; Wehman et al, 1988; Wehman, 1990; Wehman, 1992b; Wehmeyer, 1991) posen de relleu la necessitat de *dissenyar* i *implementar programes individualitzats* que clarifiquin i prioritzin objectius, continguts, proposin metodologies i distribueixin els recursos per a les diferents activitats. Aquests programes *haurien de fer referència a tots els aspectes de la vida de l'individu*: llar, temps lliure, treball i necessitats d'educació postsecundària. Haurien de fer referència explícitament, així, als *punts més directament relacionats amb la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb disminucions*. Evans (idem) fa referència a l'estudi de Sarkees i Scott (1985), els quals manifesten que una de les principals barreres que dificulten la transició de les persones disminuïdes és el fracàs en el desenvolupament i aplicació de programes d'educació individualitzada, així com la manca de disposició de gran part dels educadors per adaptar el currículum o els mètodes d'ensenyament a les necessitats dels estudiants amb disminucions.

Brolin (1987), Knowlton i Clark (1987), Roessler et al (1992) apunten la necessitat d'endegar accions dirigides a una millora de la preparació dels educadors, així com de delimitar els diferents rols que desenvolupen tots els implicats en el procés educatiu. Rau, Spooner i Fimian (1989) manifesten la necessitat de fomentar la reflexió dels educadors sobre les seves pràctiques educatives, implicant-los d'aquesta manera en el procés educatiu. Tots ells, en

Universitat de Girona
Biblioteca

definitiva, posen de relleu *el fet que les reclamacions sobre la necessitat de transformar els models educatius tradicionals no han tingut prou acceptació per part dels professionals implicats en el procés educatiu.*

Si és evident la importància d'emprendre accions formatives adequades dirigides a tots els professionals que intervenen en el procés educatiu, és també necessari delimitar les funcions i dissenyar els components formatius d'una nova figura que pren força en el procés de transició a la vida activa dels joves i adults amb disminucions: es tracta del professional de la transició, de la persona que s'encarrega de donar suport i de fer el seguiment del jove en els seus primers contactes amb el món laboral. Barcus et al (1988) descriuen detalladament un programa de quatre dies de durada dirigit a proporcionar formació en servei als professionals que hagin d'implementar el model de suport individual al treball; Everson i Brooke (1990) justifiquen les competències que aquest professional ha de dominar, en funció de les característiques de les persones a les quals hagi d'atendre. Així, diferencia els professionals que atenen persones amb disminucions visuals, disminucions psíquiques severes, o persones amb paràlisi cerebral. En funció d'aquests autors, juntament amb les aportacions de Sale et al (1989) i de la informació recollida en la taula 10 del capítol 4 (funcions, activitats i qualitats del professional de la transició) es proposen uns continguts de formació que esdevenen fonamentals:

- *desenvolupament de les habilitats bàsiques per desenvolupar-se en el món laboral* (coneixement del mercat laboral de la localitat, així com la principal normativa referent als salaris; realització de contactes amb l'empresari; observació del lloc de treball, i anàlisi del lloc de treball...).

- *avaluació de la persona amb disminucions* (interpretació de les proves que se li facin, tècniques d'observació...).

- *formació en el lloc de treball* (instrucció de les habilitats bàsiques del lloc laboral, en coordinació amb representants de l'empresa...)

- *seguiment* (completar informes de seguiment, comunicació amb els pares, manteniment de contactes amb els representants de l'empresa..).

Un tercer factor explicatiu de la poca incidència dels programes educatius en la integració socio-laboral dels joves és la *manca de coordinació entre les instàncies o institucions implicades en el procés educatiu*[90]. Brolin (1989) diu que els pares han estat mínimament implicats en els programes, així com els diferents recursos de la comunitat no han estat utilitzats adequadament o no participen en els programes. A Clark i Knowlton (1987) diferents experts (Brown, Halpern, Brody Hasazi i Wehman) discuteixen si és real esperar coordinació efectiva entre escoles i agències de serveis d'adults; la coordinació apareix com a una fita desitjable -i imprescindible-, però realment difícil d'assolir. En aquesta línia, Halasz (1988:17-8) descriu dos models d'ensenyament en els quals es posa de manifest la coordinació entre professionals de l'educació i representants de l'empresa que ens poden aportar informació pel que fa l'organització d'aquesta modalitat de formació; un d'ells és el que anomena "ensenyament paral.lel": consisteix en proporcionar ensenyament complementari en un continu intercanvi d'informació entre educador i representant del món laboral (per exemple, un educador demostra a un supervisor tècniques de modificació de conducta d'un treballador disminuït, i el supervisor laboral facilita a l'educador informació sobre els canvis tecnològis del lloc de treball per tal de poder realitzar a l'aula les simulacions pertinent). Un segon model que requereix una bona coordinació entre

---

[90]En aquesta línia de treball s'inclou la investigació de Roessler, Brolin i Johnson (1992), els quals realitzen un estudi per determinar la importància relativa de les barreres a la implementació de l'*educació per a la carrera* per tal d'establir prioritats d'accions i crear plans que puguin combatre aquestes barreres. Després de passar un qüestionari a una mostra integrada per 76 persones (mestres i altres professionals relacionats amb la implementació de programes), apareixen tres barreres prioritàries a la implementació de programes d'educació per a la carrera: *el fet que alguns pares veuen l'educació dels seus fills com a responsabilitat única de l'escola, no de la família*; la *poca disposició d'alguns mestres en canviar la seva practica*; la *manca a les escoles de personal especialitzat en el desenvolupament laboral a la comunitat.* En el rerafons d'aquests tres factors s'hi denota la *manca de coordinació i col.laboració entre persones implicades en el procés de transició dels joves amb disminucions a la comunitat*, col.laboració que és totalment imprescindible per a dur a bon terme la integració a la vida adulta. Com asenyalen Bierl et al (1992:288):

"sense el suport administratiu i dels pares, el seu compromís i cooperació, el millor dels programes o estratègies té molt poques possibilitats d'èxit".

les diverses institucions que tenenresponsabilitats en el procés de transició és l'anomenat "formació-col.locació-formació" (train-place-train); aquest model emfasitza la integració de serveis i de programes endegats per les escoles o altres institucions per facilitar la integració del jove disminuït a un lloc de treball al mercat competitiu, facilitant la formació en el propi lloc de treball en combinació amb la instrucció al centre educatiu.

Wehman (1992b: 74-76) exposa els Principis de Responsabilitat Compartida pronunciats per Steeve, Pancsofar et al (1990) en la línia de reforçar la implicació de l'estudiant amb disminucions i la seva família en el procés de transició:

"• Principi n. 1: Els estudiants i les seves famílies s'han d'incloure com a parts col.laboradores en tot el procés de planificació, execució i avaluació dels programes individuals.

• Principi n. 2: Els estudiants han d'aprendre habilitats funcionals basades en la comunitat al llarg del seu procés educatiu.

• Principi n. 3: Els serveis s'han de dirigir a preparar suports, no persones.

• Principi n. 4: L'equip de planificació ha d'assegurar que s'estableixin i mantinguin totes les connexions necessàries amb els serveis d'adults i agències de finançament.

• Principi n. 5: La finalitat principal de l'equip de planificació és assegurar que cada estudiant pugui realitzar un treball remunerat a la comunitat.

• Principi n. 6: Els esforços de planificació de la transició han de generar experiències laborals que permetin a cada estudiant millorar la seva qualitat de vida."

Aquests principis reforcen la importància de les preferències de cada estudiant, i la necessitat de la seva implicació en el procés educatiu que condueix a la seva transició.

Davant la situació exposada en aquest apartat, apareix la necessitat urgent de realitzar transformacions en tres aspectes de la transició:

"...els emissors necessiten alterar els seus programes per preparar millor els seus estudiants per al proper entorn; els receptors necessiten millorar o canviar els seus

programes per tal que siguin capaços de satisfer millor les necessitats dels seus potencials clients; i emissors i receptors poden perfeccionar en gran manera la seva planificació en totes les direccions del procés de transició" (Edgar, 1987:555-6)

Aquestes referències reclamen, entre altres factors, endegar processos de coordinació entre els professionals i l'educació i els representants d'altres institucions de la comunitat. En aquesta línia, és interessant el matís conceptual que Feichtner atorga al terme ***articulació***. L'autora considera que l'articulació és un atribut necessari per la transició. L'articulació proporciona estructura a la transició, facilitant un mecanisme per a la comunicació i coordinació dels professionals, la identificació de les habilitats més necessàries en cada període i la selecció dels serveis més adients. L'estructura articulada s'oposa a una de les més importants barreres contra la transició: la manca de coordinació entre els organismes, agències, professionals i altres implicats en el procés de transció. L'autora parla de quatre tipus d'articulacions: *articulació inter-agència* (o inter-institucional), *intra-institucional*, articulació *horitzontal* i *vertical*. Ens referirem a les dues primeres. L'articulació *intra-institucional* descriu la coordinació de serveis entre els professionals d'educació especial, de formació professional, i d'altres especialistes que tenen cura directament de l'educació de la persona disminuïda. Entenem que aquests professionals poden pertànyer a un mateix centre educatiu o als diferents centres que ofereixen serveis educatius a la persona disminuïda al llarg de la seva vida. L'articulació *inter-institucional* descriu la coordinació de serveis entre professionals dels centres educatius, de centres de formació professional, representants del món laboral, famílies... Les dues articulacions requereixen la descentralització o delegació de responsabilitats a nivell local, així com l'adequada formació ddels professionals i altres implicats en el procés formatiu.

7.8. Recapitulació

D'acord amb l'objectiu que ens proposàvem en iniciar aquesta revisió, podem arribar a la conclusió que d'entre els models analitzats, els enfocaments *educació per a la carrera* i la seva evolució en el model *transició escola-treball* concorden plenament amb els objectius de la ***normalització*** -en el sentit de pretendre potenciar al màxim l'òptim desenvolupament de les tasques que cada persona realitza, d'acord amb la seva edat i entorn cultural, siguin quines siguin les seves característiques individuals-, a la vegada que reconeixen la necessitat de dur a terme intervencions educatives individualitzades implicant en el procés de planificació i implementació *totes les forces socials*: empreses de la localitat, pares o tutors, la pròpia persona disminuïda, educadors... condicions considerades com imprescindibles en les conclusions a la que havíem arribat en l'anàlisi realitzada en la segona part.

En aquest capítol hem realitzat també l'anàlisi de la situació actual, als EEUU, dels joves i adults amb disminució psíquica. En general, hem pogut observar com les noves tendències formatives *no han tingut una gran incidència en la millora de la problemàtica d'aquestes persones*. Acabem de fer referència a diferents aspectes atribuïts com a causes principals del fracàs dels programes educatius. És encoratjador observar que els resultats dels estudis contribueixen a reforçar encara més el paper o la funció que pot desenvolupar el model *educació per a la carrera* -o la seva concreció en el model *transició*- en la formació per a la vida adulta de les persones amb disminucions, ja que els factors la mancança dels quals es considera que impedeix el desenvolupament exitós dels programes (*currículums funcionals, implicació coordinada entre els diferents serveis de la comunitat, modificacions de les pràctiques educatives relacionades amb el desenvolupament de programes educatius...*) són els aspectes clau que caracteritzen l'*educació per a la carrera.*

D'aquesta manera, no podem concloure a partir de l'anàlisi realitzada el fracàs o incompetència dels enfocaments educatius defensats per l'*educació per a la carrera* o la *transició escola-treball*, sinó *únicament la dificultat de la seva implementació*. Aquests moviments continuen constituint -almenys teòricament- una perspectiva vàlida per preparar les persones amb disminució psíquica per a l'edat adulta i la vida activa, en la línia dels objectius de la *normalització*, concepte generador d'un profund canvi de concepció sobre l'optimització de la qualitat de vida de les persones amb disminució psíquica.

Pensem que les conclusions a les que arriben les investigacions, tot i que són endegades en un context diferent del nostre, són importants; el fruit del debat sobre la incidència dels moviments que s'han generat als EEUU pot *orientar el desenvolupament de programes de transició efectius al nostre context.*

Capítol 8. Descripció de Programes

En l'estudi realitzat en el capítol anterior s'arriben a delimitar uns factors fonamentals relacionats amb el bon resultat de les estratègies de transició: individualització de la intervenció educativa, cordinació entre les agències o serveis de la comunitat relacionades amb el procés (professionals de l'educació, persones amb disminució, pares, representants del món laboral, altres representants de la comunitat...), i implementació de currículums funcionals.

L'estudi de diferents programes educatius dissenyats en base als criteris anteriors ens ajudarà a obtenir més informació sobre les característiques principals (àrees i continguts a treballar...) que han de fonamentar el disseny i implementació de programes individuals dirigits a facilitar la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. A la Taula 37 apareixen els programes que han estat analitzats, referenciant *nom del programa*, *autor* i *font de referència.* La majoria dels programes presentats, desenvolupats clarament des dels enfocaments *educació per a la carrera* o *transició escola-treball*, s'han generat als EEUU. També s'inclou la descripció i anàlisi de programes que, tot i que no parteixen explícitament de l'orientació o perspectiva d'aquests dos enfocaments, comparteixen les seves principals característiques. No es tracta d'una presentació exhaustiva dels Programes existents, sinó que s'han escollit els programes que ens ha semblat que conjugaven les característiques analitzades en l'apartat anterior, constituint diferents interpretacions dels principis que fonamenten els enfocaments mencionats.

Per cada un dels Programes s'elabora una taula on se sintetitzen les seves principals característiques: al costat del *nom* que permet identificar el programa se citen les *fonts principals de referència* consultades per elaborar les taules, la *finalitat* del programa, els seus *principals components*, les *fases* del programa i *altres característiques*. En aquest darrer apartat incloïm la informació sobre resultats de l'avaluació de la implementació d'aquests programes, en els casos en què disposem de dades sobre aquesta. Cada un d'aquests Programes té components únics que el caracteritzen, però comparteixen un seguit de característiques semblants:

1. *Establiment d'una xarxa de relacions entre les institucions de la comunitat.* Intervenen en la planificació de les accions educatives no només els professionals implicats en aquesta intervenció, sinó també els pares, els propis usuaris en els casos que això és possible, representants del món laboral, i altres forces representatives de la comunitat.

2. *Avaluació i planificació individualitzada de les habilitats requerides pels individus per tal de funcionar amb èxit a la comunitat i en el treball.* La intervenció educativa es planifica i realitza de forma individualitzada, tenint en compte i respectant tant les necessitats com les capacitats de cada persona.

3. *Comprenen habilitats de recerca i manteniment de treball, aparellades amb habilitats de supervivència a la comunitat*; per exemple, formació d'*habilitats socials* i *habilitats funcionals* de la vida diària a la comunitat; es basen així en *currículums funcionals*, en la línia del que defensa l'*educació per a la carrera* i *transició escola-treball.* Al costat d'aquestes habilitats, alguns d'aquests programes també treballen les habilitats manipulatives.

4. *La formació es realitza en el lloc de treball.* En la majoria d'aquests programes es realitza part de la formació en el lloc de treball de la comunitat.

Ara bé, cal tenir en compte que la informació que ens ofereixen els diferents Programes no és homogènia; per exemple, mentre que alguns només referencien les àrees generals que treballen, altres detallen els objectius generals, i la majoria no concreten específicament les àrees. Alguns programes han estat implementats, mentre que altres són només projectes. D'altra banda, les fonts consultades per a l'anàlisi dels programes no han pogut ser sempre directes. Ens sembla però que és interessant referenciar-los, ja que la seva lectura ens ofereix una visió general de les seves característiques, a la vegada que permet concretar en alguns casos els elements bàsics de la intervenció educativa.

Taula 37: Programes, autors i fonts de referència

Nom del Programa	Autor	Font de referència
Model de Brown	Brown	D'Alonzo et al (1985)
Mesa Public School Compreensive Career and Vocational Education Program for Disabled Students	D'Alonzo, Marino i Kauss	Brolin i Loyd (1989)
READDY (Real Employment Alternatives for Developmentally Disabled Youth)	Berkell	Brolin i Loyd (1989)
School -Based Model		Clark i Kolstoe (1990); D'Alonzo et al (1985)
School-Based Career Education model for Handicapped Students	Gary Clark	Clark i Kolstoe, 1990; D'Alonzo et al, 1985; Thomas, 1985
Experience-Based Career Education Model	Larson (1981)	Clark i Kolstoe (1990); D'Alonzo et al (1985); Thomas (1985)
Projecte JOB	Department of Counselor Education of New York University	Rosenthal (1989)
Projecte CAREER	Department of Counselor Education of New York University	Rosenthal (1989)
Career Education for Exceptional Children and Youth	Pamela Gillet	Clark i Kolstoe (1990)
Life -Centered Career Education Model (LCCE)	Brolin	Brolin, 1987 i 1989; Brolin i Gysbers, 1989; Brolin i Loyd, 1989; Clark i Kolstoe, 1990; Kokaska i Brolin, 1985; Thomas, 1985
Model de Verdugo	Verdugo	Verdugo (1989 i 1990)
Model de Wehman	Wehman, Kregel i Barcus, 1985	D'Alonzo et al, 1985; Wehman et al, 1988
Programa d'Evans i Frederiks	Evans i Frederiks	Evans i Frederiks (1991)

IMPACT	Neel i Billingsley	Neel i Billingsley (1989)
PAES (Practical Assessment Exploration System)	Talent Assessment, Inc	Talent Assessment, Inc; Swisher i Clark, 1991; Swisher
Adaptability Instructional Model	Mithaug, Martin, Agran	Mithaug et al, 1987
The Utah Community-Based Transition Project (UCBT)		Hardman i McDonnell (1987) i McDonnell et al (1993)
Model de Dattilo i Peter	Dattilo i Peter	Dattilo i Peter (1991)
Projecte de Martínez i Mendía	Martínez i Mendía	Martínez i Mendía (1990)
Model INTERFACE	D'Alonzo, Owen, Hartwell	D'Alonzo et al (1985)

Taula 38: Programa de Brown

PROGRAMA DE BROWN	
Font Principal de Referència	D'Alonzo et al (1985); Wehman, (1992b)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin l'estudiant a realitzar la *transició a l'edat adulta i vida activa* al llarg del procés d'escolaritat.
Components	Les activitats s'estructuren al voltant de quatre pols principals: a. Valoració de l'estudiant i de les seves necessitats instruccionals i dels recursos que demana b. Planificar ajudar els estudiants per respondre a les demandes de la institució, i ajudar la institució a respondre les necessites dels estudiants. c. Implementar les "3 ces" ("*correction*", "*compensation*", "*circumvention*"): correcció, compensació, salvar els obstacles). d. Avaluació
Fases	El model consta de quatre fases principals: *valoració*, *planificació*, *implementació* i *avaluació*. Es suggereixen en cada estadi activitats aplicables a centres d'educació secundària per tal de facilitar la transició.
Altres característiques	Segons Brown, els problemes pels estudiants amb disminucions sorgeixen quan les característiques de l'individu i les demandes de l'entorn no s'aparellen. Per solucionar-ho, l'educador pot usar una estratègia *correctora*, mitjançant la qual el problema ambiental disminueix o és eliminat. Una altra estratègia pot ser *oferir les eines necessàries* a l'estudiant per tal que *pugui resoldre diferents problemes*. La tercera estratègia potencial és la de *compensació*. L'ús aïllat o conjunt d'aquestes estratègies individuals pot incrementar la probabilitat que l'estudiant completi amb èxit el seu programa instructiu.

Taula 39: Mesa Public School Compreensive Career and Vocational Education Program for Disabled Students

MESA PUBLIC SCHOOL COMPREENSIVE CAREER AND VOCATIONAL EDUCATION PROGRAM FOR DISABLED STUDENTS (D'ALONZO, MARINO I KAUSS, 1984)	
Font Principal de Referència	Brolin i Loyd (1989)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin l'estudiant a realitzar la *transició de l'escola al treball* al llarg del procés d'escolaritat.
Components	El Programa té cinc components: a. Un currículum amb materials comercials de desenvolupament del projecte b. Experiències d'orientació de la carrera i col.locació implicant els orientadors de l'escola c. Serveis de Recursos de la Comunitat (amb voluntaris, experiències laborals...) d. Desenvolupament de suport a l'equip de gestió orientant els participants en l'educació per a la carrera e. Avaluació del programa implicant els mestres en entrevistes i enquestes a la comunitat

Taula 40: READDY (Real Employment Alternatives for Developmentally Disabled Youth).

READDY (REAL EMPLOYMENT ALTERNATIVES FOR DEVELOPMENTALLY DISABLED YOUTH) (BERKELL)	
Font Principal de Referència	Brolin i Loyd (1989)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin estudiants que pateixen autisme a realitzar la *transició a l'edat adulta i vida activa,* al llarg de la seva escolaritat.
Components	El programa consisteix en un currículum d'educació per a la carrera que inclou formació d'habilitats laborals, habilitats interpersonals, habilitats socials i habilitats de la vida diària relacionades amb el treball.
Altres característiques	Aquest programa constitueix, segons Brolin i Loyd (1989), l'únic esforç de desenvolupament i implementació de programes d'educació per a la carrera dirigit a persones afectades d'autisme. Els llocs de treball de la comunitat s'analitzen atentament abans de col.locar els estudiants. Els pares i les institucions de la comunitat estan vinculats en el Programa.

Taula 41: School-Based Model

SCHOOL-BASED MODEL	
Font Principal de Referència	Clark i Kolstoe, 1990; D'Alonzo et al (1985)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin l'estudiant a realitzar la *transició a la vida activa* al llarg del procés d'escolaritat.
Components	Aquest model consisteix en un programa seqüenciat d'experiències desenvolupades al llarg de l'etapa escolar obligatòria. Les experiències s'adquireixen a través de: a. El coneixement d'un mateix i dels altres b. Consciència ocupacional c. Desenvolupament d'actituds positives vers l'escola, el treball i la societat d. Establiment de relacions rellevants entre escola-treball e. Desenvolupament d'habilitats personals f. Habilitats per a desenvolupar-se en el mercat de treball un cop acabada l'escola
Altres característiques	Segons Clark i Kolstoe (1990), el més ambició dels models d'educació per a la carrera es desenvolupa a partir d'aquest model; s'anomena ***The School-Based Comprehensive Career Education Model*** (CCEM), i va ser potenciat per l'*U.S. Office of Education i el Vocational and Technical Education at Ohio State University*. Va ser implementat en sis amplis districtes locals, per intentar reformar els currículums d'aquestes escoles mitjançant la provisió d'informació sobre educació per a la carrera, orientació, i avaluació del sistema educatiu. El Programa de Clark, exposat a continuació, constitueix un exemple de desenvolupament d'aquest model.

Taula 42: School-Based Career Education Model for Handicapped Students

SCHOOL-BASED CAREER EDUCATION MODEL FOR HANDICAPPED STUDENTS (GARY CLARK, UNIVERSITY OF KANSAS)	
Font Principal de Referència	Clark i Kolstoe, 1990; D'Alonzo et al,1985; Thomas, 1985
Finalitat	Desenvolupar un model formatiu que permeti a la persona amb disminucions adaptar-se de la millor manera possible a les funcions que caracteritzen la persona adulta, incidint al llarg de tota la vida.
Components	Els components principals del model són els següents. a. *Valors, actituds i hàbits*: Els valors són molt importants perquè condueixen la persona a assumir actituds que reflecteixen aquests valors. A la vegada, les actituds de la persona es manifesten en els seus hàbits. En aquesta àrea, els objectius instruccionals pretenen corregir les conductes socials conflictives, ajudant la persona amb disminucions a clarificar *què pensa, perquè ho pensa* i *perquè actua d'una determinada manera.* b. *Relacions humanes*: en aquesta àrea s'insisteix en el treball de les relacions interpersonals, el desenvolupament de la comunicació i la comprensió dels altres. c. *Informació Ocupacional*: S'insisteix bàsicament en les següents àrees: *rols ocupacionals, vocabulari ocupacional, alternatives ocupacionals* i *informació bàsica relacionada amb el treball* (valors del treball en la societat, coneixement dels treballs propis de la localitat, horari laboral, interactuació amb els companys durant el treball, dificultats que comporta mantenir una feina...). d. *Adquisició d'habilitats laborals i de la vida diària*: Aquestes darreres són fonamentals no només pel pes que tenen elles mateixes, sinó també per la seva relació amb el treball (habilitats relacionades amb el transport, lectura, comunicació...)
Altres característiques	Aquest Model és una variació del Marland School Based Career Education Model (de Goldhammer&Taylor, 1972)

Taula 43: Experience-Based Career Education Model (EBCE)

EXPERIENCE-BASED CAREER EDUCATION MODEL (EBCE) (LARSON, 1981)	
Font Principal de Referència	Clark i Kolstoe (1990); D'Alonzo et al (1985); Thomas, (1985)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin l'estudiant a realitzar la *transició de l'escola al treball* al llarg del procés d'escolaritat. S'ofereixen oportunitats als estudiants d'explorar possibles treballs mentre encara està a l'escola.
Components	Els components bàsics del Programa són: 1. Estar basat en la comunitat. 2. Ser altament individualitzat. 3. La participació dels empleats és voluntària. 4. Les experiències són de naturalesa exploratòria, no orienten vers el desenvolupament d'habilitats ocupacionals específiques. 5. Les habilitats acadèmiques es desenvolupen en relació a l'entorn d'aprenentatge.
Altres característiques	Aquest model es fonamenta en l'original "Appalachia Educational Laboratory Model" (Goldhammer & Taylor, 1972), dirigit a persones sense disminució. El model ha estat usat amb èxit amb estudiants no disminuïts, persones amb disminució lleugera i joves superdotats a nivell secundari. És un programa *individualitzat, altament estructurat, basat en la comunitat*, que intenta constituir una alternativa a l'educació tradicional secundària, donant al món del treball una especial rellevància. El component experiencial del programa consisteix en col.locacions a la comunitat de durada variable (normalment d'1 a 3 hores per dia durant dues o tres setmanes, en llocs com bancs, hospitals, agències de viatge, factories...). Hi ha un coordinador que treballa amb cada estudiant seleccionant llocs de treball apropiats i experiències d'aprenentatge apropiades. Es tenen en compte tant els interessos com les experiències de l'estudiant. Als llocs de treball, els estudiants tenen oportunitat d'observar i participar d'experiències laborals, a la vegada que són conscients de l'ús que donen els treballadors als coneixements acadèmics (com matemàtiques i llengua). Les tasques laborals que realitzen els estudiants no són remunerades, i els recursos de la comunitat emprats no reben tampoc cap compensació econòmica. Durant el programa d'estudis s'exploren normalment quatre llocs de treball. Requereix una gran implicació i treball coordinat dels representants de la comunitat.
Valoració	La principal crítica que es fa a aquests programes és que els estudiants aprenen només a partir de l'experiència; una segona crítica fa referència a la qüestió que el treball no és remunerat, per la qual cosa no és massa motivador.

Taula 44: Projecte Job

PROJECTE JOB (DEPARTMENT OF COUNSELOR EDUCATION OF NEW YORK UNIVERSITY)	
Font Principal de Referència	Rosenthal (1989)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin estudiants amb dificultats d'aprenentatge a realitzar la *transició de l'escola al treball* al llarg del procés d'escolaritat, mitjançant la implementació d'un programa d'educació per a la carrera. Els criteris bàsics orientadors del programa són: 1. La maduresa de la carrera és un procés que presenta dificultats per a les persones amb disminucions. 2. L'elecció de la carrera està influïda per l'autoconcepte, aspecte que està enormement mediatitzat per factos ambientals. 3. Els recursos de la comunitat són imprescindibles per facilitar el desenvolupament de la carrera i la col.locació laboral. 4. L'educació basada en l'experiència és necessària per satisfer les necessitats motivacionals i de la carrera d'aquesta població.
Components	Les activitats s'estructuren al voltant de tres programes principals (de tres anys de durada), a un dels qual s'assigna l'estudiant amb dificultats d'aprenentatge: a. Programa ordinari d'educació per a la carrera. b. Programa d'exploració de la carrera basat en l'experiència, consistent en la realització de curtes estades en empreses del món laboral com a passa prèvia a la col.locació supervisada en un lloc de treball en el tercer any del projecte. c. Exploració professional i formació en un centre de formació professional; durant el tercer any del projecte es col.loca l'estudiant a un lloc de treball, on executa una feina laboral.
Altres característiques	El Projecte va ser finançat el 1987 per l'*Office of Special Education and Rehabilitative Services* (*OSERS*). Els temes principals que es treballen en aquests programes són: facilitar que el noi conegui les seves capacitats i limitacions relacionades amb el treball; millorar la seva autoestima i fer que tinguin un autoconcepte positiu; fomentar les habilitats de presa de decisió. S'insisteix en la formació de les habilitats de relació interpersonal. Els estudiants participen activament en els processos de la seva pròpia avaluació i de la dels companys. Es busca la implicació directa dels representants del món laboral en els processos d'aprenentatge, tant en el centre educatiu com en el lloc de treball.

Taula 45: Projecte Career

PROJECTE CAREER (DEPARTMENT OF COUNSELOR EDUCATION OF NEW YORK UNIVERSITY)	
Font Principal de Referència	Rosenthal (1989)
Finalitat	Endegar activitats que ajudin *estudiants amb dificultats d'aprenentatge a realitzar la transició de l'escola al treball* al llarg del procés d'escolaritat, mitjançant la implementació d'un programa d'educació per a la carrera. Els criteris bàsics orientadors del programa són: 1. La maduresa de la carrera és un procés que presenta dificultats per a les persones amb disminucions. 2. L'elecció de la carrera està influïda per l'autoconcepte, aspecte que està enormement mediatitzat per factos ambientals. 3. Els recursos de la comunitat són imprescindibles per facilitar el desenvolupament de la carrera i la col.locació laboral. 4. L'educació basada en l'experiència és necessària per satisfer les necessitats motivacionals i de la carrera d'aquesta població.
Components	El centre del Projecte el constitueixen activitats d'exploració de la Carrera, seguides per curtes estades en diferents empreses de la localitat, on se realitza l'observació de les activitats laborals i execucions laborals supervisades. Les activitats es realitzen amb alumnes de dos centres educatius, un del centre de la ciutat i l'altre suburbial. Es vol determinar si hi ha diferències significatives pel que fa la maduresa de la carrera i satisfacció laboral en funció de la pertenença a un centre suburbial o del centre de la ciutat.
Altres característiques	El Projecte va ser finançat el 1987 per l'*Office of Special Education and Rehabilitative Services* (*OSERS*). Els temes principals que es treballen en aquests programes són: facilitar que el noi conegui les seves capacitats i limitacions relacionades amb el treball; millorar la seva autoestima i fer que tinguin un autoconcepte positiu; fomentar les habilitats de presa de decisió. S'insisteix en la formació de les habilitats de relació interpersonal. Els estudiants participen activament en els processos de la seva pròpia avaluació i de la dels companys. Es busca la implicació directa dels representants del món laboral en els procéssos d'aprenentatge, tant en el centre educatiu com en el lloc de treball.

Taula 46: Career Education for Exceptional Children and Youth

CAREER EDUCATION FOR EXCEPTIONAL CHILDREN AND YOUTH (PAMELA GILLET, 1981)	
Font Principal de Referència	Clark i Kolstoe, 1990
Finalitat	Aquest Programa té per finalitat *oferir uns serveis continuats que permetin als alumnes amb disminucions adaptar-se òptimament als rols propis de la vida adulta*, sigui quin sigui el grau de severitat de la seva disminució.
Fases	El desenvolupament del programa es fonamenta en la formació de les següents *capacitats*: 1. Coneixement de les habilitats de la vida diària 2. Consciència de les característiques individuals 3. Desenvolupament de relacions socials 4. Hàbits de manteniment i cura dels materials 5. Escola com a treball 6. Responsabilitats de diversos membres de la família 7. Responsabilitats de les pròpies accions 8. Relacionar les coses fetes en el present amb els futurs rols i treballs 9. Relacionar el treball a l'escola amb els treballs en el futur 10. El treball com a camí productiu de la vida 11. Importància d'executar un treball tan bé com es pugui 12. Tant homes com dones poden realitzar una tasca laboral 13. Existència de diferents valors laborals 14. Reconèixer tasques que es prefereixen i les que agraden menys 15. Cada persona és única i individual 16. Què és "interès" 17. Uns treballs depenen d'uns altres 18. Estudi de treballs específics 19. Significació del temps lliure i exemples d'activitats de temps lliure 20. Concepte de sector laboral 21. Familiarització amb diferents sectors d'ocupacions 22. Diferents nivells de treballs en cada sector ocupacional 23. Existència d'un ampli rang de treballs en cada sector 24. Identificació com a "treballador" 25. No totes les persones tenen els mateixos interessos i habilitats 26. Tots els treballs i ocupacions són importants 27. Moltes ocupacions es realitzen en empreses

	28. Raons per treballar 29. Cada treball comporta diferents responsabilitats 30. Llocs i períodes de treball 31. El treball pot ser a temps parcial o estacional 32. Consciència de la natura del rol individual o grupal en un lloc de treball 33. Les persones treballen per diferents raons 34. El rol del treball pel que fa la cobertura de necessitats 35. Concepte de voluntarisme 36. Concepte d'auto-ocupació 37. Significació de la divisió del treball, beneficis i serveis 38. Estructura i interrelació del sistema econòmic 39. Determinació de preferències i no preferències 40. Relacions entre interessos, treballs i activitats de temps lliure 41. Exploració de treballs específics 42. Alguns treballs depenen de la zona geogràfica i de l'estació de l'any 43. Procés de presa de decisions 44. Els treballs requereixen diferents nivells i tipus de formació 45. El món del treball sempre canvia 46. Consciència de les pròpies capacitats i limitacions en relació al treball 47. Puc fer alguns treballs; d'altres no els puc fer 48. Raons per les quals les persones canvien de feina 49. Ús dels recursos de la comunitat per les activitats de temps lliure i treballs 50. Avançament en la Carrera 51. Formulació d'una preferència general de la carrera
Altres característiques	Es tracta d'un Programa que comprèn serveis a iniciar en l'escola primària. Aprenent la significació del món del treball i desenvolupant competències socials s'assenten les bases en les que es fonamenten els aprenentatges requerits per diferents ocupacions laborals. El programa requereix la cooperació d'alumnes, mestres, personal de l'organització, pares, administradors i representants de la comunitat.

Taula 47: Life-Centered Career Education Model (LCCE)

LIFE-CENTERED CAREER EDUCATION MODEL (LCCE) BROLIN (1989)	
Font Principal de Referència	Brolin, 1987 i 1989; Brolin i Gysbers, 1989; Brolin i Loyd (1989); Clark i Kolstoe, 1990; D'Alonzo et al, 1985; Kokaska i Brolin, 1985; Morrison, 1987; Thomas, 1985, Verdugo, 1989 i 1990; West et al, 1992; Wehman, 1992b
Finalitat	Oferir als estudiants amb disminucions una formació que els prepari per a desenvolupar òptimament els rols propis de l'edat adulta i la vida activa.
Components	El LCCE té un caràcter marcadament funcional i inclou també components de caràcter psicosocial. Distribueix en 22 competències principals les habilitats que l'estudiant necessita per desenvolupar-se en les activitats quotidianes, en les relacions interpersonals i en les activitats de caire ocupacional. Els trets definitoris d'aquest currículum són: 1. Distribució dels objectius i continguts curriculars en tres àrees: *habilitats de la vida diària, habilitats personal-socials* i *habilitats ocupacionals*, que s'han d'afegir a les habilitats acadèmiques bàsiques que integren l'ensenyament obligatori. 2. Establiment de tres àmbits instruccionals principals: *escola, família* i *comunitat.* 3. Consideració de quatre estadis en l'evolució del desenvolupament de la carrera: *consciència, exploració, preparació de la carrera* i *col.locació, seguiment i educació contínua al llarg de la vida.*
Altres característiques	Aquest currículum va ser presentat per primera vegada el 1978 i ha estat objecte de diverses revisions (1983 i 1989); és un dels currículums que ha estat considerat més representatiu de l'enfocament *educació per a la carrera* (Hoyt, 1987c i 1992; Thomas, 1985). West et al (1992) diuen que, tot i que els educadors normalment consideren que aquest currículum i les seves estratègies d'implementació són apropiades pels estudiants amb disminucions lleugeres-moderades, aquest currículum és aplicable a tots els estudiants, independentment del seu nivell. Tot seguit es relacionen les àrees i competències d'aquest currículum: Habilitats de la vida diària 1.Organitzar l'economia personal 2.Portar una casa. 3.Tenir cura de les necessitats personals. 4.Tenir cura dels nens i preparació per a les responsabilitats del matrimoni. 5.Adquirir habilitats per comprar, preparar i consumir els aliments. 6.Comprar i tenir cura dels vestits. 7.Participar de forma responsable en la comunitat. 8.Ús de l'oci i del temps lliure. 9.Habilitats per traslladar-se. Habilitats personal-socials 10.Adquirir autoconsciència. 11.Adquirir autoconfiança. 12.Adquirir conductes socialment responsables. 13.Mantenir habilitats de relació interpersonal. 14.Adquirir independència. 15.Prendre decisions adequades. 16.Comunicar-se amb els altres. Preparació i seguiment ocupacional 17.Conèixer i explorar les possibilitats ocupacionals. 18.Seleccionar i planificar les oportunitats de treball. 19.Manifestar hàbits i conductes laborals apropiades. 20.Buscar, aconseguir i mantenir un treball. 21.Mostrar domini suficient de les habilitats físicomanuals. 22.Obtenir una habilitat ocupacional específica.

Taula 48: Programa de Verdugo

PROGRAMA DE VERDUGO	
Font Principal de Referència	Verdugo, 1989 i 1990
Finalitat	Es tracta d'un Programa prevocacional que engloba: un Programa d'habilitats d'Orientació al Treball (OT), un Programa d'Habilitats de la Vida Diària (VD), i un Programa d'Habilitats Socials (HS). La seva finalitat és millorar les execucions de persones amb disminució psíquica de diferents nivells en cada un dels àmbits que es tracten.
Components	El *Programa d'Habilitats d'Orientació al Treball* comprèn conductes prelaborals que preparen la persona disminuïda per a la seva futura integració en tallers protegits, semiprotegits o empreses ordinàries, mitjançant la reducció de la necessitat de supervisió i facilitant la formació d'habilitats polivalents pel que fa la utilització d'eines. Comprèn habilitats referides a respostes bàsiques necessàries en tallers protegits (ús d'eines, classificació...), ús d'eines polivalents, coneixement de cicles de treball, visites a centres de treball de la comunitat. El *Programa d'Habilitats de la Vida Diària* té com a finalitat aconseguir el màxim nivell d'autonomia i independència personal dels alumnes en el context de la llar. Comprèn els hàbits d'higiene, vestir-se i cura de la imatge i de la roba, hàbits d'alimentació i neteja i cura de la llar. El *Programa d'Habilitats Socials* té com a finalitat preparar els alumnes per relacionar-se amb els altres, adquirir confiança en sí mateixos i proporcionar-los-hi les competències que necessiten per a la seva integració sociolaboral. Comprèn la formació d'habilitats de comunicació verbal bàsiques, d'interacció social i instrumentals (coneixement dels diners, omplir impresos...), adquisició de repertoris de conducta per participar en actes socials i recreatius i conductes que permeten conèixer el funcionament i normes de participació en diferents serveis de la comunitat.
Altres característiques	Les estratègies instruccionals emprades en l'aplicació d'aquest programa deriven dels procediments conductuals: reforçament, moldejament, modelat, control d'estímuls i generalització. Com a components instructius bàsics per aplicar els programes es desenvolupa una fitxa de treball, un full de registre de dades i un full d'evolució de l'alumne en el programa. Es realitza la validació experimental del programa en 62 persones amb disminució psíquica adolescents, de nivell lleuger, mig i sever. Amb un disseny d'investigació combinat (grup de control pretest-postest i grup de control amb postest. Els resultats afavoreixen al grup experimental front el grup control. L'autor manifesta que es demostra l'eficàcia del programa proposat, en aconseguir incrementar significativament: a) habilitats socials; b) habilitats pràctiques i mecàniques que faciliten la preparació professional per executar un lloc de treball; c) habilitats adaptatives d'autonomia personal i competència social, no incloses en el programa, i habilitats intel.lectuals generals.

Taula 49: Programa de Wehman

PROGRAMA DE WEHMAN (WEHMAN, KREGEL I BARCUS, 1985)	
Font Principal de Referència	D'Alonzo et al (1985); Wehman et al (1988); Wehman, (1992b)
Finalitat	La preparació dels estudiants per al treball i per a la vida independent
Components	Els components principals del model són: a. Un *currículum funcional* en harmonia amb les necessitats laborals generals b. Escoles *d'integració*, per encoratjar el desenvolupament d'habilitats interpersonals entre alumnes amb disminució i alumnes no disminuïts c. Instrucció basada en la *Comunitat* Aquests components fonamenten el disseny i implementació d'un Pla de Transició Individual (ITP), on s'assenyalen els objectius anuals i objectius a curt termini requerits per tal que l'estudiant pugui funcionar òptimament en la comunitat. Es considera fonamental la implicació de les diferents institucions de la comunitat: pares, comerços, empreses...
Fases	Consideren que la transició no és un procés d'una sola fase, sinó que requereix moviment en tres estadis: *instrució escolar*, *planificació* per al procés de transició i *col.locació* en un treball significatiu.
Altres característiques	És fonamental la cooperació entre les diverses institucions. escola, centres de dia, escoles professionals, pares i estudiant, i representants d'institucions de la localitat.

Taula 50: Programa d'Evans i Frederiks

<table>
<tr><th colspan="4">PROGRAMA D'EVANS I FREDERIKS</th></tr>
<tr><td>Font Principal de Referència</td><td colspan="3">Evans i Frederiks (1991)</td></tr>
<tr><td>Finalitat</td><td colspan="3">Proporcionar una formació que prepari els alumnes amb disminucions per desenvolupar-se tan bé com els sigui possible en la vida adulta.</td></tr>
<tr><td>Components</td><td colspan="3">Els components del seu currículum són els propis d'un currículum funcional: habilitats per a la vida diària, habilitats socials i habilitats professionals.</td></tr>
<tr><td></td><td><u>Habilitats de la vida diària</u>
Ús del telèfon
Lectura del diari
Ús de transports
Ús de transports públics
Ús i manteniment del propi vehicle
Ús de la moneda
Fer pressupostos
Pagament de factures
Banc
Anar de compres
Alimentació
Vestits
Altres
Planificació de menús
Habilitats per cuinar
Manteniment de la vivenda i jardí
Lectura de supervivència (signes a botigues, etiquetes de la talla en els vestits...)</td><td><u>Habilitats socials</u>
Consciència humana
Autoestima
Drets humans
Relacions
Sentiments
Resolució de problemes
Informació sexual
Comunicació
Saludar
Conversa
Assertivitat
Habilitats de comprensió
Habilitats d'expressió</td><td><u>Habilitats professionals</u>
Sol.licitar un treball
Aprendre com fer una entrevista de feina
Execució del treball
Ús correcte de les habilitats socials en el treball.</td></tr>
</table>

Fases	El currículum s'adapta a les necessitats específiques de cada alumne; aquestes són les passes a seguir: 1. Realitzar l'avaluació individual. 2. Determinar la ubicació a llarg termini de l'estudiant, pel que fa la situació residencial i professional. 3. Determinar les habilitats requerides per a l'entorn present i el futur. 4. Avaluar el nivell de domini de les habilitats requerides pel present entorn i pel futur entorn. 5. Determinar els llocs en els quals es formarà l'habilitat, i el lloc on es treballarà el seu manteniment i es practicarà. 6. Establir prioritats dels programes d'habilitats que han de ser instruïts. 7. En funció d'aquesta informació, disseny i aplicació de programes individuals.
Altres característiques	Per a la instrucció, recomanen combinar l'aprenentatge en grup amb el treball individual; les habilitats socials s'ensenyen a l'aula però es practiquen en els llocs propis de la comunitat. El programa s'aplica a 43 estudiants amb edats compreses entre 12 i 21 anys a un centre escolar públic. Tots els estudiants experimenten guanys significatius en les habilitats acadèmiques. Un 65 % es van mantenir com a mínim durant un any en el proper nivell menys restrictiu en l'entorn escolar, laboral i residencial. En funció dels resultats, els autors recomanen dur a terme la implementació dels currículums funcionals en una combinació d'entorns escolar (classe), *role playing* i pràctica en entorns naturals, emfasitzant la generalització a una varietat de llocs de la comunitat (Evans i Frederiks, 1991:433).

Taula 51: IMPACT

IMPACT (NEEL I BILLINGSLEY)	
Font Principal de Referència	Neel i Billingsley (1989)
Finalitat	Les finalitats de l'IMPACT, dirigit a alumnes amb disminucions, tant moderades com severes, són: 1. Augmentar la participació de cada estudiant en diversos entorns. 2. Augmentar el grau d'influència que cada nen té sobre les circumstàncies que l'afecten. 3. Permetre el desenvolupament de programes escolars funcionals en escoles públiques d'integració. 4. Proporcionar assistència al desenvolupament i implementació de relacions entre els estudiants, pares i mestres.
Components	Els principis essencials del programa són els següents: • Oferir una instrucció individualitzada d'acord a les necessitats de cada nen. • Integrar els serveis tradicionals en un programa instruccional funcional. • Ensenyar les habilitats que són crítiques per a mantenir una participació efectiva en l'entorn menys restrictiu. • Ensenyar les habilitats a un nivell que permeti el seu manteniment un cop finalitzada la instrucció. • Ensenyar les habilitats que poden augmentar el nombre i tipus d'entorns on el nen pot participar de manera especialment independent. • Ensenyar habilitats que poden incidir en els entorns no escolars de la vida de l'alumne. • Avaluar la instrucció en entorns no escolars.
Fases	Les principals fases del procés instruccional d'aquest programa són les següents: 1. Determinació d'objectius per a cada alume. En funció de la valoració de les execucions de cada individu en diferents entorns s'estableixen les bases dels programes educatius individuals. 2. Avaluació: les habilitats es mesuren i avaluen en el context on s'han d'usar; d'aquesta manera es pot determinar més efectivament el tipus d'instrucció necessària en cada cas. 3. Realització del programa instruccional: partint d'una seqüència instruccional se selecciona el context d'aprenentatge i es realitza la intervenció educativa. Es realitza una avaluació contínua.

Taula 52: PAES (Practical Assessment Exploration System)

PAES (PRACTICAL ASSESSMENT EXPLORATION SYSTEM) TALENT ASSESSMENT, INC	
Font Principal de Referència	Talent Assessment, Inc; Swisher i Clark, 1991; Swisher
Finalitat	La finalitat principal del PAES és proporcionar a tots els alumnes, incloent les persones amb necessitats especials, una oportunitat d'explorar una àmplia distribució d'habilitats pràctiques necessàries en les classes ordinàries, de formació professional i en el treball. Està destinat bàsicament a alumnes escolaritzats en els graus 7-12 (corresponents a les edats aproximades d'11 a 16 anys).
Components	Aquest model col.loca els estudiants en entorns escolars que simulen treballs. Els estudiants realitzen unes 198 activitats les quals permeten avaluar habilitats bàsiques distribuïdes en tres àrees principals: *Ocupacional*, *Economia Domèstica* i *Arts Industrials*. També es treballen les *Habilitats Manipulatives Generals*. Cada àrea es divideix en categories que cobreixen les habilitats bàsiques associades amb cada àrea, ordenades segons el seu nivel de complexitat. En cada activitat l'estudiant ha d'executar les tasques encomanades amb la mínima assistència possible. Les dades resultants es calculen mitjançant un programa d'ordinador que proporciona les puntuacions que descriuen *l'interès* de l'estudiant, les seves *aptituds*, *necessitats instruccionals* i *producció* pel que fa el treball. També es facilita una descripció referida al criteri del nivell d'independència demostrat en cada tasca. Els informes que recullen aquesta informació es distribueixen als professionals implicats en l'educació de cada alumne per tal que puguin dissenyar i implementar Plans d'Educació Individuals (IEP) realistes i fonamentats en les característiques i necessitats de cada alumne.

Altres característiques	Les principals característiques del PAES són les següents: • Recull informació referida a aspectes professionals en les primeres etapes escolars. Això permet fonamentar plans de treball amb probabilitats d'èxit pel que fa la ubicació posterior de l'estudiant en un entorn laboral. • Es desenvolupa segons els principis de l'Assessorament Professional Basat en el Currículum.[91] • Proporciona als estudiants experiències pràctiques en un ampli camp d'activitats, cosa que li permet prendre decisions més realistes sobre la seva carrera. • Ajuda l'estudiant a desenvolupar la sensibilitat sobre els seus propis interessos i habilitats. • Facilita una més àmplia avaluació per a la planificació de Plans Educatius Individuals. • Proporciona formació en habilitats bàsiques pel que fa l'ús d'equipaments, materials i processos de treball que són essencials per a la participació exitosa professional. • Permet dissenyar objectius referents a l'execució d'habilitats de l'alumne, qualitat del treball, taxa de producció, desenvolupament de conductes laborals, nivell d'independència, tipus d'instrucció necessària, habilitats i interessos. • Ofereix un clima que desenvolupa autoconfiança i autoestima encoratjant els estudiants a treballar independentment. • Desenvolupa les habilitats de resolució de problemes en llocs que simulen entorns laborals. • Proporciona un camí per tals que els estudiants demostrin habilitats que no podrien manifestar en les proves de paper i llapis, reduint també l'ansietat que produeixen les situacions d'examen.

[91]Els principals trets de l'Assessorament Professional basat en el Currículum (Curriculum-Based Vocational Assessment, CBVA) són els següents: es tracta d'un *procés ampli*, no centrat en les execucions professionals; *continu*, no només realitzat en un moment; i *multidisciplinari* (Albright i Cobb, 1988, a Swisher i Clark, 1991). El PAES, segons aquests autors, facilita informació per a la fase inicial de programa en el procés seguit per aquest model (CBVA), fomentant el disseny de programes educatius i estratègies instruccionals.

Taula 53: Adaptability Instructional Model

ADAPTABILITY INSTRUCTIONAL MODEL (MITHAUG, MARTIN, AGRAN)	
Font Principal de Referència	Mithaug et al, 1987
Finalitat	Facilitar als estudiants amb dificultats d'aprenentatge moderades o severes la formació de les habilitats necessàries per desenvolupar amb èxit les tasques pròpies de l'edat adulta. Així, es dirigeix a la formació d'habilitats de resolució de problemes, necessàries per executar diferents tasques laborals en una varietat de llocs de treball. Aquest model té com a finalitat preparar els estudiants per respondre adequadament als cinc problemes principals associats a la majoria dels treballs: a. Realitzar feines laborals que poden produir o no satisfacció. b. Guanyar diners. c. Realitzar tasques en les quals intervenen tant eines laborals com altres habilitats (socials, de comunicació...). d. Realitzar tasques ràpidament i amb cura. e. Completar tasques que han de ser acabades.
Components / Trets principals	Els components principals del model són: • *Presa de decisions*. Inclou: identificar els elements essencials del problema, fer una llista de solucions alternatives al problema, i seleccionar una opció a seguir. Les Unitats d'aquest primer component es dirigeixen a què l'estudiant triï una ocupació per treballar, en funció dels seus *interessos*, *remuneració*, *capacitat* i possibilitats *reals* d'execució. • *Execucions independents*. L'estudiant adquireix estratègies d'aprendre a aprendre que el permeten respondre de manera tan independent com sigui possible. Les estratègies instruccionals permeten aprendre noves tasques en absència dels estímuls i reforços del mestre, i executar tasques prèviament dominades i tasques en cadena en absència dels estímuls i reforços del mestre: prendre els materials, començar el treball en el moment adequat, treballar acuradament i productivament, acabar la feina a temps, i guardar els materials. • *Autoavaluació*. L'estudiant realitza el control de les pròpies accions pel que fa el temps, selecció de tasques, productivitat, atenció... • *Ajustament*. El centre d'aquest component el constitueix la presa de decisions de l'estudiant sobre el que farà ell mateix quan realitzi una altra tasca.

Taula 54: The Utah Community-Based Transition Project

THE UTAH COMMUNITY-BASED TRANSITION PROJECT (UCBT)	
Font Principal de Referència	Hardman i McDonnell, 1987; McDonnell et al, 1993
Finalitat	Endegar activitats que ajudin l'estudiant amb disminucions severes a realitzar la transició al llarg del procés d'escolaritat.
Components	Els components principals del programa de transició són els següents: 1. *Coordinació de plans de transició a nivell local*: implica un esforç de treball coordinat entre les escoles i les agències d'adults, esforç que ha de començar els primers anys de l'escola secundària. Pel que fa la instrucció, es considera necessària la implicació dels pares, la interacció amb companys no disminuïts, fer referència directa a activitats i demandes de la comunitat local, i fer èmfasi en les habilitats professionals. 2. *Desenvolupament d'un Pla de Transició formal per a cada estudiant.* Es tracta d'identificar i ensenyar les habilitats que maximitzin la participació individual als llocs de la comunitat, identificar els serveis comunitaris necessaris per donar suport a la participació individual en la vida adulta i completar les passes necessàries per accedir als serveis locals. El programa individual conté, com a mínim, els següents aspectes. • Opcions professionals i residencials apropiades • Organització personal i temps lliure • Orientació individu per triar els serveis d'adults adients 3. *Educació de pares.* Per tal de poder participar plenament en els plans de transició dels seus fills, reben informació sobre: • Els components d'un programa secundari efectiu • Trets de les institucions que ofereixen serveis als disminuïts adults • Criteris per avaluar els serveis postescolars • Els serveis alternatius 4. *Plena integració dels estudiants en el currículum i rutines de l'escola superior* 5. *Currículum basat en la comunitat* 6. *Formació laboral fonamentada en la col.locació laboral abans de la graduació*

Altres característiques	Es fa necessària la coordinació dels professionals, pares, alumnes, representants de la comunitat... en la valoració de les capacitats i limitacions de cada estudiant, així com en el disseny i implementació dels programes individuals de transició.
Avaluació	A McDonnell et al (1993) s'estudia l'impacte de la instrucció basada en la comunitat en el desenvolupament de la conducta adaptativa de 34 participants. Els resultats indiquen que. a. Els estudiants han realitzat guanys significatius en 3 o 4 dominis de les escales de conducta independent. b. La quantitat d'instrucció basada en la comunitat és un predictor més poderós dels guanys en conducta independent que el quocient intel.lectual, nivell de deambulació de l'estudiant, i presència de problemes conductuals.

Taula 55: Model de Dattilo i Peter

MODEL DE DATTILO I PETER	
Font Principal de Referència	Dattilo i Peter (1991)
Finalitat	Partint de la base que cal una formació de les persones amb disminució psíquica per gaudir del temps lliure, els autors dissenyen un model d'educació per l'oci que té com a finalitat millorar la qualitat de vida d'aquestes persones mitjançant la conscienciació de la importància de l'oci, de la informació sobre diferents alternatives existents a la comunitat, i potenciant la seva plena independència en la vivència del temps lliure en entorns integrats de la comunitat. Aquest model hauria de formar part d'un model de transició.
Components	Els components principals del model són els següents: • *Curs d'Educació pel Lleure.* Dirigit a pares, professionals i membres de la comunitat. Una de les seves finalitats principals és oferir informació sobre les necessitats d'oci que experimenten les persones amb disminució psíquica; d'altra banda, s'emfasitza la necessitat d'integrar finalitats i objectius relacionats amb el lleure en els programes individuals, i és imprescindible la coordinació entre els membres de la comunitat per al seu assoliment. • *Suport a la Comunitat mitjançant la instrucció per a l'Oci.* De manera semblant als models de suport laboral, la instrucció per a l'oci identifica activitats de lleure de la comunitat que siguin compatibles amb els interessos i habilitats de cada persona amb disminucions; es fa imprescindible, així, l'avaluació de capacitats i interessos de cada persona. • *Suport a famílies i amistats per a la participació en el lleure.* Mitjançant "workshops" s'ofereix a pares i amics de persones amb disminucions informació sobre les diferents alternatives de lleure existents en la comunitat, així com sobre altres aspectes referides a la integració de persones disminuïdes en activitats de temps lliure. • *Seguiment de la Participació en el Lleure en la Comunitat.* S'examina el nivell de participació i generalització d'habilitats apreses en els diversos entorns de la comunitat.
Fases	 Els tres estadis principals en aquest model d'educació del lleure són:[92] • *Consciència*: amb l'objectiu d'incrementar la sensibilització i autopercepció de les necessitats i possibilitat de vivències de l'oci. • *Coneixement*: Requereix la comprensió individual dels conceptes associats amb aquests cinc components: autodeterminació, presa de decisions, recursos d'oci, interacció social i activitats de lleure. • *Aplicació*: Requereix la demostració d'habilitats i estratègies específiques de lleure en cadascun dels àmbits anteriors

[92] Ens remetem als autors referenciats pel que fa la descripció de cada un dels components dels estadis del model; la informació que aporten és especialment important pel que fa la consideració de la incidència del temps lliure i de la participació independent en el lleure com a factor imprescindible per a la plena integració social.

Taula 56: Projecte de Martínez i Mendía

PROJECTE DE MARTINEZ I MENDÍA	
Font Principal de Referència	Martínez i Mendía (1990)
Finalitat	Facilitar el procés de transició de l'escola al treball de joves amb disminució psíquica, proporcionant la capacitació i adaptació a un lloc de treball. Els principis dels quals parteixen són els següents: -Cal una valoració primerenca i eficaç del potencial de cada persona. -Cal analitzar les tasques ocupacionals de la comunitat per identificar els requisits del món laboral. -És necessària una millor preparació prèvia per al lloc de treball. -Es tracta d'un projecte encara no implementat.
Components	Els **trets principals** del programa formatiu que realitzen són els següents: la formació és *incidental* (per a una circunstància concreta); *individualitzada* (per a grups i individus concrets); *definida en el temps* (de durada limitada); *connexionada amb el treball* (es prepara el treballadors per a l'ocupació que desenvoluparà). Les **àrees** de formació són les següents: A. *Àrea de desenvolupament personal*: Es pretén l'assoliment de nivells superiors d'autonomia personal. Inclou *ajustament personal* (autoimatge positiva, motivació intrínseca...) i *habilitats d'autonomia* (orientació i mobilitat...). B. *Àrea social*. Es consideren en aquesta àrea els aspectes relacionats amb el treball, encara que no directament relacionats amb la tasca específica: seguir les instrucions, treball cooperatiu, iniciativa i participació, sol.licitar ajuda... C. *Àrea laboral*. Inclou els aspectes directament relacionats amb la tasca; es potencien: *habilitats manipulatives bàsiques*, *habilitats cognitives* relacionades amb la tasca (classificar, discriminar...), *actituds laborals* (puntualitat, assistència...); *rendiment* (concentració, resistència al cansament...).
Fases	El model consta de les següents fases: 1. *Fase Zero*: Prèvia a l'inici de la formació amb els subjectes, implica l'anàlisi de les condicions dels treballs possibles a realitzar (competències relacionades amb totes les àrees anteriors), tant dels tallers protegits com de tasques que es puguin desenvolupar en el mercat ordinari. 2. *Fase Primera*: Identificació de les necessitats individuals, orientació i formació inicial. 3. *Fase Segona*: Qualificació i aprenentatge per a un lloc de treball concret; un cop analitzades les exigències d'un lloc de treball, es realitza l'aprenentatge en el propi lloc de treball. Aprofitant la situació de treball es realitzen els aprenentatges referits a la socialització. 4. *Fase Tercera*: Inici del treball i seguiment.
Altres característiques	Els autors proposen com a fórmula organitzativa que doni cos al projecte la creació d'uns Mòduls d'Adaptació al Treball (MAT), entesos com a unitats estables ubicades en determinats tallers. El personal dels MAT estaria en funció del nombre d'operaris a formar; es proposa la fórmula d'1 monitor per a cada 6/8 operaris; l'equip de formació hauria d'estar format almenys per 4 monitors amb formació pedagògica i un pedagog/psicòleg per a cada 3/5 MAT.

Taula 57: Model INTERFACE

MODEL INTERFACE (D'ALONZO, OWEN, HARTWELL)	
Font Principal de Referència	D'Alonzo et al (1985); Wehman (1992b)
Finalitat	Aquest Projecte té per objectiu el *disseny*, *implementació* i *avaluació* d'un model aplicable a nivell postsecundari per preparar els joves disminuïts pel treball competitiu, mitjançant serveis i programes *basats en la comunitat.* Els objectius del Projecte són els següents: 1. Establir relacions entre la població disminuïda i serveis i programes de formació que millorin significativament les seves oportunitats de realitzar un treball significatiu. 2. Establir xarxes de relacions amb empreses de la comunitat, indústries i representants de l'Administració que poden proporcionar oportunitats laborals a la població disminuïda. 3. Proporcionar una àmplia difusió del model.
Components/ Fases	Els components principals del Projecte INTERFACE són: • *Identificació.* Poden participar en el projecte els següents tres grups d'estudiants que tinguin entre 18 i 22 anys: (a) Que hagin participat en cursos d'educació especial i formació professional (b) Hagin participat només en programes de formació professional (c) No hagin participat ni en programes de formació professional ni d'educació especial • *Intervenció.* Hi ha quatre subcomponents: *admissió, avaluació professional, formació laboral, col.locació laboral.* • *Avaluació professional.* Es proporciona al client orientació, individual o en grup, coordinació de serveis, avaluació del progrés, se l'ajuda per fer tries ocupacionals i a col.locar-lo en un lloc de treball apropiat. • *Formació pel treball.* Implica orientació individual, formació d'habilitats per mantenir el treball, generalització de les habilitats apreses i disseny d'un Pla Educatiu de Transició Individual *(ITEP: Individualized Transition Education Plan).* En funció de diverses investigacions[93] que han identificat les habilitats generalitzables necessàries per viure independentment, es treballen les següents àrees: *matemàtiques, comunicació, relacions interpersonals, raonament, habilitats manipulatives.* Part de la formació es proporciona mitjançant instrucció assistida per ordinador. • *Treball.* S'inclouen en aquesta fase el fet de trobar feina, seguiment del procés d'inserció laboral, proporcionar orientació individual i intervenció en cas de crisi. • *Avaluació.* Consistent en suport i consell individual i avaluació en el lloc de treball. També inclou la supervisió contínua del treball del client i ajustament al treball.

[93]Se citen els estudis de Greenan, 1982, 1983; Greenan &B.B. Smith, 1981; Kawula & A.D. Smith, 1975; Sjogren, 1977.

Capítol 9. Orientacions sobre els components curriculars dels programes dirigits a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica

En el primer capítol d'aquesta tercera part (capítol 7) s'ha realitzat la revisió dels enfocaments educatius que han orientat les intervencions educatives dirigides a facilitar la transició de persones amb disminució psíquica, per tal de localitzar un enfocament que parteixi dels principis inspirats per la normalització i que es fonamenti en les recomanacions dels experts i trets bàsics dels programes i serveis realitzada en la segona part. Els enfocaments educatius *educació per a la carrera* i *transició escola-treball* es concreten com les perspectives que compleixen aquestes condicions.

En el segon capítol d'aquesta part (capítol 8) s'han presentat alguns dels programes educatius orientats per les característiques dels dos enfocaments anteriors, per tal de conèixer alguns dels seus principals components.

En el present capítol volem aprofundir en algunes de les característiques d'aquests programes; concretament, es farà incidència en les àrees i els components curriculars, un dels elements dels programes on més es deixa sentir la influència de les innovacions d'aquests enfocaments educatius.

Es presentaran en primer lloc dos dels programes de transició que han estat descrits al capítol anterior, centrant-nos en les àrees i objectius dels mateixos. Tot seguit, es presenta una taxonomia d'habilitats de vida a la comunitat. Amb aquests exemples volem aportar informació sobre l'objecte directe del procés d'ensenyament/aprenentatge de programes de transició en funció de la qual dissenyar intervencions educatives. A partir d'aquesta informació, es dissenya una proposta de distribució de components curriculars al llarg de les etapes educatives. Tot seguit es presenten algunes orientacions al voltant de la implementació dels components funcionals en els currículums acadèmics, i els criteris que permeten identificar i prioritzar les competències en els programes individuals. A continuació, es descriuran algunes de les estratègies metodològiques més emprades en els programes de transició. Aquesta informació

ens ajuda a concretar els criteris -generals i de caire transferible- fonamentadors d'una òptima transició.

9.1. L'objecte directe dels programes educatius

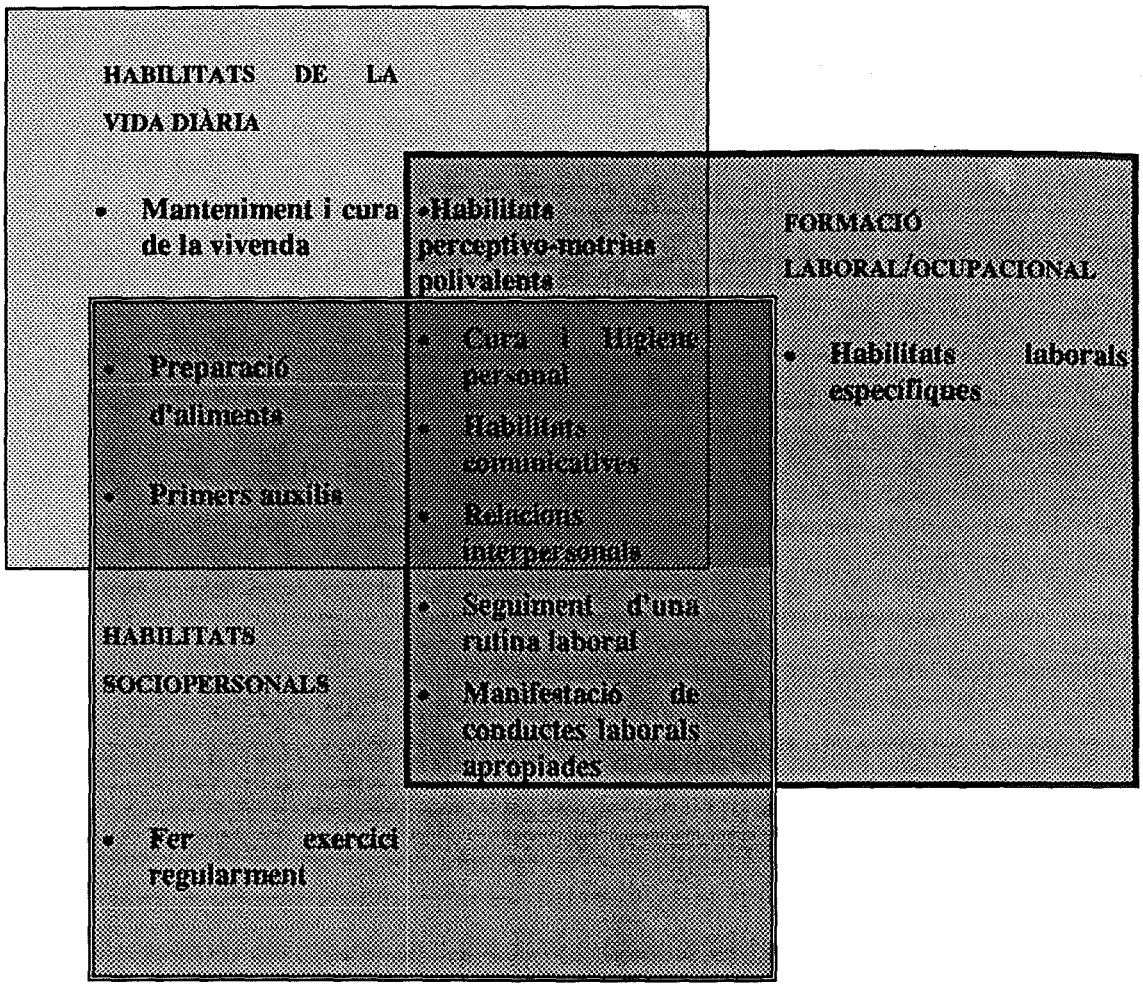
9.1.1. Introducció

Fruit dels estudis realitzats, podem concloure que hi ha consens entre les fonts analitzades en el sentit de defensar els *currículums funcionals* com els més apropiats per la formació per a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica, ja que els seus continguts comprenen les habilitats necessàries per dur a terme una vida autònoma (Evans, 1990; Everson, 1990; Everson i Moon, 1987; Halasz, 1988; ILSM, 1990; NICHCY, 1990; Wehman, 1990; Wehmeyer, 1991).

En un apartat anterior ja s'han definit els currículums funcionals. Recordem que els continguts i objectius dels currículums funcionals es poden englobar en tres àrees fonamentals: l'***àrea de la vida diària***, la de ***formació laboral/ocupacional*** i l'***àrea sociopersonal***.

En general es considera que les ***habilitats de la vida diària*** inclouen les habilitats dirigides a facilitar la realització de les accions habituals de la vida quotidiana, sobretot en els entorns de la llar i en el temps lliure. La ***formació laboral/ocupacional*** comprèn la informació sobre el món laboral i diferents ocupacions; també s'inclouen en aquesta àrea els hàbits de treball (puntualitat, assistència, acceptació de la supervisió, ritme de treball...). La formació d'habilitats professionals específiques i habilitats polivalents pel treball (classificació, discriminació...) s'inclou també generalment en aquesta àrea. Les ***habilitats sociopersonals*** inclouen el desenvolupament de l'autoconsciència (capacitats, limitacions, habilitats...); les habilitats comunicatives, l'establiment de relacions interpersonals, l'autoestima... Ara bé, la majoria de les habilitats esmentades no incideixen en un únic àmbit, sinó que influeixen en els diversos àmbits personal/social/laboral. Per exemple, el manteniment d'una bona higiene i cura personal facilita l'establiment de relacions interpersonals, a la vegada que és condició indispensable tant en la vida diària (anar a comprar, comunicar-se amb els veïns...) com en l'execució d'una tasca laboral. A la següent figura volem exemplificar aquesta idea de la polivalència de la majoria dels continguts:

Figura 13: Intersecció entre les diferents àrees dels programes



Amb aquest gràfic es vol mostrar la interrelació existent entre les diferents àrees. Així, fixem-nos en les ***habilitats de la vida diària***: en el sector que no queda en contacte amb les altres àrees, hem col.locat com exemple una capacitat: *manteniment i cura de la vivenda.* Aquesta capacitat fa referència específica a la vida diària, sense interectuar necessàriament amb les ***habilitats sociopersonals*** ni la ***formació laboral/ocupacional.*** Ara bé, en la intersecció entre la ***vida diària*** i les ***habilitats sociopersonals*** hem col.locat unes habilitats que probablement afecten més directament les dues àrees: la *preparació dels aliments* i els *coneixements de primers auxilis.* Les dues capacitats intervenen directament en l'adquisició d'un major nivell d'independència personal.

En la intersecció entre les ***habilitats de la vida diària*** i la ***formació laboral/ocupacional*** situem unes habilitats fonamentals per la seva polivalència, tant en la realització d'activitats de la vida quotidiana com en l'execució de tasques de caire laboral: les *habilitats perceptivo-motrius*. Algunes aptituds bàsiques que es poden integrar en aquesta àrea són la discriminació d'errors i/o deficiències, coordinació visomotriu, relacions espacials... habilitats molt necessàries per executar la majoria dels actes habituals en la vida d'una persona.

En la intersecció de les tres àrees ubiquem: *cura i higiene personal, habilitats comunicatives, relacions interpersonals*. Les tres constitueixen exemples de capacitats el desenvolupament de les quals és un indicador del nivell de desenvolupament de les ***habilitats sociopersonals***. A la vegada, són habilitats necessàries per a desenvolupar tasques laborals i activitats de la vida quotidiana.

Habilitats de la vida diària, formació laboral/ocupacional i ***habilitats sociopersonals*** configuren els tres grans àmbits dels currículums funcionals. Ara bé, la incidència en una o altra àrea es reforçarà en funció de les finalitats del tipus de centre o servei. Per exemple, si es tracta d'un servei residencial es treballaran sobretot les activitats de la vida diària, mentre que si es tracta d'un centre de treball protegit l'èmfasi es farà, segurament, en les habilitats laborals/ocupacionals. Entenem que a l'entorn escolar s'han de treballar totes les àrees. Ara bé, les habilitats concretes d'una mateixa àrea que es treballin en centres diferents probablement mereixeran concrecions diferents; la determinació darrera de quines habilitats s'han de prioritzar en cada cas està condicionada per les necessitats de cada persona, per les seves capacitats, preferències i possibilitats.

Tot seguit es concreten els components d'alguns dels programes presentats en el capítol anterior, per tal d'observar diferents interpretacions dels currículums funcionals.

9.1.2. Anàlisi de les àrees d'alguns programes

En funció de la descripció dels programes realitzada en el capítol anterior, intentem delimitar les ***àrees*** principals que integren, partint de l'anàlisi dels programes sobre els quals tenim informació dels seus components. Partim de l'anàlisi dels següents Programes[94]

- School-Based Career Education Model for Handicapped Students (Clark)
- Career Education for Exceptional Children and Youth (Gillet)[95]
- Life-Centered Career Education Model (Brolin)
- Programa de Verdugo
- Programa d'Evans i Frederiks
- Programa PAES (Talent Assessment)

A la Taula 58 es presenten les àrees considerades en cada un d'aquests programes; un cop feta la taula, hem assenyalat les diferents caselles corresponents a cada una de les àrees en funció de la seva temàtica. Així, al final de la taula podem observar les equivalències emprades. Pretenem comprovar si els diferents programes se centren en el treball de les mateixes àrees o si, per contra, existeix una dispersió entre les àrees principals en les quals s'incideix. Si existeix una certa coincidència, i a més aquesta està en la línia dels currículums funcionals defensats tant a nivell d'organismes internacionals com des d'estudis bibliogràfics, tindrem un argument més que ens permeterà defensar la necessitat de dissenyar currículums que emfasitzin els continguts d'aquestes àrees.

---

[94]S'escullen els Programes que hem pogut conèixer més detalladament els seus components principals.

[95]En el cas del Programa d'aquesta autora, la font consultada no ens permetia saber si hi havia una delimitació explícita d'àrees com a punt de referència. La categorització d'àrees l'hem realitzat a títol orientatiu i en funció de la relació d'estadis considerats.

Taula 58: Comparació de les àrees de treball dels Programes

SCHOOL-BASED CAREER EDUCATION MODEL FOR HANDICAPPED STUDENTS (CLARK)	CAREER EDUCATION FOR EXCEPTIONAL CHILDREN AND YOUTH (GILLET)	LIFE-CENTERED CAREER EDUCATION MODEL (BROLIN)	PROGRAMA DE VERDUGO	PROGRAMA D'EVANS I FREDERIKS	PAES TALENT ASSESSMENT
• Informació ocupacional	• Informació sobre el món de treball	• Habilitats ocupacionals	• Habilitats d'orientació al treball	• Habilitats professionals	• Àrea Ocupacional
• Habilitats laborals	• Formació ocupacional	• Habilitats de la vida diària	• Habilitats de la vida diària	• Habilitats de la vida diària	• Arts Industrials
i de la vida diària	• Habilitats de la vida diària	• Habilitats sociopersonals	• Habilitats socials	• Habilitats socials	• Habilitats manipulatives Generals
• Valors, Actituds i Hàbits	• Autoexploració d'habilitats, capacitats...				• Economia Domestica
• Relacions humanes	• Participació dels recursos de la comunitat				

Habilitats sociopersonals

Formació laboral/ocupacional

Habilitats de la vida diària

Observant la taula podem dir que, efectivament, coincideixen en general les àrees de treball dels programes analitzats amb les àrees dels currículums funcionals. Observem que en cinc dels sis programes considerats es treballen habilitats de les tres àrees: ***habilitats sociopersonals***, ***formació laboral/ocupacional*** i ***habilitats de la vida diària***. No ha estat molt difícil identificar en els programes aquestes àrees; ara bé, cal tenir en compte que alguns programes consideren per separat aspectes que en la nostra interpretació formen part d'una mateixa àrea: per exemple, en el Programa de Clark es considera separadament la *informació ocupacional* i les *habilitats laborals*; en la taula hem marcat les dues caselles amb la mateixa trama, ja que considerem que les habilitats a treballar en cada un dels àmbits poden incloure's perfectament en un bloc dirigit a la formació laboral. El mateix programa considera un sol bloc anomenat *habilitats laborals i de la vida diària*; aquest bloc l'hem desglossat en les dues àrees: ***habilitats de la vida diària*** i ***formació laboral/ocupacional***. D'altra banda, en el Programa PAES les *habilitats manipulatives generals* les hem considerat integrades en la ***formació laboral/ocupacional***, tot i que aquestes habilitats, pel seu caire polivalent, podrien formar part de les altres àrees.

9.1.3. Descripció de les àrees dels Programes de Brolin i Evans i Frederiks

Tot seguit ens centrem en la descripció de les competències o habilitats que integren dos dels programes descrits en el capítol anterior. Ens centrem, concretament, en els programes de Brolin i el d'Evans i Frederiks, dos programes que detallen específicament els continguts de les àrees de treball. Podrem observar, així, com a cada un dels programes es concreta aquest element.

A la Taula 59 es presenta la relació de les àrees curriculars i objectius del currículum de Brolin, així com la descripció dels aspectes més rellevants del seu contingut, a partir dels objectius específics (un total de 97) del currículum (Brolin i Gysbers, 1989; Brolin,1989).

Taula 59: Àrees Curriculars i Objectius (LCCE), Brolin

Àrees del Currículum	**Objectius**
Habilitats de la vida diària	1.*Organitzar l'economia personal*: (les subcompetències fan referència a capacitats com: conèixer el valor dels diners i fer canvis, anar a comprar, usar els serveis bancaris, realitzar pressupostos domèstics). 2.*Portar una casa* (tenir cura de la neteja i manteniment de la llar i dels aparells domèstics). 3.*Tenir cura de les necessitats personals* (hàbits d'higiene, mètodes per mantenir una bona aparença, coneixement, prevenció i tractament de les malalties comuns). 4.*Tenir cura dels nens i preparació per a les responsabilitats del matrimoni* (coneixements sobre l'atenció als infants, educació sexual, vida familiar). 5.*Adquirir habilitats per comprar, preparar i consumir els aliments* (planificació de menús equilibrats, mètodes de conservació i preparació dels aliments, ús correcte dels electrodomèstics i dels utensilis per cuinar i menjar).

	6.*Comprar i tenir cura dels vestits* (adquisició, neteja i reparació de les peces de vestir). 7.*Participar de forma responsable en la comunitat* (aspectes legislatius bàsics de la comunitat on viu, drets i deures del ciutadà...). 8.*Ús de l'oci i el temps lliure* (informació sobre les possibles activitats de temps lliure). 9.*Mostrar habilitats per traslladar-se* (a diferents llocs de la seva localitat i a altres localitats: normes de circulació viària, coneixement i ús dels transports públics, aprendre a conduir vehicles...).
Habilitats sociopersonals	10.*Adquirir auto-consciència* (aprendre a comprendre, acceptar i respectar les seves característiques individuals; conèixer les seves capacitats, valors, aspiracions i interessos per incorporar-los a un estil de vida significatiu). 11.*Adquirir d'auto-confiança* (expressió i descripció als altres dels sentiments sobre la seva persona, acceptar les crítiques...). 12.*Adquirir conductes socialment responsables* (reconèixer l'autoritat i seguir instruccions, demostrar conductes apropiades en diverses situacions...). 13.*Mantenir habilitats de relació interpersonal* (habilitats de comprensió i expressió, establir i mantenir amistats). 14.*Adquirir independència* (acceptació de responsabilitats sobre les pròpies accions, com ara moure's en el seu entorn, escollir els seus amics, puntualitat en els seus compromisos...). 15.*Prendre decisions adequades* (anticipació de conseqüències de les seves accions, avaluar les alternatives, reconèixer la natura del problema...). 16.*Comunicar-se amb els altres* (verbalment o no verbal).

Preparació i seguiment ocupacional	17.*Conèixer i explorar les possibilitats ocupacionals* (identificar els aspectes remuneratius del treball, localitzar i reconèixer fonts d'informació sobre el treball, identificar els valors personals i socials que participen en la realització d'un treball, classificar treballs en les categories professionals...). 18.*Seleccionar i planificar les oportunitats de treball* (realitzar seleccions professionals realistes, identificar els requisits d'aquestes ocupacions...). 19.*Manifestar hàbits i conductes laborals apropiats* (seguiment d'instruccions, comprendre la importància de puntualitat i assistència, reconèixer la importància de la supervisió, capacitat de treball en equip, treballar amb un ritme de treball adequat i satisfer les demandes de la qualitat laboral...). 20.*Buscar, aconseguir i mantenir un treball* (recerca de treball, realització d'entrevistes laborals, ajustar-se als canvis de treball...) 21.*Mostrar domini suficient de les habilitats físico-manuals* (domini de l'equilibri, discriminació sensorial, destresa manual...). 22.*Obtenir una habilitat ocupacional específica.*

A la Taula 60 es presenta la relació entre les àrees curriculars i objectius del currículum d'Evans i Frederiks.

Taula 60: Àrees Curriculars i objectius del Programa d'Evans i Frederiks

Àrees del Currículum	Objectius
Habilitats de la vida diària	• Úsar del telèfon • Llegir el diari • Usar els transports Usar els transports públics Usar i mantenir el propi vehicle • Usar la moneda Fer pressupostos Pagament de factures Usar els serveis bancaris Anar de compres Alimentació Vestits Altres • Planificar menús • Tenir habilitats per cuinar • Mantenir de la vivenda i jardí • Tenir habilitats de lectura de supervivència (signes a botigues, etiquetes de la talla en els vestits).
Habilitats socials	• Tenir consciència humana Autoestima Drets humans Relacions Sentiments Resolució de problemes Informació sexual

	• Tenir habilitats per comunicar-se Saludar Conversa Assertivitat Habilitats de comprensió Habilitats d'expressió
Habilitats professionals	• Sol.licitar un treball • Aprendre com fer una entrevista de feina • Executar un treball • Usar correcte de les habilitats socials en el treball

Fixem-nos però que les habilitats a treballar derivades d'aquests programes no són idèntiques: comparem les habilitats considerades en els dos programes en cada una de les àrees. (Taula 61)

Taula 61: Comparació de les àrees curriculars dels Programes de Brolin i el d'Evans i Frederiks.

I. HABILITATS DE LA VIDA DIÀRIA

Programa de Brolin	Programa d'Evans i Frederiks
Organitzar l'economia personal	Usar la moneda.
Portar una casa	Mantenir la vivenda i el jardí.
Tenir cura de les necessitats personals	Llegir el diari.
Tenir cura dels nens i preparació per a les responsabilitats del matrimoni	Tenir habilitats de lectura de supervivència.
Adquirir habilitats per comprar, preparar i consumir els aliments	Planificar menús.
Comprar i tenir cura dels vestits	Tenir habilitats per cuinar.
Participar de forma responsable en la comunitat	Usar transports.
Usar de l'oci i del temps lliure	Usar el telèfon.
Habilitats per traslladar-se	

II. HABILITATS SOCIOPERSONALS

Programa de Brolin	Programa d'Evans i Frederiks
Adquirir autoconsciència	Consciència humana
Adquirir autoconfiança	Comunicació
Adquirir conductes socialment responsables	
Mantenir habilitats de relació interpersonal	
Adquirir independència	
Prendre decisions adequades	
Comunicar-se amb els altres	

III. FORMACIÓ LABORAL/PROFESSIONAL

Programa de Brolin	Programa d'Evans i Frederiks
Conèixer i explorar les possibilitats ocupacionals.	Sol.licitar un treball.
Seleccionar i planificar les oportunitats de treball.	Aprendre com fer una entrevista de feina.
Manifestar hàbits i conductes laborals apropiades.	Executar un treball.
Buscar, aconseguir i mantenir un treball.	Usar correctament les habilitats socials en el treball.
Mostrar domini suficient de les habilitats físicomanuals.	
Obtenir una habilitat ocupacional específica.	

Podem observar que, tot i que no podem comparar directament els dos programes perquè l'abast o amplitud de les seves competències és diferent segons el programa que es tracti, s'observen unes coincidències respecte algunes de les competències considerades; així, i pel que fa les ***habilitats de la vida diària***, l'*ús de la moneda*, el *manteniment de la vivenda* i les *habilitats culinàries* es contemplen en els dos programes. Pel que fa les ***habilitats sociopersonals***, la *comunicació* i la *consciència humanes* són continguts que es consideren tant en el programa de Brolin com en el d'Evans i Frederiks. Finalment, pel que fa la ***formació laboral/professional*** es tenen en compte l'ús correcte de les *habilitats socials* i els *hàbits laborals,* així com la *recerca del treball.* Podem observar que, en general, en totes les àrees la proposta de Brolin és més detallada.

9.1.4. La taxonomia de Dever: *Habilitats per a la Vida en la Comunitat*

Al costat de l'orientació que ens ha suposat l'anàlisi de diferents programes, el disseny de programes es pot facilitar emprant adequadament una taxonomia; la taxonomia de Dever (1988), anomenada *Community Living Skills* s'ha dissenyat per assistir el procés de desenvolupament curricular dirigit a les persones que tenen dificultats per aprendre a funcionar com a membres de la comunitat. Aquesta taxonomia consisteix en una declaració/informe d'objectius d'instrucció basats en incrementar la participació en els diferents serveis i àmbits de la societat. Així, no es contemplen habilitats de les àrees de *llenguatge*, *motricitat* o *habilitats acadèmiques*, àrees que serien considerades per l'autor com a prerequisits per a la majoria dels objectius d'aquesta eina.

La taxonomia es fonamenta en la següent definició d'independència:

> "Independència és exhibir models conductuals apropiats als entorns que són normalment freqüentats per individus de la mateixa edat de tal manera que no es consideri necessari que l'individu rebi supervisió a causa de la seva conducta" (Dever, 1983, a Dever, 1988:18).

L'objectiu d'aquesta taxonomia és relacionar els objectius curriculars que poden ensenyar els individus a viure en la comunitat. No intenta proporcionar un currículum tancat, sinó ser un punt de referència en el procés de presa de decisions curriculars. És des d'aquesta perspectiva que la presentem en aquestes pàgines.

Els dominis o àrees principals considerats en la taxonomia són les següents:

- *Àrea de Manteniment i Desenvolupament Personal.* Aquesta àrea inclou no només les habilitats tradicionals d'autoajuda (higiene, cura de la persona...), sinó també les habilitats necessàries per establir i mantenir bones relacions amb famílies i amics, i les habilitats requerides en la

vida diària. L'autor fa especial esment a la necessària formació de recursos per fer front als problemes de la vida quotidiana.[96]

- *Àrea de manteniment de la Llar i vida a la Comunitat.* En aquesta àrea s'inclouen habilitats com trobar i mantenir una vivenda, coneixement dels diners, nutrició, i habilitats per establir i mantenir bones relacions amb els veïns, botiguers, policies... Cal també considerar en aquesta àrea les habilitats que permeten fer front als problemes que poden sorgir en aquesta àrea.

- *Àrea Professional.* Inclou les habilitats per trobar i executar una tasca laboral, i a més establir i mantenir bones relacions amb el cap de treball i els companys. A més, cal potenciar les habilitats que permeten fer front als problemes sorgits en el món laboral.

- *Temps lliure.* Comprèn l'aprenentatge de noves habilitats de temps lliure, seleccionar activitats d'acord a les preferències en funció també de les possibilitats individuals. A més, es treballen les habilitats dirigides a mantenir unes bones relacions interpersonals i fer front als problemes que sorgeixin en el desenvolupament d'activitats de lleure.

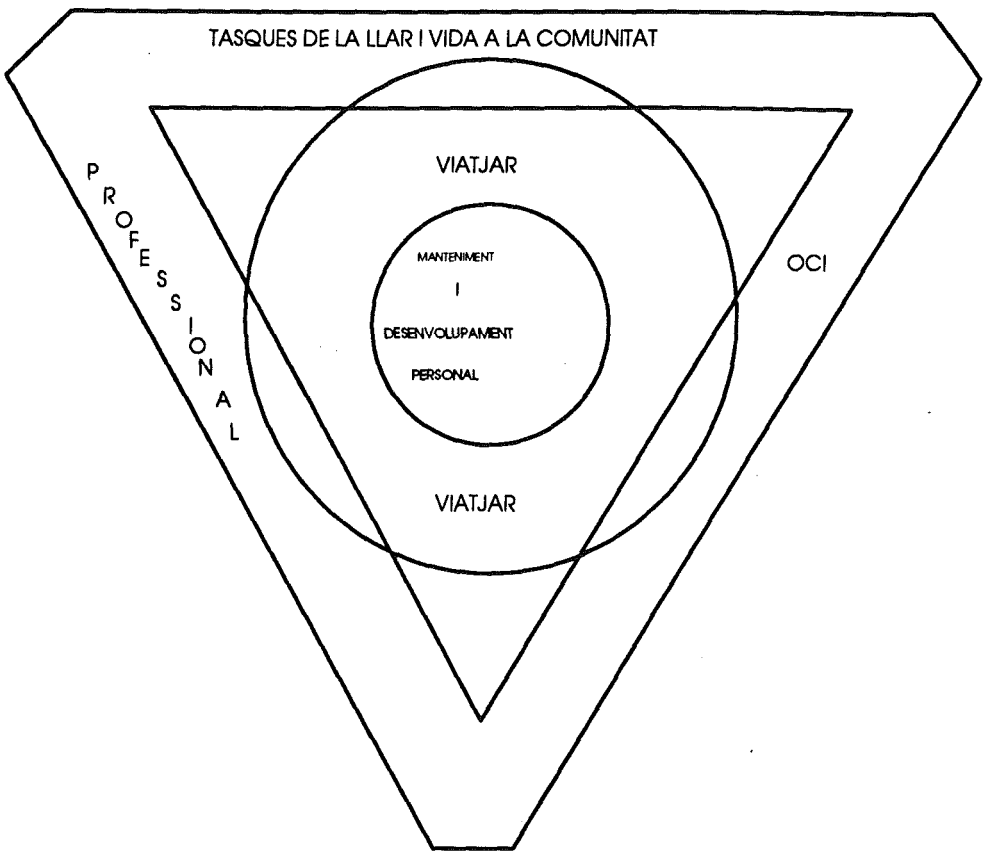
- *Viatge.* Comprèn les habilitats que faciliten traslladar-se en la comunitat, i establir i mantenir bones relacions interpersonals durant els viatges. A més, cal fomentar les habilitats que permeten fer front als problemes que sorgeixin durant els recorreguts.

La figura 14 posa de relleu la interacció entre les diferents àrees o dominis:

---

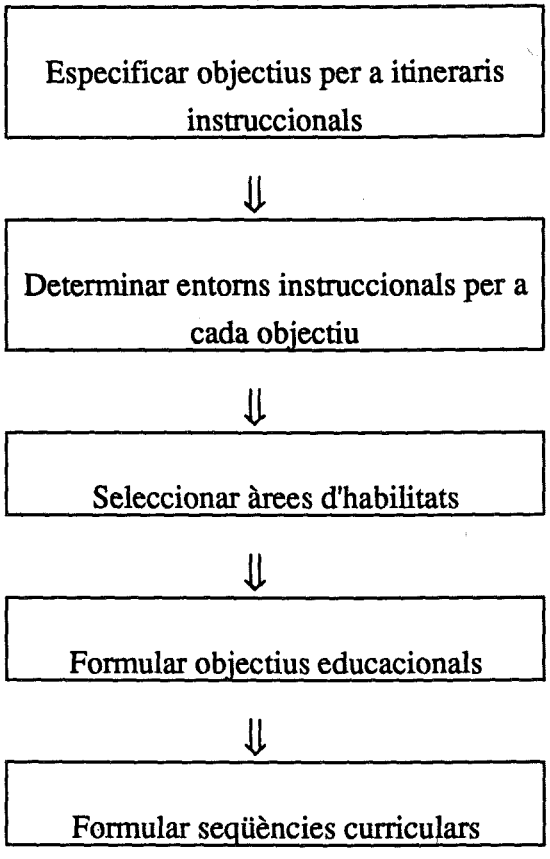
[96]Dever (idem:25) es refereix concretament als fenòmens regits per la *llei de Murphy*: "si una cosa pot anar malament, anirà malament". L'autor manifesta la necessitat d'ensenyar a les persones disminuïdes que les coses poden anar malament i, en conseqüència, d'oferir-los els recursos que els han de possibilitar enfrontar els problemes que poden sorgir. Sense aprendre a enfrontar els problemes, una persona no pot viure sense supervisió.

Figura 14: Àrees o dominis de la Taxonomia de Dever



Dever (1988:32)

Segons la natura del centre, es pot fer èmfasi en unes o altres àrees, i dintre de cada àrea, es pot incidir amb més força sobre un o altre objectiu. Knapczyk (1988:38) assenyala les següents passes en la construcció del currículum d'un centre, agència o servei:



Tot seguit, a la taula 62, s'exposa la relació d'objectius principals de les diferents àrees de la taxonomia (partim de Dever, 1988:26-7). Amb xifres romanes s'assenyalen per cada àrea els subdominis, que fan referència a *obtenció i/o manteniment*, *ús o seguiment de rutines*, *establiment i manteniment de relacions interpersonals*, *fer front als problemes*. Dintre de cada subdomini podem localitzar els objectius assenyalats per una lletra. En la taxonomia, dintre de cada objectiu es classifiquen les habilitats, que es poden estendre indefinidament.

Taula 62: Taxonomia de Dever: Habilitats de Vida a la Comunitat

Manteniment i Desenvolupament Personal

I. *L'alumne seguirà la rutina dels procediments de manteniment personal*

A. Tenir cura de la higiene personal.
B. Tenir Autoajuda.
C. Vestir apropiadament.
D. Seguir models de descans apropiats.
E. Mantenir la nutrició.
F. Realitzar exercici regularment.
G. Controlar els medicaments.

II. *L'alumne tractarà les seves malalties*

A. Usar procediments de primers auxilis i tractament de les malalties.
B. Obtenir consell mèdic quan sigui necessari.
C. Seguir els consells de les medicines.

III. *L'alumne establirà i mantindrà relacions personals*

A. Interactuar apropiadament amb la família.
B. Fer amics.
C. Interactuar apropiadament amb els amics.
D. Fer front a les conductes inapropiades de família i amics.
E. Respondre a les necessitats sexuals.
F. Obtenir assistència en el manteniment de relacions personals.

IV. *L'alumne controlarà els problemes personals*

A. Fer front als canvis del programa diari.
B. Fer front als problemes i reduccions de materials.

Cura de la llar i vida a la comunitat

I. *L'alumne obtindrà un lloc per viure*

A. Trobar llocs adequats per viure.
B. Llogar/adquirir un lloc per viure.
C. Equipar la vivenda.

II. *L'alumne seguirà rutines a la comunitat*

A. Mantenir la vivenda neta i acurada.
B. Mantenir l'estructura de la vivenda neta i acurada.
C. Tenir cura del manteniment de l'interior de la vivenda.
D. Tenir cura del manteniment de l'exterior de la vivenda.
E. Reaccionar correctament als canvis d'estació.
F. Seguir procediments de seguretat a la llar.
G. Seguir procediments d'emergència en cas d'accidents a la llar.
H. Tenir cura del rebost.
I. Preparar i servir els aliments.
J. Fer pressupostos econòmics apropiats.
K. Pagar factures.

III. *L'alumne coexistirà amb els altres en el veïnat i en la localitat.*

A. Interactuar apropiadament amb els membres de la comunitat.
B. Fer front a les conductes inapropiades dels altres.
C. Observar els requeriments de la llei.
D. Dur a terme les obligacions cíviques.

IV. *L'alumne controlarà els problemes en la llar*

A. Fer front als problemes d'equipament.
B. Fer front a les reduccions de subministrament a la llar.
C. Fer front a les reduccions econòmiques inesperades.
D. Fer front als problemes rutinaris.
E. Fer front als canvis metereològics imprevistos.

Àrea Professional

I.*L'alumne obtindrà un treball*

A. Buscar un treball.
B. Acceptar un treball.
C. Usar els serveis laborals.

II.*L'alumne executarà la rutina laboral*

A. Executar la rutina laboral.
B. Seguir la rutina laboral.
C. Mantenir -se al lloc de treball.
D. Seguir els rols i regulacions laborals.
E. Usar les facilitats apropiadament.
F. Seguir els procediments de seguretat laboral.
G. Seguir els procediments d'emergència en el treball.

III.*L'alumne coexistirà amb els altres en el treball*

A. Interactuar apropiadament amb els altres en el treball.
B. Fer front a les conductes inapropiades dels altres en el treball.

IV.*L'alumne controlarà els problemes en el treball*

A. Fer front als canvis en la rutina laboral.
B. Fer front als problemes laborals.
C. Fer front a les reduccions de subministrament i problemes d'equipament.

Temps lliure

I.*L'alumne desenvoluparà activitats de temps lliure*

A. Trobar noves activitats de temps lliure.
B. Adquirir habilitats per fer activitats d'oci.

II.*L'alumne seguirà rutines en les activitats de temps lliure*

A. Realitzar activitats de temps lliure.
B. Mantenir els equipaments de temps lliure.
C. Seguir procediments de seguretat en la realització d'activitats de lleure.
D. Seguir procediments d'emergència en accidents produïts durant el lleure.

III.*L'alumne coexistirà amb els altres durant el temps lliure*

A. Interactuar apropiadament amb els altres durant el lleure
B. Fer front a les conductes inapropiades dels altres.

IV.*L'alumne controlarà els problemes durant el temps lliure*

A. Fer front als canvis en les rutines del temps lliure.
B. Fer front als problemes i reduccions d'equipaments i materials.

Viatge

I. *L'alumne realitzarà diferents rutes en la comunitat*

A. Formar mapes mentals d'edificis freqüentats.
B. Formar mapes mentals de la comunitat.

II. *L'alumne usarà mitjans de transport*

A. Seguir els procediments d'ús dels vehicles.
B. Prendre decisions preparatòries pel viatge.
C. Seguir procediments de seguretat en els viatges.
D. Seguir procediments d'emergència en cas d'accident.

III. *L'alumne coexistirà amb els altres mentre viatja*

A. Interactuar apropiadament amb els altres mentre viatja.
B. Fer front a les conductes inapropiades dels altres.

IV. *L'alumne controlarà els problemes en la llar*

A. Fer front als canvis en la rutina dels viatges.
B. Fer front a les reduccions de subministrament.
C. Fer front a les reduccions econòmiques inesperades.
D. Usar els recursos necessaris en cas de perdre's.

Per conèixer les habilitats específiques de cada objectiu, ens remetem a la taxonomia. Ara bé, posem un exemple de categorització de les habilitats d'un objectiu. Escollim un objectiu de l'area de manteniment de la llar: *L'alumne prepararà i sevirà àpats.* Tot seguit relacionem les habilitats citades a la taxonomia que es dirigeixen a l'assoliment d'aquest objectiu (Dever, idem:98):

1. Preparar menús.
   1.01.Equilibri dietètic
   1.02.Varietat
   1.03.Quantitat apropiada
   1.04.Altres
2. Preparar àpats.
   2.01.Quantitats apropiades
   2.02.Control adequat del temps
   2.03.Aparença apetitosa
3. Servir àpats
   3.01.Preparar la taula
   3.02.Servir
   3.03.Desparar la taula
4. Conservar i guardar els aliments i els estris.
   4.01.Aliments
   4.02.Líquids
   4.03.Altres
5. Altres

9.1.5. Distribució orientativa de les àrees i competències curriculars.

Com a eina que pugui facilitar la coordinació entre els professionals educatius al llarg de les etapes educatives dissenyem una possible distribució de les competències curriculars al llarg de les etapes educatives. Aquesta distribució és orientativa i de caire general; forçosament ha de ser així, perquè la concreció definitiva dels objectius i continguts dels programes individuals deriva del treball dels professionals educatius, en relació amb les altres instàncies a considerar. Tot i que l'ordre de prioritats de cada programa individual està determinat en darrera instància per les necessitats, característiques i aptituds concretes de cada persona, aquesta distribució pot contribuir a seleccionar les competències a formar part dels programes individuals al llarg de les diferents etapes educatives. Ens deixem guiar, per la distribució cronològica dels continguts, pels estadis de desenvolupament de la carrera[97]. Realitzem aquest disseny partint també dels principis estudiats, i prenent com a referència els currículums dels diferents programes presentats en el capítol 8 de la tesi, així com els objectius de la taxonomia de Dever i les consideracions teòriques de l'enfocament *Educació per a la Carrera* i *Transició Escola-Treball.*

Considerem, al costat de les àrees estrictament funcionals, l'àrea acadèmica, donat que hi ha un seguit de components instrumentals dels programes que són fonamentals per realitzar algunes de les activitats bàsiques de la vida diària i la majoria de les tasques professionals, així, podem parlar de *lectura funcional* o de *supervivència*, que fa referència a la comprensió dels ròtuls de les botigues, de les indicacions dels aparells electrodomèstics... A la vegada, coneixements estrictament funcionals com el coneixement del valor de la moneda i el seu ús estan lligats a la realització correcta de càlculs senzills.

A la Figura 15 es pot observar un gran rectangle que representa la totalitat del currículum; està segmentat en les quatre àrees curriculars principals, les quals tenen una significació variable en els diferents moments del desenvolupament[98]. A

---

[97]La taula 34, a l'apartat 7.4. de la tesi recull les principals característiques atribuïdes a cada un dels estadis.

[98] L'estructura general de la figura prové de Kokaska i Brolin (1985:301).

la part superior quatre barres horitzontals indiquen la durada aproximada dels estadis de desenvolupament de la carrera i la seva relació orientativa amb les etapes educatives[99]. La lectura de la figura permet comparar el pes de cada àrea al llarg de les etapes educatives; possibilita elaborar una ordenació cronològica dels continguts de cada àrea en relació amb cada etapa; es pot observar així quins components curriculars tenen importància en cada període educatiu i/o en cada estadi del desenvolupament de la carrera. Cada competència està situada en la seva àrea corresponent i *en el moment que es considera apropiat* ***iniciar*** *el seu procés d'aprenentatge;* per exemple, podem observar que l'etapa de l'*educació infantil* es considera el període idoni per *iniciar* la formació de les *habilitats perceptivo-motrius. Caldrà continuar donant èmfasi a aquestes habilitats al llarg de l'escolaritat, i probablement més enllà d'aquesta,* ja que el domini d'aquestes capacitats està en gran mesura relacionat amb el desenvolupament de tasques laborals i habilitats de la vida diària que faciliten l'autonomia personal (per exemple, activitats quotidianes com estendre la roba i plegar-la; tombar una truita o pelar patates; clavar un clau i canviar una bombeta... demanen l'execució combinada de capacitats perceptives i motricitat fina). D'altra banda, cal que la lectura de cada competències s'adeqüi a cada cas concret, ja que la complexitat de les activitats dirigides a la seva formació dependrà, entre altres factors, de les funcions que hagi de desenvolupar el noi i de les seves capacitats. Així, per exemple, l'objectiu general de l'*organització de l'economia domèstica* es pot concretar per a una persona amb disminució psíquica lleugera en la realització de pressupostos d'ingressos i despeses de la pròpia vivenda, i de regir la seva economia d'acord amb aquests; per una altra persona amb capacitat més limitada, l'objectiu es concretaria, per exemple, en l'anotació de les despeses realitzades en un dia de festa. Cal tenir en compte que per a moltes persones amb disminució psíquica caldrà que el suport per al domini d'aquestes competències s'*allargui més enllà de l'etapa escolar.*

---

[99] A títol orientatiu emprem els termes que reben les diferents etapes educatives en el context de la Reforma. Cal tenir en compte que, en el nostre esquema, els límits de les etapes són aproximats i flexibles.

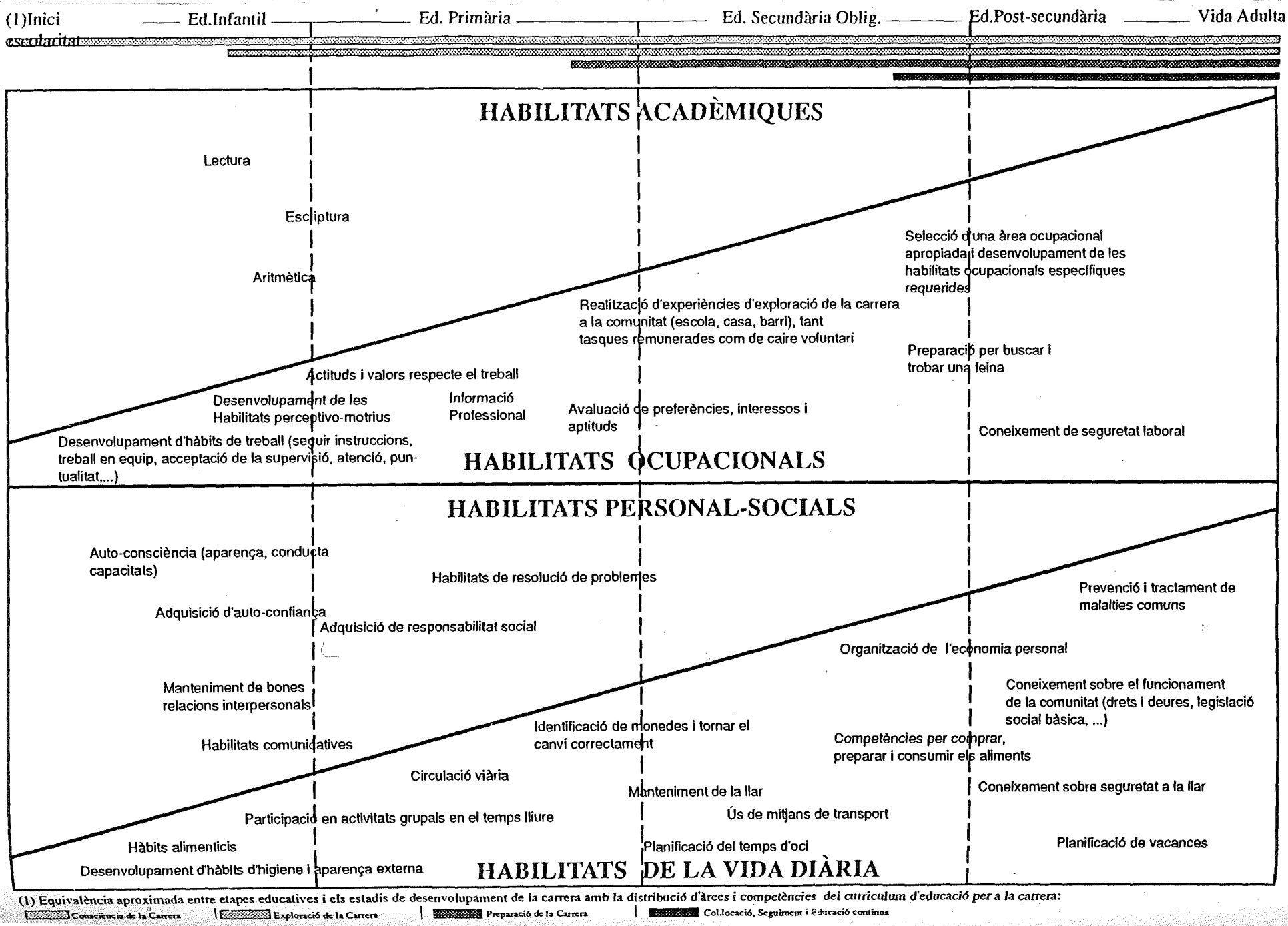


Figura 15: Distribució orientativa de les àrees i principals competències curriculars

Com ja s'ha dit, aquesta distribució és a títol orientatiu, essent només un marc de referència que es pot tenir en compte per identificar i prioritzar les competències que han de formar part del programa d'intervenció. Tot seguit, s'introdueixen a l'apartat 9.1.6. algunes orientacions sobre com implementar els components funcionals en els currículums acadèmics habituals i, a continuació, l'apartat 9.1.7. es dedica a presentar els criteris que permeten prioritzar les competències a treballar.

9.1.6. La implementació dels objectius i continguts funcionals en el currículum acadèmic

Una important decisió a prendre en el desenvolupament de currículums funcionals és la manera com incorporar els seus continguts en els programes educatius acadèmics. Aquesta és una qüestió important, especialment, en el nivell de l'ensenyament obligatori. És per això que cal plantejar la qüestió de com relacionar els continguts funcionals amb els acadèmics. Ens remetem per a la resposta d'aquesta qüestió a les opcions que presenten els teòrics del moviment d'*educació per a la carrera.*

Hi ha dos sistemes bàsics per relacionar els continguts d'educació per a la carrera -funcionals: la ***infusió*** i la ***programació per separat*** o ***incidental*** (Gillet,1983; Kokaska i Brolin, 1985; Thomas,1985). En la primera tècnica s'aparellen els objectius d'educació per a la carrera amb el contingut de cada àrea acadèmica, integrant-los en un únic objectiu d'aprenentatge i treballant-los en la mateixa activitat. Per exemple, en un dels currículums exposat d'exemple (LCCE), les competències d'educació per a la carrera es consideren com a objectius principals, i les habilitats acadèmiques juguen un paper de suport, essent seleccionades d'acord al grau en què faciliten l'adquisició de les competències. En la Taula 63 es mostren alguns dels suggeriments de Thomas (idem:591) per facilitar la infusió de les competències de l'educació per a la carrera en els continguts dels programes acadèmics.

Taula 63: Suggeriments per a la "'infusió" de les competències d'educació per a la carrera en els programes acadèmics

Àrea	Procediments suggerits
Matemàtiques	*Emfasitzar el tipus d'informació que es comunica a partir de nombres*: edat, alçada, talla dels vestits, nombre de telèfon i de la seguretat social, carnet d'identitat... *Realitzar aplicacions pràctiques de processos matemàtics*: mesura, operacions amb monedes, calcular salaris i còmput de les deduccions. *Investigar l'abast de l'ús quotidià de les matemàtiques*: a la vida familiar (realitzar pressupostos domèstics) i a diferents professions.
Llenguatge	*Informar l'estudiant sobre l'ús del llenguatge en diferents ocupacions*: a través del *role playing*, omplir formularis i impresos oficials, practicar la correspondència comercial, usar el telèfon.
Socials	*Estudiar la història i el futur d'una determinada professió, empresa o fàbrica.* *Examinar la varietat d'ocupacions i serveis de la localitat.* *Ensenyar a llegir els mapes.* *Estudiar la història de les diferents cultures, emfasitzant les necessitats comunes a tots els pobles.*
Educació Física	*Relacionar l'exercici amb nutrició i la salut*: higiene oral, cura de l'aparença externa...

En el segon sistema *-programació per separat-* l'àrea acadèmica del currículum es manté invariable, però es va introduint informació relacionada amb els objectius de l'educació per a la carrera de diverses maneres: sigui afegint una nova àrea curricular als programes, integrada pels objectius de l'educació per a la carrera; sigui afegint a les diferents àrees unitats didàctiques dedicades específicament a continguts funcionals, o bé dedicant a l'estudi dels continguts d'educació per a la carrera classes suplementàries.

L'educació per a la carrera *no pretén ni substituir ni afegir nous continguts als currículums existents*; la seva finalitat seria, en tot cas, *fusionar* el seus components amb els dels programes tradicionals, generant una reflexió de la comunitat educativa que portés a la redefinició d'objectius i continguts curriculars orientada a aconseguir les finalitats de l'educació per a la carrera.

Tot i que el sistema que es correspon essencialment a l'educació per a la carrera és l'*infusiu*, la decisió sobre una o altra tècnica està condicionada per diversos factors: de les capacitats i habilitats de l'estudiant, del nivell educatiu que es tracti, l'entorn instruccional (per exemple, si es tracta d'un centre ordinari o bé d'educació especial), habilitats i disposició del mestre i la resta de l'equip d'educadors, projecte curricular del centre, finalitats i objectius del programa individual, entre altres. Cal tenir present, però, que és el sistema infusiu el que suposa una implementació autèntica de l'esperit o filosofia de l'educació per a la carrera (en el model americà).

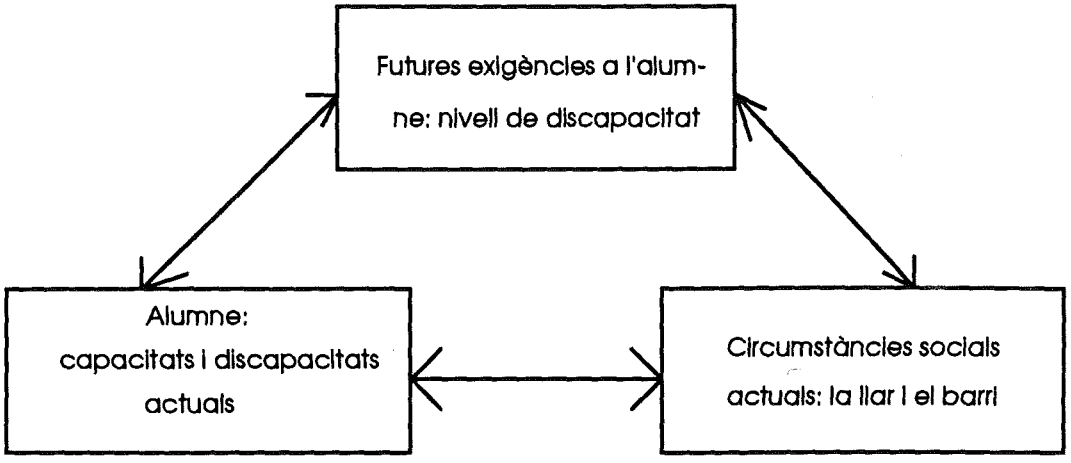
9.1.7. Criteris per identificar i prioritzar les competències que han de formar part del programa individual

Després de presentar els trets generals del currículum, orientacions sobre la seva distribució al llarg de les etapes educatives i els diferents sistemes que permeten relacionar els continguts de l'educació per a la carrera amb els components dels programes acadèmics tradicionals, ens resta abordar una qüestió gens fàcil: *com prioritzar els objectius i continguts dels programes educatius*? Com diuen Brown et al (1980):

> "Una cosa és compilar el llistat de dimensions que cal considerar en el disseny d'un programa educatiu individualitzat; més complexa i difícil és la tasca de dissenyar una estratègia que aconsegueixi el consens de totes les persones implicades en les característiques finals d'un programa individualitzat" (citat a Morrison, 1987:148).

Evans i Frederiks,(1991); Knapczyk, (1988); Wehman et al, (1988), juntament amb Polloway et al, (1991) assenyalen que un factor imprescindible a tenir en compte en la selecció dels objectius prioritaris és la *previsió del futur entorn* on la persona amb disminució té moltes possibilitats de desenvolupar-se. Brennan (1990:110) manifesta que la presa de decisions curriculars es realitza en funció de tres bases fonamentals: les *futures exigències de l'alumne relacionades amb el seu nivell de discapacitat*; les *circumstàncies socials actuals del seu entorn*; les *capacitats i discapacitats actuals de l'alumne*. La següent figura reprodueix la relació que estableix l'autor entre aquestes bases (Ibidem).

Figura 16: Les bases del currículum segons Brennan



Considerem en primer lloc els ***criteris*** a tenir en compte per seleccionar les competències a treballar en un programa individual. Brown et al (1979) proposen un enfocament de desenvolupament curricular orientat a l'entorn ordinari. Tot i que la seva proposta es dirigeix a la població de disminuïts severs, les pautes generals poden orientar perfectament el disseny de programes dirigits a la totalitat de la població de persones amb disminució psíquica. Les pautes que proposen són les següents.

1. L'educador identifica l'entorn menys restrictiu actual, els entorns futurs en els quals la persona amb disminucions pot desenvolupar-se.

2. L'educador identifica les habilitats requerides per executar activitats en aquests entorns.

3. L'educador procedeix a l'ensenyament d'aquestes habilitats.

Segons els autors, aquest enfocament té un seguit d'avantatges (idem:414-5):

1. Permet centrar-se en les habilitats funcionals apropiades a l'edat cronològica i que es requereixen en l'entorn menys restrictiu on poden funcionar tant les persones amb disminucions com les que no en tenen.

2. Permet centrar el focus educacional en descriure les habilitats funcionals requerides en una varietat d'entorns naturals, i verificar empíricament que les persones disminuïdes hi puguin participar.

3. Mereix el suport dels pares.

4. Assegura l'ensenyament/aprenentatge d'habilitats domèstiques, ocupacionals, de temps lliure i de funcionament general a la societat.

5. Assegura la creació de models de distribució de serveis que donin suport a la provisió d'instrucció en una varietat d'entorns naturals menys restrictius. Permet als mestres individualitzar els plans per coordinar la intervenció educativa.

Per la seva banda, Falvey (1989) esmenta els diferents factors relacionats amb els trets de les persones disminuïdes i el seu entorn que poden ser usas en l'establiment de prioritats en els programes instruccionals. Cal tenir en compte els següents factors:

1. Habilitats que es requereixin en diferents entorns;

2. Habilitats que la persona requereix amb freqüència;

3. Habilitats que estiguin d'acord amb les demandes de la família i de la comunitat, i amb les necessitats del propi usuari.

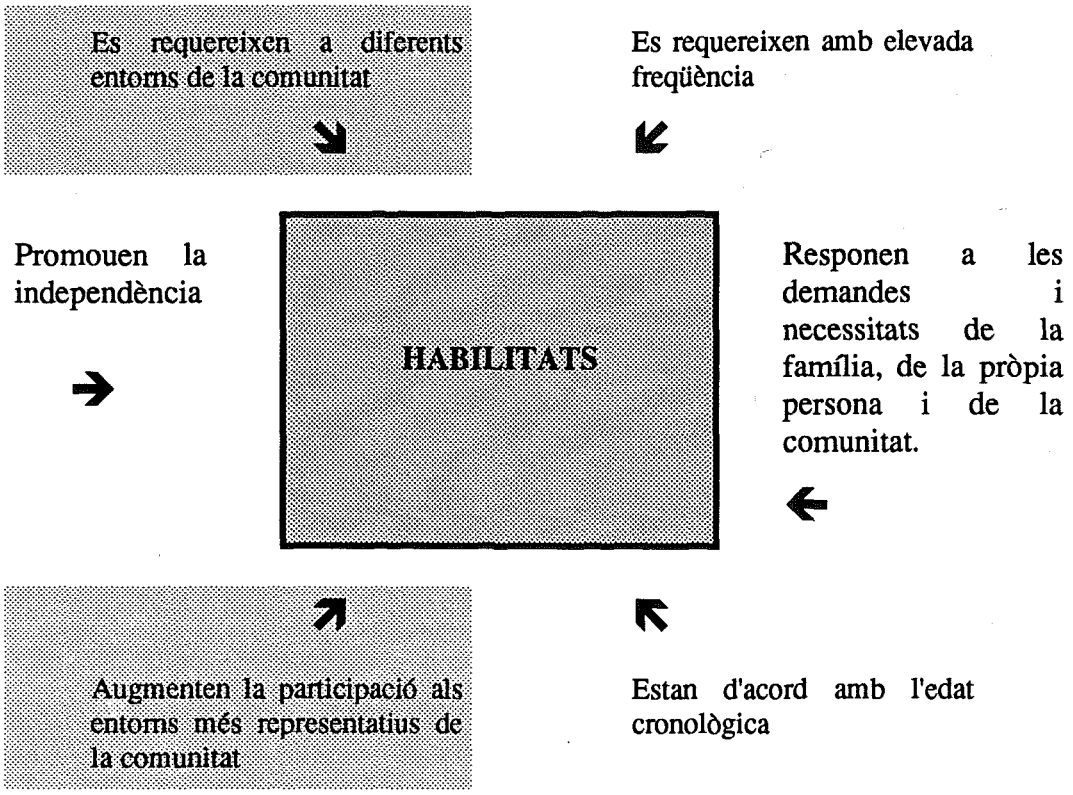
4. Habilitats que siguin comparables a les execucions que es requereixen a altres individus de la mateixa edat cronològica.

5. Habilitats que es dirigeixin a augmentar la participació als diferents entorns de la comunitat.

6. Habilitats que promoguin sobretot la independència.

En funció de les indicacions d'aquests autors elaborem un gràfic que mostra els factors que incideixen en la determinació de les habilitats a considerar en els programes educatius:

Figura 17: Factors que incideixen en la determinació de les habilitats a considerar en els programes educatius



Observem que els criteris que permeten seleccionar les habilitats o competències a tenir en compte en els programes individuals ens remet a una altra qüestió: la selecció dels entorns més representatius. A la figura anterior hem marcat els criteris concrets que fan referència als entorns. La qüestió que ens plantegem tot seguit és *com seleccionar els entorns de la comunitat que poden servir com a referents per als objectius curriculars*. Knapczyk (1988:44), a partir de Falvey (1986), Ford et al (1984), Wilcox i Bellamy (1982) relaciona els següents factors a considerar en la selecció dels entorns:

1. Ser apropiat a l'edat cronològica.

2. Proporcionar gran varietat d'aprenentatges.

3. Ser tan propers com sigui possible als llocs principals on els alumnes viuen i treballen.

4. Ser consistents amb les preferències de la persona (interessos, aptituds, característiques físiques).

5. Ser consistents amb els estils de vida de les seves famílies, amics i coneguts.

6. Permetre les adaptacions o formes alternatives d'execució d'acord amb les característiques dels usuaris.[100]

7. Proporcionar oportunitats per al desenvolupament d'habilitats a través de les àrees funcionals d'execució.

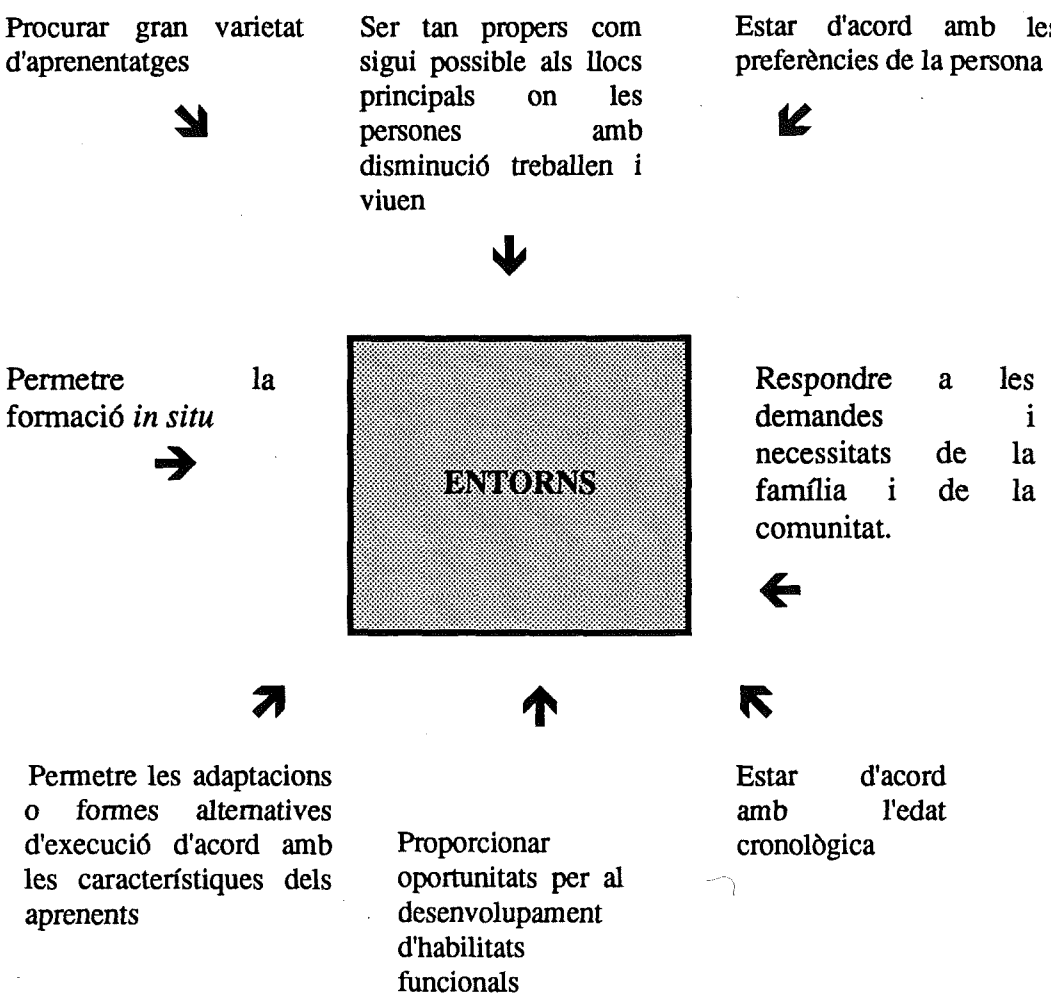
8. Ser apropiat per realitzar la formació *in situ.*

La Figura 18 mostra gràficament els criteris que poden incidir en la selecció de l'entorn:

---

[100]Les adaptacions es fan per permetre o reforçar la participació de la persona disminuïda en una àmplia varietat d'entorns funcionals, interessants, en els quals compartir activitats amb varietat de persones disminuïdes i no disminuïdes. Baumgart et al (1982) relacionen els principals tipus d'adaptacions individualitzades, que es poden realitzar aïlladament o de forma combinada: *utilització/creació de materials i aparells, utilització d'assistència personal, adaptació de les seqüències d'habilitats, adaptació de les normes, adaptacions socials/actitudinals.*

Figura 18: Factors que incideixen en la determinació dels entorns a considerar en els programes educatius.



En funció de la informació anterior, i partint de Brown et al (1979); Gobierno Vasco (1991); Evans i Fredericks (1991); Falvey (1989); Polloway et al (1991); Wehman et al (1988); Wehman (1992b), proposem una seqüència orientativa de les passes a realitzar per a la prioritització de competències a treballar en els programes individualitzats:

1. El primer pas és una *avaluació inicial* del domini que té l'estudiant de cada competència rellevant, d'acord a la seva edat cronològica i respecte un currículum de referència.

2. El segon pas consisteix en delimitar l'entorn actual i la *previsió de la futura ubicació de la persona avaluada a llarg termini*, en els diferents entorns més representatius. Per seleccionar els entorns més representatius ens remetem als criteris anteriors.

   La següent figura mostra un exemple de delimitació d'entorns actuals i futurs (Brown et al, 1979:420)

Figura 19: Delimitació d'entorns actuals i futurs

Estudiant: M.B.B. Edat: 11

	Llar	*Oci/Temps lliure*	*Funcionament general a la comunitat*	*Ocupacional*	*Altres*
Entorn actual	a)Llar familiar b)Casa d'un amic c)Descans a casa	a)Veïnat b)Jocs a l'escola c)Casa d'un amic d)Platges i parcs públics	a)Sala d'espera de l'hospital b)Església c)Vorera/carrer d)Centre comercial	a)Dormitori b)Cuina c)Rentador d)Pati de l'escola e)Bases per al pretaller	a)Educacional
Entorn següent	a)Grup familiar b)Llar natural c)Casa d'amics	a)Platges i parcs públics b)Pel.lícules c)Casa d)Centre comercial	a)Autobús públic b)Vorera/carrer c)Consultori del dentista	a)Habitació d'un hotel b)Casa c)Taller simulat d)Preparació dels aliments a l'escola	a)Educacional

3. La tercera fase consisteix en la *identificació d'activitats i habilitats rellevants per a l'entorn habitual* de l'estudiant, així com la identificació de les habilitats necessàries per a funcionar en els *futurs entorns que es preveuen.*[101]

4. Un cop identificades les activitats rellevants de l'entorn present i el futur, la següent fase consisteix en revisar-les, *indicant aquelles competències que són més apropiades per l'edat.* (Per exemple, en l'etapa adolescent és més apropiat sortir amb els amics els dies festius que no pas quedar-se a casa a mirar la tele; per això la primera activitat s'hauria d'assenyalar en aquest apartat).

5. El següent pas seria fer la llista de les competències *des de les més freqüents a les menys freqüents.*

6. A partir d'aquesta relació, identificar les activitats que són essencials per a la *satisfacció dels estudiants*, i les que *són crítiques per al funcionament independent en futurs entorns.* (Per exemple, per al desenvolupament d'una ocupació laboral, sigui en l'entorn ordinari o en centres de treball protegit, cal el domini d'hàbits laborals com la puntualitat, l'assistència al treball, el respecte als companys, acceptació de la supervisió...).

---

[101]Les pautes de Billingsley et al (1991:352) poden ser una bona guia per confirmar les competències funcionals:

"Les conductes funcionals són aquelles que:

1. Permeten que l'individu tingui accés a un ampli ventall d'entorns naturals i/o mantenir contingències naturals (per exemple, mobilitat, anar a comprar, habilitats comunicatives...); i/o
2. Incrementen el valor reforçant envers els altres per a què interactuin amb l'individu (per exemple, la cura personal, el joc, habilitats comunicatives...); i/o
3. Redueixen la necessitat que els altres executin activitats que poden ser considerades pesades i carregoses per a qui ho ha de fer (per exemple, anar a comprar, vestir-se, habilitats per preparar els àpats...); i/o
4. Permeten a l'individu endegar activitats de temps lliure apropiades a l'edat (per exemple, habilitats per seguir els jocs en esports individuals i d'equip...)"

7. Finalment, se seleccionaria per a la instrucció immediata:

(a) En primer lloc, aquelles competències essencials per a la satisfacció dels estudiants -i per als altres- en els entorns habituals.

(b) Tot seguit, aquelles habilitats que els estudiants han d'executar freqüentment per tal de funcionar de manera independent tant en l'entorn habitual com en el que ha estat identificat com a proper entorn.

(c) En darrer lloc, les competències que asseguren l'èxit a l'estudiant només en l'entorn actual.

Arribats a aquest punt, seguint el mateix exemple anterior, reproduïm a la Figura 20 l'anàlisi d'un entorn concret molt habitual de l'àrea d'oci i temps lliure: l'ús de platges i parcs públics, així com les activitats a ensenyar, fruit d'aquesta anàlisi (Brown et al, 1979:421)

Figura 20: Anàlisi d'un entorn actual i futur de l'àrea d'oci i temps lliure i relació d'activitats principals

---

ENTORN ACTUAL

Àrea: Oci/Temps lliure per a un estudiant d'edat d'educació primària

Entorn: Platja/Parc públic

Subentorn 1: Sala de descans

Activitat: Ús funcional de la sala de descans

1. Localitzar correctament la sala de descans seguint les indicacions, símbols o paraules.
2. Entrar a la sala de descans i estar-s'hi.
3. Usar els estris del lavabo.
4. Usar la pica i els estris per la higiene de les mans.
5. Marxar de la sala de descans.

Subentorn 2: Àrea d'equipaments de jocs

Activitat: Ús funcional dels columpis

1. Localitzar els columpis.
2. Anar cap els columpis, amb o sense companys.
3. Columpiar-se, amb o sense companys.
4. Marxar dels columpis.

ENTORN SEGÜENT

Àrea: Oci/temps lliure per a un estudiant d'edat de secundària obligatòria.

Entorn: Platja o parc públic

Subentorn 1: Sala de descans

Activitat: Les mateixes que s'han relacionat anteriorment

Subentorn 2: Botiga de begudes

Activitat: Comprar una beguda.

1. Localitzar la botiga de begudes seguint les indicacions, paraules escrites i/o símbols. Demanar la beguda.
2. Presentar les monedes necessàries per comprar la beguda al treballador.
3. Pagar la beguda.
4. Guardar el canvi.
5. Beure's la beguda.
6. Posar l'ampolla o vas en el receptacle adequat.

En tot aquest procés és imprescindible -sempre que sigui possible- la participació de l'estudiant per tal de poder tenir en compte les seves preferències i expectatives, així com les seves potencialitats.

Un concepte important a tenir en compte és el de la *instrucció basada en la comunitat.* Realitzar les activitats d'aprenentatge basades en la comunitat vol dir que aquestes es realitzen en l'entorn on l'habilitat serà usada. Per exemple, aprendre a posar una rentadora, tot i que pot ser ensenyat al centre educatiu, és un aprenentatge que s'ha de reforçar a casa. Igualment, les operacions bancàries més senzilles s'han de realitzar en els entorns propis de la comunitat: les oficines bancàries. A l'etapa secundària, cal tenir present oferir part de la formació laboral a un lloc de treball de la comunitat, en un entorn simulat o centre de treball protegit. Ara bé, la majoria de les habilitats funcionals es poden ensenyar de forma apropiada a diferents entorns. Per exemple, habilitats de resolució de problemes relacionats amb habilitats personals i socials són importants no només a casa, escola i comunitat, sinó també al treball. Igualment, coneixements de seguretat són necessaris en habilitats de la vida diària, casa, treball, comunitat. Aprendre als llocs propis de la comunitat permet als estudiants amb disminucions tenir experiències noves i interaccionar amb membres de la comunitat que no tenen disminucions, a la vegada que facilita la realització d'aprenentatges significatius i la generalització d'aquests aprenentatges (Wehman, 1992b; West et al, 1992).

Un cop establerts els objectius prioritaris les decisions a prendre fan referència, a grans trets, a la concreció d'activitats, selecció de la metodologia apropiada, identificació de l'entorn de la comunitat on s'ha de portar a terme cada activitat, determinar el nivell d'implicació de cada instància (pares, educador, altres membres de la comunitat educativa), i a seleccionar les activitats i metodologia d'avaluació. Tots aquests aspectes se subordinaran, en gran mesura, a les decisions preses en la concreció de l'objecte directe del currículum. Ens centrem a continuació en un d'aquests punts: les estratègies metodològiques.

9.2. Algunes qüestions al voltant de les estratègies instruccionals

Remetent-nos a la descripció dels programes realitzada al capítol anterior, podem observar que a ben pocs programes es descriu la metodologia emprada. En aquesta línia, Mithaug et al (1987) assenyalen que, tot i que els programes de transició aporten importants components de planificació, fallen en la descripció de procediments instruccionals que condueixen a programes efectius. Es qüestionen el fet que potser el fracàs de la majoria dels estudiants per adaptar-se a les demandes de la comunitat i a l'entorn de treball no es deu a la seva incapacitat per aprendre, sinó a l'enfocament usat per al seu ensenyament.

Aquests autors assenyalen que l'enfocament instruccional dominant en quasi tots els programes dirigits a estudiants amb necessitats especials d'aprenentatge assumeix un nivell de dependència de l'estudiant i es basa en el reforçament de conductes; aquesta situació és clarament incompatible amb la iniciativa i independència de l'estudiant. L'enfocament dominant se centra en la **instrucció directa**; el mestre proporciona personalment les indicacions a l'estudiant, determinant el programa de tasques, reforçant l'estudiant immediatament i de forma directa, determinant quan acabarà la nova tasca i dirigint l'estudiant vers la nova experiència d'aprenentatge. Assenyalen que les estratègies instructives reforcen l'autodirecció i les habilitats de resolució de problemes a les aules, llocs de la comunitat i llocs de treball. Proposen com a enfocament instruccional alternatiu el *model d'instrucció adaptable,* centrat en proporcionar les habilitats de resolució de problemes necessàries per executar diferents tasques laborals en una varietat de llocs de treball. En el procés d'aprenentatge d'habilitats generals d'adaptació, els estudiants aprenen a considerar tasques i accions alternatives, així com les conseqüencies de la seva experiència en cada alternativa, i a prendre decisions per escollir una tasca d'un grup de tasques i un programa per completar el treball. Després de completar les tasques independentment, els estudiants aprenen a avaluar les seves execucions en relació a les expectatives i a ajustar les seves properes execucions.

En la mateixa línia, Greene et al (1989) manifesten que una revisió de la literatura sobre estratègies instruccionals dirigides a estudiants amb necessitats especials que segueixen la seva preparació professional indica que s'ha concedit poca atenció a les estratègies instruccionals que poden usar-se per acomodar-se a les seves necessitats. Greene et al (1988 i 1991) ressalten la importància que té la qualitat dels programes com a element crític per assistir els estudiants amb disminucions per tal que puguin realitzar amb èxit la seva transició de l'escola al treball. Per contra, assenyalen que preparació dels professionals implicats en la transició dels estudiants amb disminucions deixa molt que desitjar.

Tot seguit es presenten les característiques principals de diverses estratègies instruccionals que poden ser usades per millorar la qualitat de la preparació dels joves adolescents per a la transició a la vida adulta i a la vida activa. Per a cada enfocament presentat, escollit en funció de la rellevància respecte el tema que tractem elaborem un quadre descriptiu on es recullen les seves principals característiques: descripció, elements definitoris, valoració de la seva eficàcia... tot això en funció de les fonts analitzades)[102].

Concretament, se citaran les principals característiques de les següents estratègies: *enfocament col.laboratiu*[103], *grups d'aprenentatge cooperatiu*, *tutoratge*, *instrucció directa*, *ensenyament clínic*, *ensenyament amb precisió*, *simulació*, *modelatge*.

---

[102]S'han escollit les estratègies a les quals les fonts emprades, bàsicament de procedència nordamericana, fan referència més sovint.

[103]Aquest enfoc fa referència sobretot a estratègies de caire organitzatiu de recursos humans.

9.2.1. Descripció d'algunes de les estratègies metodològiques més emprades en els programes de transició.

Taula 64: Enfocament Col.laboratiu

Enfocament Col.laboratiu	
Fonts bibliogràfiques:	Greene et al (1988 i 1989)
Descripció:	Aquest enfocament combina el coneixement i experiència i recursos de diferents individus i / o organismes en un esforç coordinat per facilitar aprenentatges significatius per als alumnes amb disminucions. En funció dels objectius i de les necessitats de l'estudiant, l'*enfocament col.laboratiu* pot implicar alguns dels següents professionals: • Orientador professional • Mestre d'educació especial • Estudiant d'educació especial • Mestre ordinari • Pares de l'estudiant • Supervisor laboral • Un representant de la comunitat
Elements:	L'*enfocament col.laboratiu* es pot concretar en: 1. Plans de Transició Individuals: implica el disseny d'un pla formal específic per a cada estudiant i les passes requerides per facilitar la seva transició a la vida adulta i al treball. 2. Ensenyament en Equip: aquesta estratègia implica la planificació i coordinació entre els membres de l'equip pel que fa la clarificació de les finalitats, objectius, avaluació... 3. Entrenament per al treball: implica l'assignació d'un individu a l'estudiant amb necessitats especials per donar-li el suport necessari en el lloc de treball.
Valoració:	Entre els avantatges d'aquest model s'hi compten els següents: • Es comparteixen els recursos de la comunitat i la responsabilitat de l'educació de la persona amb disminucions. • Millora la implementació de plans educatius, com a resultat de la seva posta en comú.

Exemples de la seva aplicació:	A Wiedmeyer i Lehman (1991) s'exposa una experiència anomenada "The House Plan", en la qual dos mestres persegueixen desenvolupar solucions creatives per als seus problemes mutus; per exemple, els mestres d'educació especial desenvolupen unitats per als mestres ordinaris per potenciar les habilitats socials d'alumnes amb disminucions. A Greene et al (1988) trobem exemples de l'aplicació d'aquesta estratègia metodològica en la formació de dos joves amb disminucions. S'exposen en els dos casos els professionals que intervenen, les seves funcions, i com es concreta la seva col.laboració.

Taula 65: Grups d'aprenentatge cooperatiu

Grups d'aprenentatge cooperatiu	
Fonts bibliogràfiques:	Greene et al (1988); Greene et al (1989); Kokaska i Brolin (1985); Regan (1993); Zins et al (1989)
Descripció:	Constitueix un model sistemàtic per ajudar els mestres a instruir els estudiants en grups de treball de manera que cada estudiant aprengui els continguts de la matèria i practiqui i aprengui a la vegada habilitats socials treballant amb altres companys, amb la mínima assistència per part del mestre.
Elements:	Johnson i Johnson (1988) a Greene et al (1988) manifesten que aquesta estratègia té els següents aventatges. 1. *Interdependència positiva*: els estudiants comprenen i accepten que han de treballar junts per tal de complir la tasca. 2. *Responsabilitat personal*: els estudiants han de completar les seves pròpies tasques assignades, i són avaluats tant individualment com en grup. 3. *Habilitats de col.laboració*: els estudiants han d'aprendre habilitats de presa de decisions, de direcció, comunicació i resolució de conflictes, per tal de funcionar efectivament com a grup. 4. *Procés grupal*: els estudiants que treballen en grup han de realitzar la tasca assignada en el temps adequat mantenint durant tot el procés relacions de col.laboració.
Valoració:	No cal un material específic per aquest enfocament instructiu; ara bé, adoptar aquesta estratègia instruccional implica un canvi radical en l'organització de l'estructura de la classe per a la majoria dels estudiants i pels mateixos professionals de l'educació; aquest canvi d'òptica genera beneficis no només pels estudiants amb discapacitats sinó també pels companys no disminuïts (sigui en entorns escolars d'integració, àmbits no formals o entorns laborals). En general, es considera que l'adopció d'aquesta estratègia comporta els següents avantatges, per als mestres: • Permet als mestres dedicar-se més al conjunt de la classe, ja que no han d'invertir tant de temps als estudiants més necessitats (en el cas d'entorns integrats). • Facilita la individualització de l'ensenyament en funció de les necessitats específiques dels alumnes. • Promou el tutoratge -o establiment de relacions de suport- entre estudiants discapacitats i companys sense disminucions.
Exemples de la seva aplicació	A Regan (1993) s'exposa un exemple d'ús d'aquesta metodologia en un grup de 12 joves de 14 i 15 anys, en el context d'un centre residencial. Fruit de l'experiència s'evidencia un bon aprenentatge de les habilitats i un augment de l'autoestima.

Taula 66: Tutoratge

Tutoratge	
Fonts bibliogràfiques:	Bland i Harris (1991); Goodlad i Hirst (1989); Greene et al (1988); Greene et al (1989); Topping (1988); Zins et al (1989)
Descripció:	El *tutoratge* és una tècnica instruccional que consisteix en assignar una persona (company o adult) per tal que doni suport als estudiants amb necessitats especials per tal que millori en el desenvolupament d'habilitats acadèmiques, socials i / o vocacionals. Aquesta tècnica proporciona oportunitats als estudiants de prendre un rol actiu en el procés d'aprenentatge ajudant els altres a aprendre noves habilitats o de practicar les que ja es dominen.
Elements:	Les persones seleccionades per a fer de tutor (siguin o no disminuïdes) han de rebre prèviament una formació específica, sobre com mantenir l'atenció dels tutorats, ús efectiu dels materials, donar instruccions precises, facilitar l'autocorrecció dels errors... Goodlad i Hirst assenyalen que, de vegades, persones amb disminució han estat assignades per fer de tutor de companys sense disminució. Aquestes experiències permeten millorar l'autoestima de les persones disminuïdes, i millorar la seva acceptació per part dels companys no disminuïts.
Valoració:	Entre els avantatges d'aquest model s'hi compten els següents: • Es redueix la càrrega de l'educador • Els estudiants estan més motivats, segurament perquè tenen més responsabilitats pel que fa l'aprenentatge • S'estableixen llaços de camaraderia entre tutorand i tutorat • Els tutorats poden aprendre segons el seu ritme d'aprenentatge Zins et al (1989) assenyalen que diverses investigacions han mostrat que el tutoratge realitzat per aconseguir objectius de caire acadèmic és més efectiu quan els tutors són més grans que els tutorats, i tenen majors competències en l'àrea que es tracta. Aquesta estratègia va ser ideada inicialment per donar suport als estudiants amb problemes acadèmics, però actualment es considera molt útil en l'àmbit de la formació professional de persones amb disminucions. És especialment interessant en la formació d'habilitats motrius (tant la motricitat grossa com fina) (Greene et al, 1988).

Taula 67: Instrucció dir·ta

Instrucció directa	
Fonts bibliogràfiques:	Carnine (1991); Greene et al (1988); Greene et al (1989); Reschly (1987); Rosenshine (1986)
Descripció:	Es tracta d'una estratègia instruccional que emfasitza els rols que executen els mestres portant una direcció tancada de la classe i proporcionant l'ensenyament en petites passes. La instrucció pren la forma d'intercanvis freqüents entre el mestre i l'estudiant; per tal d'assegurar el seguiment dels estudiants, les lliçons solen estar prescrites, indicant clarament al mestre què és el que ha de fer i de dir al llarg de la intervenció educativa.
Elements:	Les principals característiques d'aquest mètode són: • la clara especificació dels objectius • presentació sistemàtica del contingut • taxa elevada de resposta • avaluació freqüent i feedback immediat a les execucions • reforçament de les execucions correctes Per a ser efectiu, requereix que els mestres o educadors: • Dediquin molt de temps a la instrucció activa • Descomposin les habilitats i conceptes complexos en petites passes fàcils de comprendre i les ensenyin sistemàticament • Proporcionin un feedback immediat als estudiants que realitzin correctament el seu treball • Realitzin la major part de la instrucció en petits grups per tal de poder realitzar el seguiment freqüent del nivell d'integració de continguts que assoleixen
Valoració:	Aquest tipus d'instrucció es considera que és adequat quan la natura de les tasques d'aprenentatge requereixen pensament convergent (que requreixen una única resposta correcta, com per exemple l'aprenentatge dels noms de les eines d'una fusteria), i els estudiants necessiten un elevat grau d'estructuració.

Taula 68: Ensenyament clínic

Ensenyament clínic	
Fonts bibliogràfiques:	Greene et al (1991); Ingalls (1982)
Descripció:	Aquesta estratègia instruccional es considera adequada per als estudiants que tenen un únic estil d'aprenentatge; l'objectiu d'aquesta estratègia és proporcionar experiències d'aprenentatge adequades a les necessitats individuals dels estudiants; això s'aconsegueix mitjançant el seguiment d'un cicle continu consistent en *avaluació inicial, planificació, implementació, avaluació* i *modificació de la instrucció.*
Valoració:	Es considera que és un mètode novedós per les següents raons: • suposa un diagnòstic molt més detallat de les aptituds del nen que els antics mètodes d'ensenyament en grup. El procés de diagnòstic es fonamenta sobretot en proves criterials. • No cal un material específic ni una formació especialitzada en aquesta estratègia. • aquest mètode exerceix un gran impacte en la psicologia de la conducta, ja que allò que s'ensenya s'expressa en termes conductuals. Sovint el material d'ensenyament s'estructura en funció de l'*anàlisi de tasques.*[104]
Exemples de la seva aplicació	A Greene et al (1988) trobem dos exemples de la seva aplicació.

[104]L'*anàlisi de tasques* consisteix en dividir una activitat o tasca en totes les seves activitats parcials i ordenar-les jeràrquicament per ordre de complexitat començant per les bàsiques. S'aconsella expressar les aptituds en termes conductistes. Es pot usar per:

- organitzar el currículum.
- especificar les diverses àrees d'habilitats que hi ha en el currículum.
- identificar tasques específiques o habilitats que cal ser ensenyades.
- especificar diverses conductes que poden ensenyar-se seqüenciades ordenades en complexitat creixent

Facilita la instrucció individualitzada, el fet que cada alumne aprengui segons el seu ritme d'aprenentatge.

Taula 69: Ensenyament amb precisió

Ensenyament amb precisió ("Precision Teaching")	
Fonts bibliogràfiques:	Lindsley, O.R. (1990); Lovitt et al (1990); West et al (1990)
Descripció:	És un mètode per mesurar regularment les execucions dels alumnes per tal de suggerir estratègies instruccionals i motivacionals que puguin afavorir l'aprenentatge. No és només un mètode instructiu, sinó un mètode sistemàtic i precís d'avaluació de les tàctiques instruccionals i el currículum. Aquest mètode va ser dissenyat per Lindsley, deixeble de l'Skinner, partint dels principis del condicionament operant i els mètodes de l'anàlisi experimental de la conducta.
Elements:	1. Els mestres aprenen millor estudiant les conductes dels seus estudiants 2. La taxa de resposta és la mesura universal de les conductes 3. Les execucions dels alumnes es col.loquen en unes gràfiques estàndar 4. S'emfasitza el control directe i continu 5. Les conductes i processos són descrits i definits funcionalment 6. S'emfasitza més la construcció de conductes que la seva eliminació 7. S'analitza l'impacte de les influències ambientals en les conductes
Valoració:	Els defensors d'aquest mètode afirmen que té els següents avantatges: • Les execucions acadèmiques poden ser accelerades mitjançant el seu registre gràfic. • Els alumnes poden quantificar les seves conductes acadèmiques i no acadèmiques i mostrar les seves execucions en gràfiques. • Els procediments instruccionals poden ser comparats mitjançant els mètodes de l'ensenyament precís.
Exemples de la seva aplicació:	A Binder et al (1990) es mostra com usant aquest mètode es poden combatre els dèficits d'atenció; a Peterson et al (1990) es descriuen dues intervencions que poden ser usades amb estudiants per millorar les seves habilitats de lectura oral, a Scott et al (1990) i Downs et al (1990) es descriuen també mètodes per facilitar la fluència en la lectura oral; a Spooner et al (1990) es descriu una tècnica per combatre els problemes de conducta des de la perspectiva de l'ensenyament precís; a Byrnes et al (1990) es descriu un projecte que ha investigat una alternativa als mètodes d'ensenyament tradicionals usant les tècniques de l'ensenyament precís.

Taula 70: Simulació

Simulació	
Fonts bibliogràfiques:	Hallenbeck et al (1991); Renzaglia et al (1988); Wesson et al (1989)
Descripció:	Consisteix en tractar de reproduir les condicions més semblants possible a les que existeixen realment en els entorns propis en els quals es donen les conductes o habilitats que es volen ensenyar (per exemple, reproduir l'entorn d'una cafeteria per ensenyar les activitats que es realitzen en aquest context: triar una beguda, pagar-la...)
Elements:	Orientacions per a les simulacions: • S'ha d'intentar proporcionar experiències tan reals com sigui possible • S'ha de dissenyar de manera que cada participant pugui repetir la tasca encomanada un mínim de quatre vegades • Les instruccions han de ser clares i precises
Valoració:	Les simulacions afavoreixen aprenentatges significatius i faciliten la generalització dels aprenentatges; ara bé, és de vegades difícil reproduir amb exactitud les condicions que defineixen un determinat entorn.
Exemples de la seva aplicació:	A Hallenbeck i McMaster (1991) es descriu un exemple de l'ús de la simulació per fer adonar a estudiants sense disminucions de les implicacions que comporten les discapacitats.

Taula 71: Modelatge

Modelatge	
Fonts bibliogràfiques:	Zins et al (1989)
Descripció:	És una tècnica que consisteix en fer que l'alumne observi models (en viu o en films) executant una seqüència d'habilitats (motrius o socials, normalment).
Elements:	Se sol usar en combinació amb l'entrenament, que inclou tres passes: proporcionar a l'alumne les instruccions verbals precises, fer-li observar l'execució de l'habilitat que s'ha d'ensenyar, i proporcionar-li feedback un cop realitza l'habilitat, reforçant-lo si l'ha executat correctament.
Valoració:	És una tècnica extremadament viable i potent que els pares, educadors i altres poden usar per canviar la conducta de l'estudiant i facilitar el seu aprenentatge. S'ha usat amb èxit per ensenyar als nens habilitats socials i conductes de classe apropiades, i per reduir les pors dels nens en situacions de prova. És sovint un important component dels programes de formació estructurats.

9.2.2. Criteris per escollir els mètodes d'ensenyament

En general es considera que les persones amb disminucions psíquiques poden aprendre amb els mètodes adequats per a les persones no disminuïdes. Només quan hi ha una pèrdua sensorial important cal emprar metodologies específiques. Ara bé, pot ser necessari realitzar alguna modificació (Brennan, 1990). Aquest autor proposa els següents criteris per a uns mètodes d'ensenyament modificats (idem:123):

- *Rellevància*: Usar els aspectes dels alumnes i evitar qualsevol imitació imposada per les necessitats especials.
- *Individualització*: Satisfer les necessitats individuals i socials i les necessitats especials resultants de la discapacitat.
- *Motivació*: Fer que l'alumne participi en la planificació, l'establiment de les fites i l'autoavaluació.
- *Integració*: Relacionar les àrees de coneixement i habilitat amb les conductes i actituds adequades.
- *Generalització*: Usar el coneixement i l'habilitat en una varietat de situacions per pròpia iniciativa.
- *Reforç*: Aprenentatge suplementari en àrees crítiques, especialment d'objectius conductuals precisos.
- *Responsabilitat*: De l'alumne, el professor de l'aula i el professor d'educació especial en la consecució dels objectius del currículum.
- *Comunicació*: Dels mitjans i les fites dels mètodes a l'alumne, als seus pares i a la seva família i al personal que en té cura.
- *Fonts*: Usar textos, assessors, centres de professors i cursos per millorar i perfeccionar els mètodes.

Dues de les estratègies instruccionals més valorades pel que fa la formació per a la transició són l'*aprenentatge cooperatiu* i el *tutoratge*. Així, els estudis de Johnson i Johnson (a Kokaska i Brolin, 1985 i Greene et al, 1988) indiquen que els estudiants que han estat ubicats en un entorn d'aprenentatge cooperatiu tenen superior autoestima, interactuen millor, se senten més ben acceptats pels educadors i pels companys no disminuïts, tenen un rendiment més alt i es comporten millor que els estudiants que han estat en condicions individuals i competitives. En aquesta línia, Greene et al (1988, 1989 i 1991); Brolin (1985), Brody-Hasazi et al (1983), Burac i Bullock (1993) coincideixen en valorar aquestes estratègies i recomanen potenciar-les per tal d'afavorir la transició a l'edat adulta i a la vida activa. Les experiències d'aprenentatge cooperatiu faciliten la disposició pel treball en equip, necessària en l'execució d'una activitat laboral. Tot i així, cal endegar més investigacions que validin empíricament aquestes estratègies (Greene et al, 1989, Greene et al, 1991).

Al costat de la selecció d'un o altre mètode instruccional, hi ha un seguit d'orientacions generals dirigides als estudiants que tenen disminucions que poden ser particularment efectives. Relacionem el llistat de principis instruccionals genèrics elaborats, a partir de diferents autors, per Kanchier (1990a i 1990b):

- Construir una relació de suport basada en la confiança i comprensió, tenint en compte les demandes dels aprenents.

- Determinar amb precisió les necessitats de formació dels estudiants per tal d'elaborar, en estreta coordinació amb tots els professionals implicats, un programa individualitzat dissenyat per respondre a les necessitats específiques de cada persona en l'entorn menys resrictiu possible.

- Proporcionar gran quantitat de reforços positius en les activitats d'aprenentatge.

- Tenir en compte les habilitats verbals i cognitives de cada individu. Comprensió i expressió verbal s'han de validar amb freqüència per assegurar que els estudiants les hagin entès. Cal emprar expressions concretes.

- Proporcionar activitats concretes, basades en l'experiència i de caire pràctic per reduir conductes no adaptatives i ensenyar conductes socials apropiades.

- Relacionar tots els aprenentatges amb l'entorn directament observable.

- No facilitar una sobrecàrrega d'estimulació; els individus amb disminucions sovint es confonen quan se'ls bombardeja amb estímuls excessius.

- Proporcionar instrucció intensiva i sistemàtica inclou tècniques de demostració. Descomposar les tasques d'aprenentatge en petits components i assegurar que els estudiants dominin cada petita passa abans de passar a la següent.

- Proporcionar oportunitats de practicar reiteradament els aprenentatges per tal de facilitar la memòria a llarg termini.

- Mantenir sessions instruccionals breus però estructurades en seqüències freqüents. No proporcionar massa informació cada vegada.

- Proporcionar orientació individual i/o en grup de manera freqüent i sistemàtica. Així s'oferirà als estudiants oportunitats de parlar sobre els seus sentiments, actituds... a la vegada, facilita situacions en les que els estudiants poden practicar la seva expressió oral, explorar els interessos ocupacionals, i discutir problemes personals.

- Ajudar els individus a identificar les seves habilitats, interessos i necessitats, i mostrar com aquests es poden relacionar amb determinats entorns laborals.

- Ser creatius i no tenir por als experiments. Adaptar o modificar els materials instruccionals per ensenyar als individus amb disminucions habilitats i coneixements relacionats amb el desenvolupament de la seva carrera.

En tot cas, s'ha d'escollir la metodologia i adaptar les orientacions en funció de la població amb la que es treballi, de la ratio educador/alumnes o usuaris, del tipus d'habilitats que es vulguin treballar. Algunes d'aquestes orientacions s'exemplificaran en la nostra proposta d'intervenció.

Conclusió de la part III

En aquesta part s'ha realitzat, en primer lloc, la revisió de Programes Educatius dirigits a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. S'han identificat els enfocaments *educació per a la carrera* i *transició escola-treball* com els models de desenvolupament d'accions educatives que treballen en coherència amb els principis de la normalització. Així, aquests programes es basen en *accions educatives individualitzades, currículums basats en la comunitat* i de caire *funcional*, i en la *coordinació de totes les instàncies implicades en el procés educatiu.*

Seguidament s'ha realitzat l'anàlisi de les àrees de diferents programes de transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Hem pogut comprovar que les característiques d'aquests programes concorden amb els criteris generals orientadors de la transició que en els capítols anteriors de la tesi s'han anat delimitant. Així, tots aquests programes es fonamenten en *intervencions educatives individualitzades*, adaptades a les característiques i necessitats d'aprenentatge de cada persona. A la vegada, i pel que fa l'objecte directe de l'ensenyament, aquestes intervencions es basen en *currículums funcionals*. Alguns d'aquests programes especifiquen que *es treballa coordinadament amb els pares i altres representants de la localitat.*

En funció, entre altres fonts, d'aquesta anàlisi, s'aporta en el capítol 9 més informació que permet concretar les característiques definitòries d'un dels elements en el que més es deixen sentir les innovacions en els programes de transició: el ***què ensenyar***. Així, l'anàlisi detallat dels components curriculars de dos dels programes, juntament amb l'estudi d'una taxonomia ens permet obtenir informació orientadora de la formulació d'objectius i continguts dels programes educatius. En funció de diferents fonts bibliogràfiques s'arriben a delimitar els criteris a tenir en compte per prioritzar les competències en els programes individuals (v. apartat 9.1.7.). Finalment, s'han presentat algunes de les principals estratègies metodològiques; l'*aprenentatge cooperatiu* i el *tutoratge* són dues d'aquestes estratègies que es consideren adequades en els programes de transició.

Amb aquesta informació, com ja hem assenyalat diverses vegades, pretenem dissenyar unes línies que permetin orientar el desenvolupament i aplicació de programes individualitzats de transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. La darrera concreció d'aquestes línies estarà en funció

de les característiques del centre, i de les persones a les quals es dirigeixen les accions educatives, i ha de ser fruit del treball coordinat entre els professionals de l'educació, els pares, els propis implicats i altres representants de la comunitat.

Part IV

La transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. Estudi de 6 casos

Capítol 10: La transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Estudi de 6 casos

10.1. Introducció a l'estudi de casos; justificació

Tal com deiem en la introducció general, es dedica aquesta part de la tesi a presentar un ***estudi de casos*** múltiples d'orientació qualitativa[105] que reflecteix les ***vivències i expectatives de sis persones adultes amb disminució psíquica sobre la seva participació en diferents àmbits socials***, per un costat, i el seu ***grau de domini d'algunes de les habilitats d'adaptació social*** en la vida adulta, per un altre.

Goetz i Lecompte (1988:237) diuen que

> "De vegades, els estudis manquen de connotacions pràctiques immediates, però resulten útils per ampliar la comprensió teòrica de fenòmens poc coneguts"

Aquest estudi no persegueix altra cosa que *exemplificar* la problemàtica de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica mitjançant l'exposició d'alguns trets d'aquest procés en sis persones, partint bàsicament d'una font poc usual en els estudis sobre la problemàtica de les persones disminuïdes: *les seves pròpies manifestacions*[106]. Amb aquest estudi

---

[105] Aquesta metodologia és, segons Garanto i Del Rincón (1992:50) la més apropiada per cobrir l'objectiu que ens interessa: explorar i comparar percepcions i vivències de les persones implicades sobre un tema determinat.

[106] Al costat de la consideració de la necessitat de dur a terme la intervenció educativa en l'*entorn menys restrictiu*, la *individualització* de la intervenció, partir de *currículums funcionals* i realitzar *aprenentatges polivalents*, entre altres criteris, la *coordinació entre les diferents instàncies implicades* és un dels criteris a tenir en compte en la planificació d'estratègies de transició efectives. Alguns autors assenyalen la necessitat de tenir en compte en el procés de presa de decisions curricular la *participació de les persones amb disminució psíquica*. No són

volem apropar aquesta problemàtica mitjançant la descripció -i transcripció- de fets, situacions i vivències que no són simples anècdotes, sinó que formen part de la vida d'unes persones concretes que estan vivint la transició a l'edat adulta i vida activa.

Pensem que un factor important a tenir en compte en les intervencions educatives són les preferències, expectatives i les manifestacions que les persones amb disminució psíquica realitzin sobre les seves necessitats. Pensem que les pautes orientadores dels programes educatius han de respectar i han de sorgir fonamentalment -en els casos que això sigui possible- de les *pròpies aspiracions de les persones disminuïdes; de la percepció de quina és la seva situació actual, de l'expressió de les seves expectatives, els seus desitjos, el seu projecte de vida.* A més que ens proporcionen una base real de partida, hi ha unes raons ètiques que no podem eludir: el fet que treballem amb sers humans als quals pretenem integrar en un procés educatiu que generi la millora de les seves possibilitats de participació en els diferents àmbits socials; en aquest sentit els seus suggeriments, opinions, necessitats... han de ser respectats, sempre que sigui possible. L'experiència laboral desenvolupada en l'àmbit residencial i a un centre de treball protegit ens ha permès comprovar la possibilitat i capacitat que tenen moltes persones amb disminució psíquica d'exposar les seves necessitats, la necessitat de

---

poques les referències que trobem sobre aquesta qüestió; Wehman (1990) assenyala que s'ha de mantenir informat l'estudiant sempre que es pugui sobre quines són les seves opcions en cada moment, pel que fa els seus estudis, residència treball. Everson (1990) i Everson i Moon (1987) manifesten la necessitat que les preferències de l'estudiant es reflecteixin en el desenvolupament dels programes individuals. Implicant les persones amb disminució en la presa de decisions curriculars s'afavoreix la seva motivació, el desenvolupament de les habilitats d'auto-ajuda, i la conscienciació sobre quines són les seves opcions més viables (Majewski, 1988; NICHCY, 1990). Tot i així, tenim poques referències de treballs que estudïin algun aspecte referit a la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica a partir d'entrevistes a les pròpies persones disminuïdes. El treball de Zetlin i Hosseini (1989) sobre sis casos de joves disminuïts, que presenta la problemàtica d'aquests joves un cop sorten de l'escola i han d'assumir els rols propis dels adults, expossant les seves expressions sobre aquesta situació, i el de Sandys i Leaker (1988), que mostra l'impacte que ha tingut la realització d'un treball ordinari en el temps lliure d'algunes persones disminuïdes, són dos estudis interessants en aquest sentit.

fer-ho, de parlar-ne, així com la necessitat de dissenyar les intervencions educatives partint d'aquestes necessitats.

La informació obtinguda amb aquest estudi de casos ens permetrà exemplificar com es produeix la transició a l'edat adulta i vida activa en sis casos concrets de persones amb disminució psíquica. A partir d'aquí, podrem complementar l'estudi sobre la problemàtica d'aquest fenomen, contrastant aquesta informació amb les implicacions educatives pel que fa la transició de l'actual perspectiva d'anàlisi de la població amb disminució psíquica -primera de les finalitats de la tesi-, per un costat, i permetent-nos obtenir més dades sobre els criteris de caire general que permeten orientar les intervencions educatives dirigides a la transició -segona finalitat de la tesi- per l'altre.

10.2.Plantejament general de l'estudi de casos

10.2.1. Natura, qüestions i objectius de l'estudi de casos

El focus d'estudi o natura d'aquest estudi de casos és avariguar com es produeix la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. De les múltiples dimensions que configuren el procés de transició, n'escollim unes de concretes per a ser treballades en aquest estudi; concretament:

- El funcionament present de la persona disminuïda en els àmbits socials principals on es desenvolupa: treball, família, temps lliure

- Perspectives de futur que es preveuen per aquestes persones

- Domini de les habilitats bàsiques d'adaptació social

Quan parlem de *funcionament* ens referim al nivell i qualitat de participació de la persona disminuïda en els entorns considerats (família, treball, temps lliure), informació que ens és necessària per planificar els processos de transició.

La valoració del funcionament present de l'individu ens permetrà conèixer en quina mesura participa de la dinàmica dominant dels entorns habituals en els quals es desenvolupen les persones de la seva edat; tres són els àmbits que considerem en el nostre estudi: ***família***, ***lleure i treball***. Els tres àmbits constitueixen dimensions complementàries a considerar en la transició a l'edat adulta i vida activa.

El ***funcionament en l'àmbit familiar*** es pot entreveure per la *participació del disminuït en les activitats familiars*, pel nivell de *comunicació* i diàleg que manifesti en l'àmbit familiar. La qualitat de la *interacció* del disminuït amb els diversos membres del medi familiar i el nivell d'activitat que realitzi a la llar condicionen en gran mesura les *expectatives* dels pares respecte la possible independència i vida autònoma dels fills. Totes elles són variables que denoten el nivell de participació de la persona disminuïda en la família (West et al, 1986).

El ***lleure*** constitueix un àmbit vital de temps lliure d'obligacions, en el qual es permet la màxima expressió personal en la realització d'activitats lliurement

escollides que satisfacin les necessitats de cada un. El lleure és un temps d'oci *significatiu* quan realment ni les activitats ni les persones amb les quals aquestes activitats es realitzen són qüestions imposades. La participació d'una persona en activitats de temps lliure es pot valorar a partir de la *comparació de les activitats que aquesta realitza i les que són habituals en la gent de la seva edat*; a partir de l'expressió de la seva *satisfacció* respecte aquestes activitats, i a partir de la manifestació de les seves *expectatives* pel que fa la vivència del temps lliure. L'ocupació del temps lliure és un domini que contemplen la majoria de les escales d'adaptació social; la manera com una persona ocupa el seu lleure és un bon indicador de la seva integració (Gil Cantero, 1986; Wehman i Schleien, 1981:27).

Pel que fa el ***treball***, com ja hem manifestat diverses vegades al llarg d'aquest estudi, és un component fonamental del procés de transició: per un costat, ofereix l'oportunitat de *desenvolupar-se personalmen*t en l'exercici d'una activitat social, proporcionant possibilitats de realitzar interaccions significatives amb altres adults. D'altra banda, és un camí per aconseguir les condicions econòmiques bàsiques per viure amb independència.

Si ens interessa obtenir informació sobre el nivell de participació de la persona disminuïda en aquests entorns bàsics on desenvolupa la seva vida, també és molt important saber quines són les *expectatives o visió de futur* que es preveu per aquestes persones. És per això que un dels punts a treballar serà l'anàlisi i contrast de les expectatives que pel futur dels casos estudiats expressen els propis interessats, els seus pares i els educadors que estan amb ells al centre.

El tercer aspecte que tenim en compte en l'estudi de la transició dels sis casos és la valoració de la seva *adaptació social*, entesa com a "processos de maduració, aprenentatge, independència personal i/o responsabilitat social que s'espera per la seva edat i grup cultural de referència" (Grossman, 1984:11). Les *habilitats adaptatives*, altament relacionades amb la independència personal i responsabilitat social, són un índex fonamental en l'avaluació i diagnòstic de la

deficiència mental (Luckasson et al, 1992a)[107]. Les habilitats adaptatives que es relacionen en la darrera definició de la deficiència mental per part de l'AAMR són les considerades més necessàries per a l'òptim funcionament present de l'individu en la comunitat (idem:16): així, *comunicació, autoajuda, habilitats de la vida diària, habilitats socials, ús dels serveis de la comunitat, autodirecció, salut i seguretat, coneixements acadèmics funcionals, oci i treball* són les àrees de conducta adaptativa a tenir en compte[108]. La valoració de l'adaptació social d'aquestes persones ens permetrà obtenir informació sobre el nivell de domini d'algunes de les habilitats relacionades amb la independència i autonomia en la vida adulta; d'aquesta manera tindrem informació de les necessitats educatives d'aquestes persones (en el sentit que si manquen determinades habilitats fonamentals, els continguts educatius hauran de dirigir-se a compensar aquests dèficits formatius).

Plantegem els següents punts com a objectius de l'estudi de casos:

1. Presentar els trets bàsics del funcionament de les persones amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, temps lliure, treball.

2. Explicitar quines són les expectatives de futur previstes per aquestes persones.

3. Conèixer quin domini tenen de les habilitats d'adaptació social pròpies de la vida adulta.

Amb aquesta informació podrem completar l'estudi sobre la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica, exemplificant amb les vivències de sis persones que estan vivint el procés de transició algunes de les seves problemàtiques. Aquesta informació es podrà contrastar amb les

---

[107]Definim aquest constructe a partir de Grossman (1984:11), el qual considera que Adaptació Social està constituïda pels "processos de maduració, aprenentatge, independència personal i/o responsabilitat social que s'espera per la seva edat i grup cultural de referència".

[108]En l'apartat 2.2.6. de la tesi es realitza la descripció de cada una d'aquestes àrees, i s'exposen les principals característiques de la nova conceptualització del retard mental.

implicacions educatives pel que fa la transició de l'actual conceptualització de la població amb disminució psíquica -primera de les finalitats de la tesi-, per un costat, permetent-nos obtenir més dades sobre els criteris de caire general que permeten orientar les intervencions educatives dirigides a la transició -segona finalitat de la tesi- per l'altre.

10.2.2.Disseny de l'estudi de casos. Fases

L'estudi de casos es va realitzar durant l'any 1991 en un Centre Ocupacional (CO) de la comarca de l'Alt Empordà. En aquest centre hi estava treballant com a educadora des de l'octubre de 1990, però el contacte amb els usuaris del centre havia començat el novembre del 1989, quan hi vaig estar treballant com a monitora ocupacional durant mes i mig, realitzant una substitució. A principis del gener de 1990, i fins la data que vaig començar a treballar com educadora, vaig estar treballant en el torn de nit de residència. Va ser durant tot aquest període que vaig entrar en contacte i reflexionar sobre la problemàtica de les persones amb disminució psíquica, concretament en les dificultats que aquestes persones experimenten per realitzar la transició a l'edat adulta i vida activa. Vaig iniciar el procés de recerca bibliogràfica sobre alguns aspectes de la transició, elaborant material didàctic i estructurant activitats d'aprenentatge que permetés treballar a fons algunes de les habilitats més necessàries per desenvolupar tasques de la vida diària i laborals[109]. Paral.lelament, el contacte diari amb les persones amb disminució, el diàleg amb elles i sobre elles em feia prendre consciència encara més de la seva marginació social, així com de les seves conseqüències. Em va impactar la vivència per part de les persones amb disminució psíquica de la seva condició; la riquesa i significació de les seves expressions es contradiuen amb la creença habitual que manifesta que les persones amb disminució no tenen consciència de la seva situació, creença que legitima moltes vegades el fet que no se les informi de quines són les seves possibilitats i que s'ignorin les seves

[109]Concretament, vam començar a treballar amb Isabel Alcaide, cap de taller del centre ocupacional, en l'elaboració i sistematització de les activitats d'aprenentatge que configuren el Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius que es presenta en la part pràctica de la tesi.

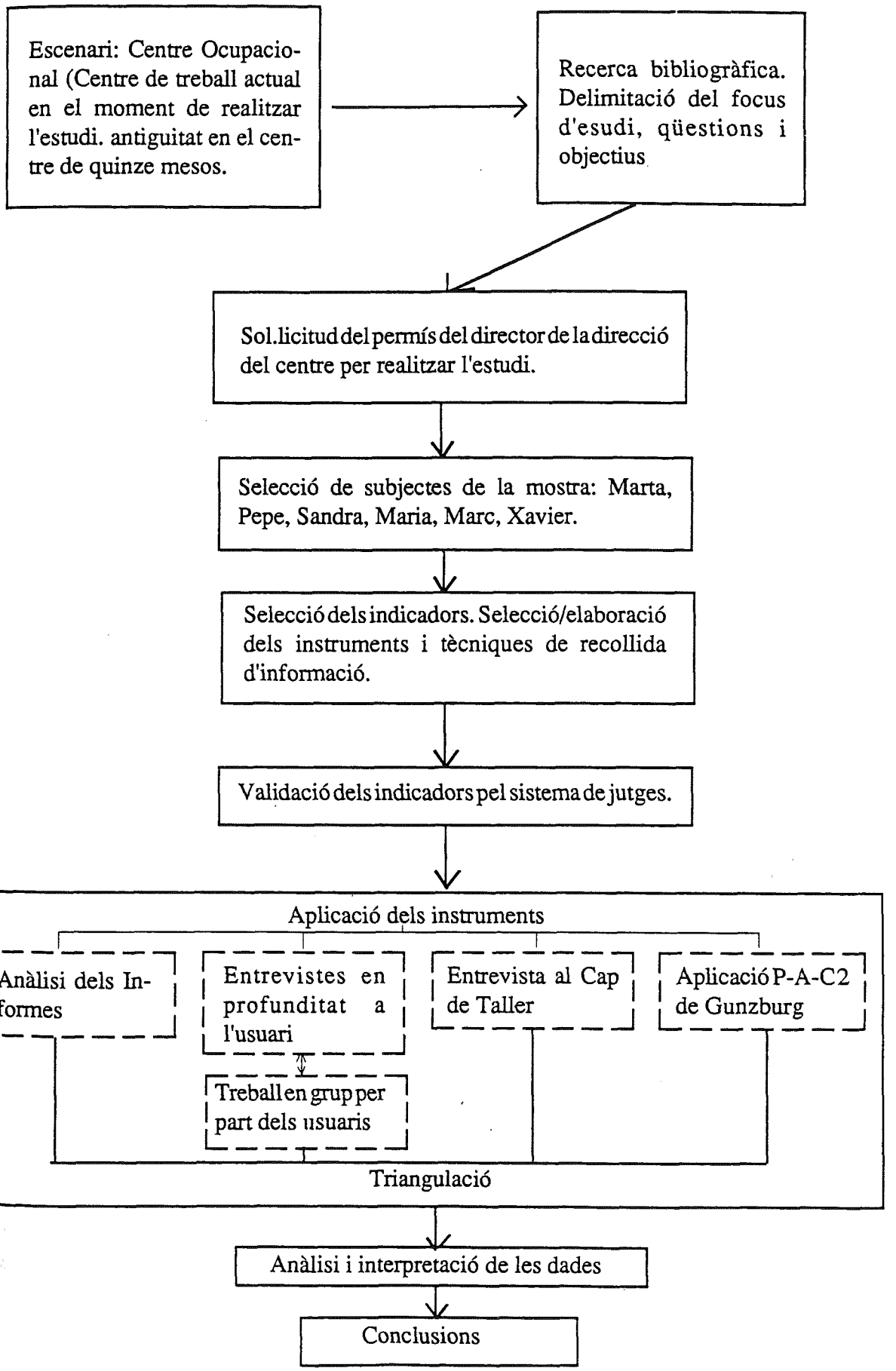
opinions sobre les seves necessitats i expectatives. Per demostrar la possibilitat -i necessitat- d'escoltar la veu d'aquestes persones, i per exemplificar la problemàtica de la seva transició a l'edat adulta i vida activa aprofundint en alguns dels seus aspectes més representatius, vaig decidir endegar l'estudi de casos que es presenta en aquesta part. En funció de la recerca bibliogràfica i de les vivències quotidianes vaig anar delimitant les qüestions i objectius d'aquest estudi.

A partir d'aquí, i després de sol.licitar el permís del director del centre per realitzar l'estudi, es van seleccionar els subjectes que en formarien part. S'escullen les persones integrants de la mostra fent una *selecció basada en criteris simple* (Goetz i Lecompte, 1988:92). És a dir, no es realitza un mostreig aleatori dels subjectes sinó que, en funció dels nostres objectius i a partir del coneixement que tenim dels subjectes, escollim les persones que millor es poden adequar a les característiques del nostre estudi.

A continuació se seleccionen els indicadors que orientaran l'estudi, i se seleccionen i/o elaboren els instruments que s'aplicaran. Aquests indicadors són validats seguint el sistema dels jutges.

Tot seguit, s'apliquen els instruments: concretament, es realitza l'anàlisi de continguts dels informes que recullen manifestacions de la família; es realitzen entrevistes en profunditat als usuaris escollits, i entrevistes al Cap de Taller. Es porten a terme sessions de grup amb algunes de les persones de la mostra, per tal d'obtenir informació complementària a l'obtinguda amb les entrevistes individuals. Finalment, s'aplica un instrument d'avaluació d'adaptació social, concretament el PAC-2 de Gunzburg (1969). La utilització d'aquestes diverses fonts i instruments ens permet triangular la informació obtinguda en realitzar l'anàlisi i interpretació de les dades. Realitzada aquesta darrera fase, es redacten les conclusions. La següent figura mostra gràficament aquestes fases que breument s'han esmentat.

Figura 21: Disseny de l'Estudi de Casos



10.2.3. Criteris de credibilitat

Les qüestions referides a fiabilitat (replicabilitat dels descobriments) i validesa (exactitud dels descobriments) són englobats per alguns autors en els estudis naturalistes sota el concepte *credibilitat* (Guba, 1983). Aquest concepte comprèn quatre qüestions: *credibilitat* pròpiament dita (es correspondria amb el concepte validesa interna dels estudis experimentals), *transferibilitat* (la validesa externa dels estudis experimentals), *dependència* (fiabilitat) i *confirmabilitat* (objectivitat) (Guba, idem). Describim breument, seguint el guió que suggereixen Guba (idem) i Guerrero López (1991), els sistemes usats per donar credibilitat al nostre estudi.

El primer mètode seguit per donar credibilitat a l'estudi ha estat el fet de *treballar durant un període de temps perllongat.* Aquesta és una recomanació que s'aconsella per tal que els subjectes d'estudi s'acostumin a la presència de l'investigador i reaccionin amb el màxim de naturalitat possible davant de la seva presència. En el nostre cas no es plantejava la qüestió d'haver de superar les distorsions produïdes per la presència d'investigadors aliens al context on es porta a terme l'estudi, ja que la meva presència era habitual en l'escenari i prou coneguda pels subjectes d'estudi, ja que consistia en el meu lloc de treball des de feia uns quinze mesos. El treball durant un període de temps relativament llarg em va permetre efectuar anàlisis i comparacions contínues de les dades, i reajustar i complementar les observacions.

L'*observació persistent*, un altre sistema aconsellat per donar credibilitat als estudis etnogràfics, també es va realitzar, ja que el fet d'estar al centre un mínim de vuit hores diàries facilitava la realització d'interaccions continuades amb els subjectes d'estudi. Per intentar restar el mínim possible de naturalitat a l'estudi, vaig procurar integrar les entrevistes i treball en grup en les activitats que es realitzaven habitualment per a l'ajustament personal i social, i en altres estones en les que els educadors solíem interactuar amb els usuaris de forma individual, com ara l'esbarjo després dels àpats, abans de l'inici de les activitats de tarda.

Igualment, es té en compte la consulta del *judici crític dels companys*. Per validar els indicadors es va consultar la seva idoneïtat respecte els objectius pretesos amb persones de diferent procedència però totes elles familiaritzades amb la qüestió a estudiar. Els suggeriments d'aquestes persones es van tenir en compte en la selecció definitiva dels indicadors.

També se segueix una de les principals tècniques aconsellades per donar credibilitat a aquests estudis: la *triangulació.* Aquesta tècnica, que alguns anomenen *investigació multimodal* o *eclèctica* (Goetz i Lecompte, 1988), pel fet d'usar una variada gama de tècniques per a l'obtenció de dades, permet corroborar -si s'escau- els significats que els participants atribueixen als diferents fenòments. És especialment recomanable en el cas de realitzar entrevistes -com és el nostre cas- obrir les possibilitats de contrastació de les respostes amb altres fonts d'informació, ja que d'aquesta manera assegurem una major objectivitat de les dades obtingudes i la pròpia validesa de l'entrevista (Fernández Ballesteros i Carrobles, 1983:216-7). Per un costat, es realitza la confrontació de perspectives procedents de diferents persones: professionals del centre, família, usuari (*triangulació de persones*). A més, es realitza la *triangulació de mètodes* a través de la complementació/confrontació de la informació obtinguda a partir de diferents tècniques de recollida d'informació: entrevistes en profunditat, treball en grup d'usuaris, anàlisi de continguts dels informes, aplicació de l'instrument d'adaptació social. L'ús de mètodes solapats permet una millor comprensió del focus o natura d'estudi, i d'aquesta manera ajuda a aconseguir més *dependència* (fiabilitat) del nostre estudi. L'ús de la triangulació de persones i de tècniques de recollida d'informació contribueix a la *confirmabilitat* (objectivitat) del nostre estudi.

S'assenyala també la necessitat de *recollir material referencial*: recollir diferents documents per tal de poder contrastar les interpretacions que se'n facin. En aquest estudi s'han realitzat gravacions en casette de les entrevistes i del treball en grup, s'han analitzat -i actualitzat- els informes, prenent notes de les seves dades més rellevants, i s'ha aplicat una eina que permet l'observació sistemàtica d'algunes de les habilitats d'adaptació social. A més, periòdicament s'anotaven les dades que no podíem enregistrar perquè tenien lloc fora de les situacions d'anàlisi, però de les quals en teníem coneixement.

La *comprovació amb els participants* és una altra de les tècniques recomanades per donar credibilitat a l'estudi: en el cas de les entrevistes a les persones amb disminució psíquica, hem optat per plantejar de diverses maneres als subjectes d'estudi algunes de les qüestions més importants, per tal de veure si es confirmaven o no en les seves manifestacions. El fet de realitzar paral.lelament a l'entrevista individual el treball amb un grup de persones ens ha estat útil per comprovar les dades dels subjectes. També s'ha realitzat la comprovació de la

informació recollida amb el cap de taller, persona que també va ser entrevistada. La seva valoració sobre les nostres interpretacions al voltant de les qüestions plantejades ens ha estat molt útil per matisar-les i comprovar-les.

Acabat l'estudi, dues són les tècniques que seguim per donar credibilitat a l'estudi: *coherència estructural* i *adequació referencial.* Pel que fa la primera, cal dir que a partir de diferents fonts hem obtingut resultats diferents: per exemple, les expectatives de futur que tenen les persones disminuïdes no coincideixen amb les que experimenten els seus pares i les manifestades pels professionals del centre. Per donar *coherència estructural* a l'estudi s'ha intentat reflectir les diferents argumentacions i interpretacions que les persones donen a la informació aparentment contradictòria. Per a l'*adequació referencial* hem comprovat les anàlisis fetes després d'acabar el treball de camp amb les gravacions i documents recollits mentre l'estudi es realitzava.

Per donar *transferibilitat*[110] al nostre estudi realitzem no un mostreig aleatori dels subjectes sinó una *selecció basada en criteris.* És a dir, en funció dels objectius de l'estudi de casos, de les característiques del nostre estudi i a partir del coneixement que tenim dels subjectes, escollim les persones que poden adequar-se millor a la nostra investigació. El fet de portar uns quinze mesos treballant en el centre ens facilita un cert coneixement dels usuaris i, per tant, l'adequació de les persones que formaran part de la mostra als objectius de la investigació. Realitzem així el que Goetz i Lecompte (1988:98) anomenen una *selecció basada en criteris simple*, la qual requereix només, segons les autores, que l'investigador confeccioni un llistat dels atributs essencials que han de reunir les persones seleccionades, per localitzar a partir d'aquests els indicadors que formaran part de la mostra. Concretament, els criteris bàsics que ens orienten per seleccionar els subjectes d'estudi són els següents:

---

[110] Com és lògic, no pretenem amb aquest estudi una generalització dels seus resultats, ja que la informació obtinguda està lligada a un context determinat i a la natura específica d'estudi. De tota manera, és possible que els resultats de l'estudi es puguin *transferir* (no generalitzar) a altres contextos semblants.

- Persones que estiguin experimentant el procés de transició i que faci relativament poc que hàgin deixat l'escola. Establim una edat màxima de 25 anys.[111]

- Persones amb les que tinguem establerta una relació de confiança i empatia.[112]

- Persones que siguin conscients de la seva disminució i que siguin capaces d'explicitar les seves vivències i expectatives.

A la següent taula resumim la informació d'aquest apartat, concretant quins dels sistemes aconsellats per donar credibilitat als estudis qualitatius són emprades en el nostre cas:

---

[111]Recordem que quan hem fet la delimitació terminològica del concepte *transició* ens hem manifestat a favor d'una concepció àmplia del terme, incloent no només els subjectes que estan en el tram escola-treball, sinó també totes aquelles persones que potser fa molt que han deixat l'escola -si és que hi han anat alguna vegada- però que encara no tenen una participació als diversos àmbits socials d'acord amb la seva edat cronològica i possibilitats individuals. Ara bé, en l'estudi de casos ens interessa seleccionar subjectes relativament joves, ja que en aquesta edat encara les qüestions sobre les seves expectatives futures tenen un fonament clar, i les seves respostes tenen menys possibilitats d'estar mediatitzades per les frustracions provocades per la consciència de la continuïtat de la segregació i el fracàs de possibles expectatives de dur a terme una vida normalitzada.

[112] Es tracta d'escollir persones que tinguin una bona disposició per dialogar sobre qüestions relacionades amb mi sobre les seves vivències i expectatives.

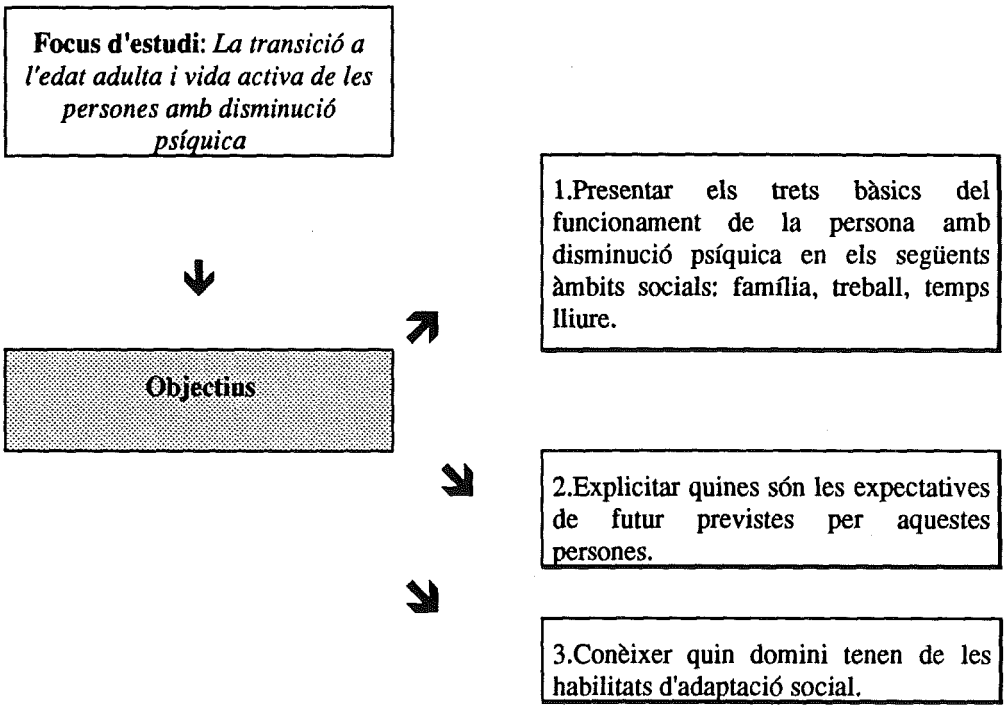
Taula 72: Relació de tècniques emprades per donar credibilitat a l'estudi de casos

Criteris de CREDIBILITAT		Tècniques emprades en el nostre estudi de casos
1. CREDIBILITAT PRÒPIAMENT DITA (Validesa Interna)	**a)Durant la realització de l'estudi**	• *Treball durant un període de temps perllongat.* (Antiguitat de 15 mesos en el centre en el moment que s'inicia l'estudi) • *Observació persistent* • *Judici crític dels companys* • *Triangulació de persones*: professionals del centre, membres de la família, usuaris • *Triangulació de mètodes*: ús de diferents tècniques de recollida d'informació; entrevistes en profunditat, treball en grup dels usuaris, anàlisi de contingut dels informes, instrument de valoració de l'adaptació social. • *Recollida de material referencial*: gravacions en casette de les entrevistes i treball en grup; notes sobre els informes, instrument de valoració de l'adaptació social • *Comprovació amb els participants*
	b) Acabat l'estudi	• *Coherència estructural* • *Adequació referencial*
2. TRANSFERIBILITAT (Validesa externa)		• *Selecció basada en criteris*
3. DEPENDÈNCIA (Fiabilitat)		• *Triangulació de mètodes*: ús de diferents tècniques de recollida d'informació; entrevistes en profunditat, treball en grup dels usuaris, anàlisi de contingut dels informes instrument de valoració de l'adaptació social.
4. CONFIRMABILITAT (Objectivitat)		• *Triangulació de mètodes*: ús de diferents tècniques de recollida d'informació; entrevistes en profunditat, treball en grup dels usuaris, anàlisi de contingut dels informes, instrument de valoració de l'adaptació social.

10.2.4. Descripció de les tècniques de recollida d'informació usades

A la següent figura es presenten esquemàticament el focus d'estudi i els objectius de l'estudi de casos.

Figura 22: Focus d'estudi i objectius



En funció dels objectius, se seleccionen els indicadors que ens ajudaran a assolir-los. Agrupem aquests indicadors en els següents blocs d'informació:

- Dades personals de l'usuari
- Història educativa
- Dades sobre la família
- Funcionament a l'entorn familiar
- Funcionament a l'entorn social

Les fonts d'informació a les quals acudim per obtenir informació sobre aquests indicadors són les següents: la *pròpia persona amb disminució psíquica* (mitjançant entrevistes i treball en grup); l'*informe individual* que hi ha al centre, on consta la informació facilitada pels pares de l'usuari; el *cap de taller* (entrevista).

Els indicadors orienten el disseny de les entrevistes dirigides a les persones amb disminució psíquica i al cap de taller, i la recerca d'informació en els informes individuals.

Al costat dels blocs d'informació anteriors, considerem la variable "Adaptació Social", que serà estudiada a partir d'un instrument concret. Tot i així, la informació obtinguda a partir dels indicadors dels primers blocs ens permetrà contrastar les dades resultants de l'aplicació de l'instrument d'adaptació social.

Tot seguit es presenten els indicadors contemplats en cada bloc, fent esment de la font de la qual hem partit per obtenir-ne informació.

• *Dades personals de l'usuari.* Aquest bloc comprèn informació general sobre l'usuari. A més de la informació referencial (*edat*, *sexe*, *diagnòstic*), ens interessa la *valoració de l'ICASS* sobre el nivell de disminució de la seva productivitat. Aquesta qualificació ens permet saber si la persona en qüestió està assignada com a usuària a un Centre Ocupacional, o si està assignada a un Centre Especial de Treball. La *població* actual ens permet saber l'entorn concret (rural, urbà) on la persona es desenvolupa. La informació sobre els indicadors d'aquest bloc s'extreu de l'informe.

• *Història educativa.* Aquest bloc comprèn informació sobre les següents qüestions: en primer lloc, els *centres educatius on ha estudiat*; volem saber si ha passat part de la seva infantesa en centres ordinaris, en règim o no d'integració, o si ha estat escolaritzat en centres d'educació especial. El *motiu del canvi de centre* ens interessa com a justificació de l'itinerari educatiu que ha seguit. S'inclou aquí el pas del centre escolar al centre ocupacional. També es vol saber quina és l'*actitud respecte els aprenentatges* que es realitzen al centre ocupacional. Interessa especialment en aquesta qüestió la valoració dels aprenentatges de caire laboral que es realitzen al centre ocupacional. Per obtenir informació sobre els indicadors d'aquests bloc d'informació partim de l'usuari i de l'informe.

• *Dades sobre la família.* Aquest bloc d'informació inclou dades referents a la *composició familiar*, *edat* i *professió* dels membres de la família. Partim de l'informe i de la persona disminuïda (entrevista).

• *Funcionament a l'entorn familiar.* Amb aquesta expressió ens referim a la participació de la persona disminuïda en la dinàmica familiar. Ens interessa obtenir informació sobre la qualitat de les relacions que la persona disminuïda té establertes amb els diferents membres de la seva família. Degut al fet que bona part de la informació sobre la família la treiem dels informes, respectem la terminologia que es fa servir a aquest document. Així, fem referència a la *interacció de l'usuari amb els diferents membres de la família*; la *valoració per part dels pares de la conducta del fill a la família*, la *reacció de la família davant aquesta conducta*, i les *pautes educatives familiars*. Cal dir que cap d'aquestes expressions es defineixen en els informes; ara bé, la lectura dels mateixos ens porta a concretar cada un dels indicadors. Així, en parlar d'*interacció* amb els diversos membres de la família es fa referència a si la persona en qüestió té o no algun problema de relació amb qualsevol dels membres de la seva família. Aquesta qüestió s'estudia a partir de l'entrevista i a través de les opinions dels pares que es reflecteixen a l'informe.

La *valoració per part dels pares de la conducta del fill a la família*, es reflecteix en els informes i es refereix a l'opinió que tenen els pares sobre el comportament del seu fill o filla disminuït/ïda a la seva llar. La *reacció de la família davant aquesta conducta* permet conèixer quines tècniques utilitza la família en el cas que la persona disminuïda provoqui conflictes a la llar. En relació amb l'anterior, *les pautes educatives familiars* fan referència als criteris seguits pels pares per educar el fill amb disminucions. Per obtenir informació sobre aquests tres darrers punts ens remetem als informes que recullen l'opinió dels pares.

D'altra banda, també volem conèixer quines són les *activitats familiars en les quals participa*, tant el que fa referència a les activitats de lleure com a la col.laboració a les tasques domèstiques, per tal de saber el seu grau d'intervenció en la dinàmica familiar. Ens remetem per obtenir informació sobre aquesta font a l'usuari i a l'informe. A la vegada, ens interessa conèixer el *nivell de satisfacció* expressat per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar, així com la *valoració de la comunicació a la família.* Per aquests dos darrers punts ens remetem a l'usuari.

• *Funcionament a l'entorn social.* Considerem conjuntament en aquest bloc d'informació qüestions referides a la participació en l'entorn laboral i el temps lliure. Ens interessa obtenir informació sobre la *interacció amb els joves de la mateixa edat* i *interacció amb els companys,* i *interacció amb els treballadors del taller.* Com en el cas anterior, respectem l'expressió "interacció amb..." que apareix als informes, que sondeja si la persona en qüestió presenta problemes de relació amb altres persones. Partim dels informes i de la pròpia persona en els tres casos. En els dos darrers tenim en compte també l'opinió del cap de taller. Ens interessa també la *valoració de la conducta al taller* per part dels professionals del centre, per tal de saber si hi ha relació entre el comportament del jove en el centre i la conducta a la família. També volem conèixer quines *activitats de lleure comparteixen els usuaris amb altres joves*, així com les *expectatives* respecte les activitats de lleure que realitzen. En aquest sentit és significativa la *percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en les que ell participa i les que fan els seus germans.*

En la mateixa línia, interessa la *satisfacció respecte l'activitat laboral* que realitzen al taller. La *visió de futur* per part de família, professionals del taller i la pròpia persona disminuïda, ens ofereix informació sobre les perspectives futures d'independència en la *vida diària, vivenda, treball* que experimenten la pròpia persona interessada, professionals del centre i família.

Pel que fa el domini de les habilitats d'adaptació social, aquestes s'avaluen mitjançant un instrument d'avaluació de l'adaptació social, el PAC de Gunzburg. El P-A-C de Gunzburg és una eina d'avaluació que permet la identificació de les conductes adquirides, en procés d'adquisició, o conductes no assolides. Existeixen diferents formes del P-A-C. Usem el P-A-C 2, dirigit a adolescents i adults amb retard moderat i lleuger. Aquest instrument conté ítems referents a l'*avaluació social* de la persona (independència personal, comunicació, socialització, ocupació) i referents a la seva *avaluació personal* (temperament, actituds amb els companys, relacions socials...) considerant així informació referida a alguna de les àrees considerades més significatives de la conducta adaptativa.[113]

---

[113]A l'**Annex 6** s'exposen les característiques i components principals de diferents instruments d'avaluació de l'*adaptació social.* Escollim el P-A-C de Gunzburg, considerat per l'autor com una *tècnica sistemàtica d'observació* (Gunzburg, 1969:14), pel reconeixement de la

Els indicadors corresponents als blocs d'informació: *Dades personals de l'usuari*, *Història educativa*, *Dades sobre la família*, *Funcionament a l'entorn familiar*, Funcionament a l'entorn social són validats seguint el sistema de jutges. A l'annex nº 7 es presenta el protocol de validació emprat, juntament amb els resultats de les validacions fetes per set jutges[114].

Tot seguit presentem el llistat dels indicadors que es mantenen després de la validació, assenyalant en cada cas les fonts que seran consultades. Podem observar que per obtenir informació respecte alguna de les variables partim únicament d'una font d'informació (per exemple, el *diagnòstic*, el qual obtenim únicament a través de l'anàlisi de l'informe, o la *valoració de la comunicació familiar*, a partir de l'entrevista al subjecte). Per a altres indicadors es té en compte tant l'anàlisi dels informes com l'entrevista al noi (per exemple, *interacció pare-fill*). En altres casos es consulten les tres fonts d'informació (és el cas de la *visió de futur*). Quan ens referim a l'usuari, la informació pot ser facilitada no només mitjançant l'entrevista individual, sinó també en el treball de grup. En alguns casos, l'usuari aporta informació en l'entrevista sobre aspectes que es preveia avaluar-los únicament a partir de l'informe. En aquests casos, la informació aportada per l'usuari, sigui en l'entrevista o en el treball de grup, també ens és útil per obtenir més informació sobre l'indicador en qüestió.

---

seva utilitat en l'elaboració i control dels assoliments, així com el seu important paper en el disseny de programes educatius (Marin, 1986). Cal dir també que és un instrument molt usat en el nostre context i que està traduït: l'accessibilitat de l'instrument ha estat un factor determinant de la seva tria. Al mateix Annex es descriu les característiques principals d'aquesta eina.

[114]Els jutges són escollits entre professionals que tinguin un mínim de dos anys d'antiguitat treballant amb persones amb disminució psíquica adultes.

Taula 73: Relació de fonts consultades per obtenir informació sobre cada indicador

		FONTS	
1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		**INFORME**	**USUARI**
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	
2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	X
	-motiu dels canvis de centres	X	X
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional		X
3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	X
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	X
	-edat del pare	X	
	-professió del pare	X	X
	-edat dels germans	X	X
	-professió dels germans	X	X
4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR			
	-interacció mare-fill	X	X
	-interacció pare-fill	X	X
	-interacció amb els germans	X	X
	-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	

-reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-pautes educatives familiars	X	
-activitats familiars en les que participa	X	X
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari		X
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.		X

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

INDICADORS	INFORME	USUARI	CAP DE TALLER
-interacció amb joves de la mateixa edat	X	X	
-interacció amb els companys	X	X	X
-interacció amb els treballadors del taller	X	X	X
-activitats compartides amb joves en el lleure		X	
-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza		X	
-expectatives quant al seu lleure		X	
-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller		X	
-valoració de la conducta al taller		X	X
-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans		X	
-visió de futur	X	X	X

Un cop seleccionats els indicadors i determinades les fonts d'informació de les quals partir per obtenir-los, el següent pas consisteix en dissenyar els instruments que ens permetin obtenir la informació necessària; així, s'elaboren els guions de les entrevistes semiestructurades dirigides a la persona disminuïda i al cap de taller[115]. Seguidament es realitza la validació de les entrevistes als usuaris amb disminucions i al cap de taller. Seguim el mateix procés de validació dels indicadors, realitzant una validació per jutges.[116]

A la següent taula s'exposen els indicadors de cada bloc d'informació, i s'indica de quina font s'ha partit per al seu coneixement. Si s'ha partit de l'usuari o del cap de taller, s'indica la qüestió concreta de les entrevistes dirigides a usuari o a cap de taller que es dirigeix a obtenir informació sobre aquest indicador. En els casos en què es parteix de l'informe, s'assenyala únicament amb una creu. En aquests casos no cal concretar la qüestió, donat que l'indicador es correspon amb la qüestió de l'informe.[117]

---

[115]Ens han estat de gran utilitat, per elaborar i aplicar les entrevistes, les següents fonts: Goetz i Lecompte, 1988; Fernández Ballesteros i Carrobles, 1983; Sierra, 1982, Cabrera i Espín, 1986; Walker, 1989; Wittrock, 1989).

[116]A l'**Annex 8** es presenta el guió de la informació extreta dels informes; a l'**Annex 9** es presenta el guió de l'entrevista realitzada al cap de taller; s'adjunta a aquest annex el protocol de validació d'aquesta entrevista i els resultats de la mateixa. A l'**Annex 10**, es presenta el guió de l'entrevista realitzada a les persones amb disminució psíquica. S'adjunta el protocol de validació i els resultats de la mateixa.

[117]No s'assenyalen les qüestions tractades en el treball de grup, donat que aquestes sessions no es destinaven a un tema concret, sinó que s'aprofitaven per introduir algun dels mateixos temes de l'entrevista, amb la finalitat de contrastar la informació.

Taula 74: Indicadors, fonts d'informació i qüestions de les entrevistes que han orientat

Indicadors Dades Personals	INFORME	ENTREVISTA USUARI
- Sexe	X	
- Edat	X	
- Diagnòstic	X	
- Valoració ICASS	X	
- Població d'origen i actual	X	

Indicadors Història Educativa	INFORME	ENTREVISTA USUARI
-Centres educatiu on ha estudiat	X	-A quines escoles has estudiat?
-Motiu dels canvis de centre	X	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al Centre Ocupacional		-T'agrada estar aquí al taller? -Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?

Indicadors Dades Familiars	INFORME	ENTREVISTA USUARI
-Composició familiar	X	-Quantes persones viviu a casa teva?
-Edat de la mare	X	
-Professió de la mare	X	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?
-Edat del pare	X	
-Professió del pare	X	-Quina feina fa el teu pare?
-Edat dels germans	X	
-Professió dels germans	X	-Els teus germans treballen o estudien? De què treballen?

Indicadors Funcionament entorn familiar	INFORME	ENTREVISTA USUARI
-Interacció mare-fill	X	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?
-Interacció pare-fill	X	
-Interacció amb els germans	X	-Quina relació tens amb els teus germans? Discutiu sovint? Feu activitats junts?
-Valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	
-Reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-Pautes educatives familiars	X	
-Activitats familiars en les que participa	X	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família? Participes en les tasques domèstiques?
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari		-Parles molt amb la teva família? Parles a casa de les coses que et preocupen? Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?
-Satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar		-Estàs content de les activitats que realitzas a casa? T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?

Indicadors Funcionament entorn social	INFORME	ENTREVISTA USUARI	ENTREVISTA CAP DE TALLER
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	X	-Tens amics? Quins amics tens?	
-Interacció amb els companys	X	-Tens amics al centre? Tens problemes de relació amb algun company?	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys
-Interacció amb els treballadors del taller	X	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre
-Activitats compartides amb joves en el lleure		-Què fas el cap de setmana? Amb qui surts?	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza		-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure? T'agradaria fer altres coses?	
-Expectatives quant al seu lleure		Quines activitats preferiries fer?	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller		T'agrada estar aquí al taller? T'agraden les tasques laborals que fas?	
-Valoració de la conducta al taller		-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	Valoració de la conducta al taller pel que fa: -disciplina -actitud respecte a la feina -rendiment laboal -reacció als canvis (resistència/acceptació) -reacció a les crítiques -presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) -hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de concentració, acceptació de l'autoritat.

-Percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus companys		-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?	
-Visió de futur	(l'informe considera separadament l'opinió del pare i de la mare)	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares? -Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?

10.2.5. Aplicació de les tècniques de recollida d'informació i anàlisi de les dades

Vam realitzar en primer lloc l'anàlisi dels informes dels usuaris. Això ens permet obtenir informació general sobre la família dels usuaris, ja que els informes del centre reflecteixen els punts més importants obtinguts en les entrevistes realitzades als pares dels mateixos per part dels membres de l'equip tècnic del centre. Les entrevistes als pares havien estat realitzades, com a molt, un any i mig abans del moment de la realització de l'estudi de casos. Es va consultar amb personal de la direcció si hi podia haver alguna informació nova o alguna modificació important de les dades dels informes, per tal de disposar d'informació actualitzada.

Vam analitzar els informes, consultant les possibles modificacions per assegurar-nos de disposar d'informació actualitzada. Es van prendre notes sobre la informació que responia als indicadors a consultar amb els informes. En aquest moment vaig obrir una carpeta per cada subjecte d'estudi, on es va començar a arxivar la informació per a cada cas.

Vam decidir aplicar el P-A-C de Gunzburg. Alguns dels ítems d'aquest instrument els vam incloure en les entrevistes als usuaris i cap de taller. En alguns casos, les qüestions que quedaven pendents les vam resoldre parlant amb altres treballadors del centre.

Analitzats els informes i aplicat el P-A-C, vam començar a realitzar les entrevistes en profunditat als usuaris. Paral.lelament, realitzàvem sessions de treball en grup, sessions que consistien en xerrades entre diferents grups d'usuaris, poc estructurades, en les quals em limitava a suggerir un tema i a indicar a les persones amb més dificultats per parlar en grup que expressessin la seva opinió. Els temes tractats en aquestes sessions eren diversos, però relacionats amb els indicadors de l'estudi de casos. S'aprofitaven aquestes estones per parlar de temes que després -o abans- sortirien a les entrevistes: expectatives de futur i relacions amb la família van ser uns temes centrals en els estudis de casos. Les entrevistes en profunditat es van realitzar de forma individual, en estones fora de les activitats habituals del centre. Normalment es realitzaven durant l'esbarjo, després de dinar. Aquesta era una estona en la que les interaccions que es realitzaven amb els usuaris tenien un caire més informal. La gespa del jardí, i l'ombra de les acàcies constituien un bon escenari -l'habitual- en la realització d'aquestes

entrevistes. D'altres vegades, les entrevistes es realitzaven en estones de treball individual d'ajustament personal i social. Totes les entrevistes van ser enregistrades en caset, demanant prèviament permís a la persona entrevistada. Si aquesta persona ho demanava, se li permetia escoltar el que havia dit. Tot i haver elaborat un guió per les entrevistes, el diàleg amb la persona entrevistada no seguia mai de forma exacta aquesta pauta. Solíem iniciar la conversa amb qüestions com ara: "què faràs aquest cap de setmana?", per passar, de mica en mica, a aprofundir en les valoracions de l'entrevistat sobre les respostes a aquestes qüestions. El nombre d'entrevistes individuals que vam realitzar va ser variable en els diferents casos. Depenia de vegades de l'estona que disposàvem, de la disposició de la persona entrevistada a continuar parlant o no... En alguns casos l'entrevista es perllongava durant més d'una hora, mentre que en altres casos vam haver de realitzar diverses entrevistes de curta durada.

Després de realitzar l'entrevista es realitzava la transcripció de la informació. A partir d'aquesta informació s'elaborava un guió de temes a parlar en la propera entrevista. Es procurava que algunes de les qüestions més significatives tractades en l'entrevista anterior tornessin a resorgir de forma natural. D'aquesta manera podíem comprovar si l'entrevistat es reafirmava en les seves manifestacions, o les matisava de forma diferent. Cal dir que només en un cas aquestes manifestacions van ser contradictòries. Concretament, en el cas d'en Xavier, vam haver d'introduir nombroses vegades un tema concret: la seva relació amb la seva mare.

Paral.lelament es realitzava el treball en grup. Aquest consistia en realitzar unes sessions en les quals un grup de persones (4-6) usuàries del centre parlaven sobre diferents temes. Aquest tipus de treball era habitual en les activitats del centre, i es realitzava durant l'estona dedicada a l'ajustament personal i social. Els integrants del grup s'anaven alternant, i no tots formaven part de la mostra escollida. Es realitzaven també gravacions en caset. En el treball en grup s'introdueix el tema a parlar, deixant que el diàleg entre els diferents usuaris "fluís" lliurement, sense mediatitzar la conversa. La meva intervenció es limitava a incloure en la conversa les persones que no deien res, sense forçar però la direcció del diàleg, deixant que els propis nois s'interrompissin i es qüestionessin els uns als altres sobre diferents temes. Puc dir que la informació proporcionada per aquestes sessions grupals va ser, en general, molt interessant. Alguns usuaris, en sentir les vivències d'algun company, exposaven les seves, comparant-les des

del seu punt de vista amb les del company, realitzant valoracions sobre les diverses situacions.[118]

Acabades les sessions de treball en grup es transcribia el diàleg. La informació referent a les persones integrants de la mostra es passava a la carpeta corresponent. En funció de la nova informació que anàvem recollint, decidíem realitzar noves entrevistes, en els casos en que veiem que ens mancava informació, o quan s'observaven contradiccions.

Un cop vam considerar que teníem recollida informació suficient sobre cada usuari, vam realitzar una primera anàlisi de la informació, contrastant les dades dels informes amb les resultants de les entrevistes i del treball de grup.

Per analitzar les dades, partim dels indicadors del nostre estudi. L' *unitat de registre* o segment de contingut que s'analitzarà la constitueix, en la majoria dels casos, la resposta a les qüestions de l'entrevista i a les preguntes de l'informe. La *unitat de context* correspon al segment de missatge superior en dimensió a la unitat de registre que ens ofereix les dades necessàries per copsar la significació exacta de la unitat de registre.En la majoria dels casos, consisteix en la qüestió de les entrevistes i pregunta de l'informe. Tabulada la informació segons aquests criteris, passem a l'anàlisi de la informació, contrastant les dades que ens ofereixen les diferents fonts. [119]

Amb la primera anàlisi de la informació, vam realitzar l'entrevista al cap de taller, semiestructurada. A la vegada, vam comunicar a aquest professional els primers resultats de les nostres anàlisis. L'opinió del cap de taller sobre aquesta

---

[118]En l'anàlisi dels casos veurem un exemple concret en el qual la persona entrevistada -en Marc- exposa, durant una entrevista individual, la seva situació comparant-la amb la que un company va expressar durant una sessió de grup.

[119]A l'Annex 11 figuren els registres d'informació amb les dades referents a cada cas, que anàvem omplint a mesura que s'analitzava la informació dels informes individuals, de les transcripcions de les entrevistes i del treball de grup. A l'annex no incloïm la informació referent als blocs *Dades generals de l'usuari* i *Dades familiars*, extreta bàsicament dels informes. Per a cada cas s'aporten els registres d'alguns dels indicadors que, en la nostra interpretació, hem considerat de més interès.

informació ens va ser molt útil per contrastar-la amb el nostre treball. Cal dir que no es produeix cap contradicció -sí matisos diferents- entre l'anàlisi realitzada i la percepció d'aquest professional. Transcrites i analitzades les entrevistes realitzades al cap de taller, es reelabora la informació sobre cada usuari. Fruit de la informació recollida als informes dels usuaris del centre, de les entrevistes realitzades als treballadors del centre i alguns usuaris, i del treball de grup dels usuaris, obtenim dades sobre cada persona, informació que es complementa amb les dades obtingudes pel P-A-C, i que estructurem a continuació per tal de presentar les circumstàncies que envolten cada un dels casos. Quan citem les paraules textuals de les persones disminuïdes entrevistades, respectem tant la llengua com les expressions que aquestes van fer servir.

10.3.Anàlisi i interpretació de les dades[120]

Marta

La Marta té 24 anys. La valoració feta per l'ICASS diu que presenta una disminució del 53% de la capacitat productiva. Viu a Figueres, amb els pares i un germà més petit. Des dels 5 als dinou anys va assistir a una escola privada d'educació especial de noies que pertany a una congregació religiosa. Aquesta escola està lluny de la seva ciutat, per la qual cosa la Marta estava interna:

> "...no m'agradava molt estar allà; era molt avorrit. Jo havia d'agafar la mà d'una petita... anda que no ens vigilaven, allà!"

Als dinou anys deixa el centre i ingressa a l'actual taller. La seva actitud respecte els aprenentatges -laborals i d'ajustament personal i social- no és massa bona:

> "...alguna feina no m'agrada i l'he de fer per força"

> "...de vegades no m'agrada gaire anar a classe[121], hi vaig per força. Ja sé que hi he d'anar, però m'agrada regular, perquè per dintre penso que sóc gran, no sóc petita."

Tot i que rondina constantment, acaba per acceptar el que se li diu si se li exposa raonadament i sense crits.

Al centre ocupacional se la considera una noia força sociable, tant amb els adults com amb els nois i noies de la seva edat, però amb fixacions que surten en quasi totes les seves converses. En la seva relació amb els altres és força instigadora, empipa sovint els companys i rondina continuament mentre treballa. Tot i presentar aquestes conductes és una bona treballadora que té els hàbits laborals força assumits i que rendeix en quasi totes les feines que es fan al taller, tant en el treball en cadena com en les tasques de control o de supervisió.

---

[120]A l'**Annex 12** figuren els diagrames resultants de l'avaluació social i personal de cada un dels casos.

[121]Amb el terme "classe" es refereix a les activitats d'ajustament personal i social que es realitzen al centre ocupacional.

La relació de la Marta amb la seva família no és gens bona; els pares diuen que presenta forta reactivitat vers la família: crida molt, tanca fort les portes, i diu moltes mentides. Davant aquesta situació l'actitud dels pares és la indiferència o l'evasió.

La Marta s'entén millor amb la mare que amb el pare i el germà, tot i que les relacions no són bones amb ningú de la família:

> "A casa tinc molts problemes, perquè quan em diuen alguna cosa de seguida em poso nerviosa, començo a donar porrassos a la porta, pujo a dalt del terrat i parlo sola. De vegades penso que és millor estar sol al carrer que no a casa discutint per tonteries. A casa no m'agrada, em poso molt nerviosa..."

> "Jo, el que no soporto és que el pare em cridi com un loco! de vegades em diu que aniré a Salt!"[122]

Les activitats que omplen el seu lleure les realitza en solitari: lectura, mots encreuats, escoltar música... Els caps de setmana ella diu que sol anar al cine amb amics. En realitat hi va sola o amb la mare, i de vegades amb el seu germà. La Marta no vol reconèixer que no té cap amic amb qui sortir.

Li agradaria fer més coses, el cap de setmana: sortir més, fer gimnàstica, anar a fer footing al parc... però no fa res d'això perquè no la deixen. La Marta diu que la controlen molt. Hi ha constància a l'informe que una de les majors preocupacions de la seva mare és que quedi embarassada.

La Marta se sent força a gust al taller, però se sentiria més lliure treballant a fora, entre altres coses perquè al centre ocupacional no la deixen que "es fiqui amb els altres", segons les seves pròpies paraules. Li agradaria ser infermera, però diu que ja sap que li seria difícil de moment. Manifesta que, si no, es dedicaria a netejar cases. Té moltes ganes de poder independitzar-se de la seva família, però per ara no ho pot fer perquè no té diners.

El diagrama d'avaluació social del P-A-C està estès cap a la perifèria en la majoria de les àrees, sobretot en les d'*independència personal* i *comunicació*. No presenta problemes pel que fa les conductes referides a la salut, mobilitat, hàbits

---

[122]Ciutat propera a Girona on hi ha l'únic psiquiàtric de la província.

d'higiene, d'alimentació... Sí que presenta problemes en el domini de certes habilitats de caràcter funcional: coneixement dels diners, mesures... D'altra banda, la gran nerviositat que la fa ser violenta de vegades, i constantment xerraire, desequilibren el gràfic de l'avaluació personal. Seguint els consells de Gunzburg pel que fa la interpretació dels gràfics, hauríem de dir que la Marta tindrà problemes per acomodar-se a les condicions ordinàries de la societat, malgrat la seva competència en la majoria de les capacitats adaptatives.

Tot i que té un caràcter fort, pensem que de no estar a casa i de poder ser més independent, probablement s'estabilitzaria el seu caràcter, ja que part dels problemes conductuals que presenta els té a causa de les desavinences familiars. Si treballés a un entorn més normalitzat, si pogués gaudir d'un oci significatiu, que el seu caràcter s'estabilitzaria. Ara bé, caldria mantenir a mig termini el suport educatiu.

Els pares no la veuen capacitada per viure sola, però els professionals del taller opinen que té un bon potencial de vida autònoma, i que visquent fora de la llar familiar guanyaria moltíssim en estabilitat emocional i creixement personal. Té també unes aptituds laborals que fan d'ella una potencial bona operària a l'empresa ordinària. En aquest aspecte observem una total concordança entre la informació aportada pel P-A-C i les manifestacions de la responsable del taller.

Li pregunto si li agradaria casar-se i tenir fills. Ella respon afirmativament, i amb una lògica claríssima diu que

"...si no tinc nòvio és perquè estic aquí!"

Pepe

En Pepe té 20 anys. Va néixer a un poblet de Còrdova i des de fa deu anys viu a una població de la costa, prop de Figueres. El diagnòstic és d'oligofrènia moderada per anòxia neonatal, els efectes de la qual interactuen amb un probable dèficit sociocultural ambiental. La valoració de l'ICASS li atribueix una disminució orgànica i funcional del 34%, per la qual cosa li correspon ser usuari del centre especial de treball. Com la Marta, en Pepe està en el centre ocupacional en règim transitori.

A la llar familiar conviuen els pares amb nou fills. El pare és manobre i la mare té cura de la casa, encara que amb dificultats, ja que té la salut delicada (pateix del cor, i ha tingut un infart). Les edats dels fills oscil.len entre els 25 i els 7 anys. En Pepe té un germà bessó que en el moment de realitzar l'estudi estava realitzant el servei militar. La família viu a una barriada coneguda amb el nom de *Les Cases Barates*. Els germans més grans treballen: el més gran a un supermercat, dos fan de cambrers a un restaurant i un altre és mecànic. En Pepe comparteix l'habitació amb tres germans més.

En Pepe va assistir a l'escola pública d'educació especial de l'Alt Empordà des que van venir d'Andalusia fins que va fer els 18 anys. Des del setembre de 1990 és usuari del centre ocupacional en règim transitori.

Al centre se'l considera un bon treballador, i una persona amb bones capacitats de relació. És responsable i sincer, i sap reconèixer quan s'equivoca. Té facilitat de comprensió i els hàbits laborals ben assumits, per la qual cosa sovint s'encarrega de feines de certa responsabilitat. No presenta conductes aversives; no és agressiu, sinó que és una persona més aviat pacífica, tot i que tendeix a ser escandalós. La relació amb els companys i la resta dels adults és bona: sap relacionar-se amb molta educació, quan vol.

En Pepe està content de venir aquest centre. Entre altres coses, perquè

"...donde estoy más tranquilo es aquí, aunque cuando lo digo a mi madre dice que es porque aquí hago lo que me da la gana"

La família és nombrosa; el pes de portar la casa recau sobretot en la mare, que està delicada de salut. El pare de vegades beu. En Pepe es relaciona més amb la mare que no pas amb el pare, ja que aquest passa més temps fora de casa. La mare diu que la seva relació és bona, tot i que de vegades en Pepe presenti conductes pertorbadores -parlar sol, mentides...-. La reacció dels pares davant aquesta conducta són els càstigs i crítiques. La tendència dels familiars -de la mare, sobretot- és enfadar-se i "*posar les coses clares*": recordar-li la seva condició de disminuït.

En Pepe reconeix que té problemes en la seva relació amb pares i germans. Ell és qui més ajuda la mare en les feines domèstiques, ja que els germans més grans treballen moltes hores fora de casa i consideren que en Pepe no es cansa tant com ells:

> "A mi me dicen que no hago nada, pero no saben lo que yo hago. Todas las noches tengo que quitar la mesa; me dicen "venga, tú, que has estado sentado todo el día!"

L'informe d'en Pepe que recull les expressions manifestades en l'entrevista als pares exposa que la interacció d'en Pepe amb els seus germans és "*la normal entre hermanos*". Tot i així, hi ha alguns aspectes d'aquesta relació que no acabem de qualificar com a "normal":

> "...hay algunas veces que cuando entro por la puerta ya me están riñendo, a veces dicen: "mira, ya viene el subnormal por la puerta". Me dicen subnormal porque vengo aquí, porque dicen que éste es un sitio de subnormales: "tú eres subnormal porque has ido a una escuela de subnormales y ahora estás en un centro especial de subnormales"... no es que me lo llamen, ya es que dicen que lo soy. Y a luego lo bonito es que no quieren que se lo diga a ninguno, a nadie de aquí... pero a mi lo que me dicen me duele, porque soy una persona como los demás..."

Li demano a en Pepe què en pensa, d'això que li diuen:

> "Que no es cierto. ¿Sabes lo que hago algunas veces? Por no escuchar a mi madre y mis hermanos me voy a la calle a escuchar música. Y a luego me tengo que aguantar con lo que me digan. Luego me dicen: tú sólo lo que sabes es escuchar música y comer. Ves, aún, lo que tengo que escuchar!"

En Pepe no realitza gaires activitats en companyia de la família, excepte veure la tele. Ocupa gran part del seu lleure escoltant música i ajudant la mare en

les tasques de la casa, de les que és un especialista. Els caps de setmana se sol quedar a casa, però des de fa poc algun dissabte va a casa d'un company del seu poble que també assisteix al centre; escolten música, berenen i miren videus. Fora d'alguns dels companys del centre, no té cap altre amic.

Fa cosa d'un any en Pepe va començar a sortir amb la Dolors, també usuària del centre. Algun cap de setmana l'ha anat a veure a casa seva.

> "En casa me sientó derrotado. Aquí (centre ocupacional) estoy muy contento y feliz con la Dolors, y mejor que en la escuela. Ya me gustaría quedarme aquí para siempre. Bueno, para siempre no, eso tampoco. A mí me gustaría ya estar casado y estar trabajando".

La juxtaposició dels gràfics del P-A-C dóna un bon potencial d'adaptació social, amb unes constel.lacions quasi paral.leles d'avaluació social i personal.

Les condicions familiars -ser fill de família nombrosa- l'han entrenat en un conjunt d'habilitats que són necessàries en la vida diària, i per les quals té un gran interès (planxar, rentar la roba, rentar els plats...). Per això el diagrama del P-A-C (avaluació social) mostra el domini de la majoria de les conductes en les àrees d'independència personal. Ara bé, no coneix correctament el valor dels diners, ni domina totes les conductes indicadores de la plena adaptació social.

Els problemes de temperament els presenta sobretot en l'àmbit familiar; de vegades també al taller. Amb el temps, però, ha après d'autocontrolar-se una mica.

Els pares no veuen propera la vida autònoma del seu fill; la visió de futur per part del pare és força pessimista. La mare veu possible la vida autònoma del seu fill, però creu que costarà. En Pepe és conscient d'aquesta posició:

> "Mi madre me dice siempre que cuando sea más grande me voy a quedar con ella; dice que a mí no me ve capacitado para trabajar afuera".

Ell sí que se sent capacitat per realitzar un treball en el mercat ordinari. També els professionals del centre consideren que en Pepe té grans possibilitats de trobar una feina al sistema de treball ordinari degut al seu nivell d'assoliment dels hàbits laborals, a la inexistència de pautes de conducta aversives i a la seva bona capacitat de relació.

A la vegada, en Pepe està també capacitat per viure una vida autònoma i independent. En el seu cas, com en el de la Marta, constitueix una urgència facilitar-li una vida independent dels pares.

> "He aprendido una cosa en esta vida, y son las malas palabras que dicen. Por ejemplo, esto de subnormal. Yo no tengo la culpa de que haya nacido así como he nacido...".

Sandra

La Sandra té prop de 27 anys. La valoració de l'ICASS li atribueix una disminució de la capacitat orgànica i funcional del 65%. Actualment viu a un petit poble proper a Figueres amb el seu pare, jubilat. La mare fa cosa de dos anys que va morir de càncer. Té quatre germans més, tres més grans i una germana petita. Els germans amb els quals la Sandra té més contacte són els que viuen més a prop, a Girona.

La Sandra ha viscut amb la seva família molts anys a França. Als 14 o 15 anys, quan es van traslladar a la localitat on viu ara, va començar a assistir a l'escola d'educació especial de la comarca de l'Alt Empordà. Quan fa fer 21 anys va anar al centre ocupacional. La seva mare no va deixar que hi anés quan tenia 18 anys.

Li agrada molt estar al centre i valora positivament els aprenentatges que s'hi realitzen. La Sandra és una noia més aviat tímida i introvertida; també és molt carinyosa i afectiva. Ha estat molt de temps ajudant l'educadora dels grup de disminuïts més greus.

La Sandra té una gran capacitat d'assumir responsabilitats. Això fa que, en l'àmbit laboral, se la consideri una persona molt apta per realitzar la tasca d'encarregada. És més eficient quan controla que quan fa tasques d'operària.

La Sandra es trasllada diàriament a Figueres amb tren des del seu poble. Viu només amb el seu pare, amb qui no manté una bona relació. Es pot dir que realment l'únic que fan és compartir la vivenda, mantenint cadascú una vida independent. És una relació que la Sandra té ben assumida i que no pretén canviar.

> "...en casa cocina mi padre, pero no cenamos juntos. Si yo me siento en el comedor, él se va para el fuego; mejor para mí."

Ella manifesta que cap dels germans no té bones relacions amb el pare. La resposta a la qüestió de si li agradaria mantenir millors relacions amb el seu pare és ràpida i decidida: "No!"

El cap de setmana la Sandra surt el dissabte amb la seva germana gran que viu a Girona. Se solen trobar a Girona per fer les compres de la setmana, anar a

mirar botigues, al mercat... El diumenge el dedica a fer les feines de la casa i mirar la tele. Li demano si li agradaria fer coses diferents durant el cap de setmana. La resposta és evasiva:

"No lo sé"

Tot i això, reconeix que no té gaires amics:

"...casi nunca he tenido, aquí. En Francia sí, tenía un montón...".

La Sandra és conscient de la seva condició, encara que evita parlar-ne directament. Actualment allà on millor se sent és al centre ocupacional, on és considerada per tots com una persona de gran responsabilitat i se la tracta com a tal.

Li he demanat diverses vegades si li agradaria treballar a un altre lloc. Les respostes han estat diferents. De vegades diu que no, que al centre s'ho passa molt bé. De vegades confessa que li agradaria treballar fora -no s'ha plantejat mai a on-, però que ho veu molt difícil.

Al centre es considera que és una noia amb grans possibilitats de realitzar un treball al sistema laboral ordinari, sempre i quan aquesta feina s'adeqüi a les seves capacitats.

També seria convenient per al seu desenvolupament personal facilitar-li unes possibilitats de relació òptimes que actualment li estan molt mancades. Un treball en aquest sentit començaria per facilitar-li la vida en comú amb altres persones amb les quals pogués mantenir una relació més enriquidora que no la que té amb el seu pare.

El P-A-C posa en evidència un clar equilibri entre els dos diagrames, cosa que determina un bon potencial d'adaptació social. Tot i així, cal donar-li suport en les habilitats referents a la higiene i cura personal i en les tasques domèstiques; en aquests àmbits cal insistir tant en les habilitats purament instrumentals (planxar, cuinar...) com en la necessitat de fer-ho en els moments apropiats.

Maria

La Maria té 24 anys. Viu a un poble proper a Figueres, amb els seus pares i l'àvia. Té un germà que actualment estudia i treballa a Barcelona. El pare, d'uns seixanta anys, treballa a un taller mecànic de la seva propietat; la mare, d'uns cinquanta, treballa d'auxiliar de clínica a un hospital.

El diagnòstic de la Maria és de disminució mental lleugera deguda a un dèficit orgànic. La valoració de l'ICASS li atribueix una disminució orgànica i funcional del 53%.

La Maria ha assistit a una escola privada d'educació especial a Girona des dels 6 als 18 anys, arribant a un nivell de 5è de bàsica. Va anar una temporada a una acadèmia per tal de continuar la seva formació escolar en determinades assignatures (francès, història...).

Fa quasibé un any que la Maria assisteix al centre ocupacional en qualitat d'usuària. Quan va deixar l'escola va estar una temporada venent loteria (cupons de minusvàlids) i realitza esporàdicament tasques domèstiques a una casa del seu poble. Està contenta d'assistir al centre, ja que això li possibilita obrir-se a noves relacions, cosa molt important per a ella degut al seu caràcter extremadament introvertit. D'altra banda, considera que el seu anterior treball de venda de loteria

"és molt avorrit i la gent se'n cansa..."

La Maria és una noia molt tímida i introvertida, li costa molt relacionar-se tant amb els adults com amb les persones de la seva edat. Es deixa portar molt pels altres. Per això el diagrama del P-A-C referent a l'avaluació personal marca com a àrea més problemàtica des del punt de vista de l'adaptació social la que fa referència a les relacions interpersonals.

Tot i així, és una noia amb caràcter fort, encara que excessivament autocontrolada. Al taller se la considera una noia molt treballadora i responsable, que està molt per la feina i és ràpida. Té els hàbits laborals perfectament assumits i rendeix en quasi totes les tasques que es realitzen al centre.

Pel que fa la relació familiar, amb qui millor s'entén és amb la mare; després amb el germà. Amb el pare i l'àvia presenta certes dificultats de relació (concorden en aquest punt tant pares, l'informe de l'assistent social i les pròpies

manifestacions de la Maria). Els pares consideren que la conducta de la seva filla en l'àmbit familiar és passiva; a més, presenta de vegades conductes pertorbadores: mutisme i marxar en situacions problemàtiques. La família actua en aquests casos "com si no passés res". L'actitud general de la família envers el disminuït és, segons ells mateixos reconeixen, "tractar-la com una nena petita". La Maria reconeix que no parla gaire amb els seus pares. Diu que li agradaria parlar-hi més.

Quan arriba a casa cada dia, en tornar del taller, la Maria va a comprar al supermercat; després sopa, mira la tele una estona, llegeix... El cap de setmana surt a passeig -de vegades- amb els seus pares. La seva resposta a la pregunta de si té amics és clara i contundent: "cap".

Quan anava a l'escola sí que tenia amics; ara no en sap res. Està contenta de venir al centre perquè es relaciona amb més persones. Diu que li agradaria sortir amb amics.

La Maria se sent a gust treballant al taller. De moment no pensa en treballar a un altre lloc, ni tampoc en cap feina concreta:

"això, més endavant, ja ho veurem"

La visió dels pares sobre l'autonomia de la Maria no és gaire optimista; la mare creu que mai no podrà viure una vida independent, que haurà de ser sempre orientada per algú. El pare està més enfonsat que la mare; creu que la seva filla mai no podrà aconseguir ser autònoma. L'òpinió dels professionals del taller no concorda amb la dels pares; els primers pensen que la Maria té moltes possibilitats de viure amb certa independència, ja que té assolides moltes habilitats que li poden permetre l'autonomia: des de les domèstiques a les més instrumentals, com ara el coneixement del valor dels diners i el domini de la lectoescriptura; l'avaluació mitjançant el P-A-C ens permet constatar el domini d'aquestes habilitats. El fet d'encarregar-li més i noves responsabilitats l'ajudaria a obrir-se als altres.

Marc

En Marc té 25 anys. Viu a Figueres i ha assistit a l'escola d'educació especial de la comarca des dels sis anys fins els 18. Després va ingressar al taller. Viu amb els seus pares i dos germans més petits. El pare té uns seixanta anys i és comerciant. La mare, d'uns cinquanta anys, es dedica als fills i a les tasques domèstiques. La germana té uns vint anys i el germà uns disset; estan estudiant.

El diagnòstic de'n Marc és de síndrome de Lennox originat per una encefalitis als 8 dies de néixer. Presenta certs problemes psicomotrius (equilibri i motricitat fina) que fan que la valoració de la seva disminució consideri que el seu rendiment laboral no arriba al nivell requerit per a ser usuari del centre especial de treball, tot i que el seu nivell d'aprenentatges cognitius i relacionals és un dels més alts del taller.

En Marc prefereix el centre ocupacional a l'escola. Aquesta és la seva resposta a la qüestió de si li agrada estar aquí:

"Sí, dona. Què vols que et digui, que no? Allà ja l'he deixat. Ara aquí, i mira."

En Marc és un noi que se sap relacionar bé amb els altres, tot i que és força quisquillós. És un noi xafarder i té molta astúcia i ironia. En la realització de les tasques laborals és molt lent; al seu dèficit orgànic s'hi afegeix un ritme vital excessivament calmós. Tot i això, quan s'altera -no gaire sovint- es dispara i perd el control. Té una bona comprensió de les consignes que se li encomanen, però no accepta les crítiques -més aviat no les suporta- i no es concentra massa, ja que està sempre pendent del que passa al seu voltant.

Pel que fa la interacció familiar, no s'evidencien segons la família problemes greus de relació amb cap membre de la família. Amb qui ha presentat més problemes relacionals és amb la germana. Amb el pare no hi té massa relació. És la mare qui dedica més atenció al fill. En Marc no presenta conductes pertorbadores en l'àmbit familiar només que comptades vegades: rebequeries, rampells, pors -als gossos-, no són massa freqüents, i són frenats amb raonaments per part de la família. La juxtaposició dels gràfics ens permet considerar-lo una persona amb un bon potencial d'adaptació social.

En Marc és un noi molt ordenat que col.labora en les tasques domèstiques - fer llits i anar a comprar, sobretot. El seu nivell d'activitat al si de la família no és

però molt elevat. Li agrada llegir el diari. Les activitats familiars que realitza en Marc són les sortides a dinar amb la família cada diumenge, la platja, viatges... sobretot és amb la mare amb qui més surt.

En Marc no manifesta obertament que manté millors relacions amb la mare que amb el pare. Si se li demana directament amb qui parla més diu que amb tots dos. Però acaba reconeixent que

"sempre t'avens més amb la mare que amb el pare..."

Els caps de setmana surt amb la família, sobretot amb la mare. Fora dels companys del taller, no té amics. Reconeix que els seus germans tenen més amics que ell. M'explica que sobretot la seva germana surt fins molt tard els caps de la setmana. Li demano si ell ho fa:

"jo no sabria on anar, ni amb qui anar..."

Li demano què li sembla que podria fer per tenir més amics:

"i si no se'n troben? això passa igual que si trobes una noia, i després la perds, i no en trobes cap més. Les coses són així, i s'han d'acceptar com són".

En Marc havia estat enamorat d'una noia quan anava a l'escola. La noia també assistia a l'escola d'educació especial, era un xic més jove que ell. Els pares els van separar. En Marc ha tardat quatre anys per recuperar-se del cop que això li va suposar. Tot i així, no parla obertament del que va passar. Diu que ara està més bé que abans, però en parla amb certa recança.

"...no sé què se n'ha fet, de la Nuri... no la truco perquè no goso fer-ho amb els pares a casa".

Transcric una part del diàleg que vam mantenir, en el que s'entreveuen les percepcions i vivències del fet diferencial que els costa tant de manifestar obertament, però que comparteixen la majoria de les persones amb disminució psíquica entrevistades. El conformisme davant la seva situació n'és una característica present:

E.Tu Marc estàs bé a casa teva, no?[123]

M.Sí, tots vivim bé menys en Pepe, que està al mig de *gamberros*, que l'insulten.[124]

E.Però podries viure millor, no?

M.En quin sentit?

E.Havies dit abans que hi havia coses que no les tens i que t'agradarien.

M.Sí, però que tampoc no les tindré mai.

E.Per què no?

M.Què vols que tingui, jo?

E.Que ets menys que una altra persona?

M.No, no sóc menys, sóc igual...

E.I doncs?

M.(evita respondre).

En Marc està satisfet amb la feina que realitza al taller, però li agradaria sortir-ne. Pensem que no li seria gens difícil realitzar una tasca laboral adequada al seu ritme i capacitat.

Quant a la seva possible independència, els pares no presentaven en el moment de realitzar l'informe una actitud massa optimista. El pare creu que pot millorar, però que mai no serà autosuficient. La mare creu que haurà de canviar molt per ser independent. Transcric una part del diàleg que vam mantenir amb el Marc sobre el seu futur:

---

[123]Amb la lletra E ens referim a la persona que realitza l'entrevista. L'altra inicial és la de la persona entrevistada.

[124]Aquesta observació la realitza en Marc en la primera entrevista individual que fem després d'una sessió de treball de grup en la qual en Pepe va exposar la seva situació familiar.

E.Com et veus d'aquí a deu anys?

M.En aquest moment no ho sé.

E.T'agradaria casar-te?

M.Si trobés xicota... si a casa em diguessin que sí...

E.Per què t'han de dir que no?

M.Són d'una altra manera. El meu pare s'hi oposaria, perquè no ho veuria pas clar.

E.Ho faria si fos el teu germà?

M.És diferent... en el meu cas s'han d'acceptar les coses com són.

Xavier

En Xavier té quasi 20 anys. Viu a un poble de la costa, amb la seva mare de 60 anys, viuda. El diagnòstic és de paràlisi cerebral amb oligofrènia i disminució mental lleugera. Dels 6 als 18 anys va assitir a l'escola d'educació especial de la comarca. Fa un any que va ingressar al centre ocupacional. Hi està en règim transitori, mentre no s'endegui el centre especial de treball.

A en Xavier li agradava anar a l'escola; li va saber greu deixar-la.

"Ara m'està agradant estar aquí, però encara la recordo..."

A l'escola tenen un bon record de'n Xavier. El consideren el millor alumne que ha passat per l'escola d'educació especial. Ell n'està assabentat, i s'enorgulleix d'aquesta consideració:

"A l'escola el que m'agradava més era el francès; la mestra em feia estudiar francès. També treballava amb la calculadora, la moneda... això només ho feia jo. El més capacitat a la classe era jo, o sigui que només ho feia jo."

En Xavier no s'està d'afirmar que era el més capacitat de la seva classe davant dels seus companys. Li ho deia la mestra. Tant a l'escola com a casa, allà probablement per la seva condició de fill únic de pares grans, l'han consentit molt. El personal del centre ocupacional considerem que és un noi molt cregut de les seves aptituds, però que en realitat aquestes aptituds no són tantes ni tan bones. Laboralment és un noi que rendeix poc, degut a certes dificultats que presenta a nivell motriu, cosa que fa que tingui un ritme lent. No té tampoc els hàbits laborals ben assumits; presenta certes dificultats de concentració i sovint distreu els altres. En la seva relació amb els companys intenta ser un líder, però ho aconsegueix poques vegades.

El pare d'en Xavier va morir fa uns deu anys de càncer. No té germans. El nucli familiar queda reduït a ell i a la seva mare. La mare no treballa, viuen de la pensió del pare i del lloguer d'un pis al poble els mesos d'estiu. Amb la mare manté una relació especial. Les diferents vegades que he parlat amb ell del tema ha manifestat opinions diferents sobre la relació que mantenen. En general, sembla que el seu nivell de comunicació no és l'òptim:

"Amb la mare ens avenim, però... no sé... parlem de coses, però com una filla amb una mare, és diferent. Parlem poc."

En Xavier enyora molt el pare. Quan ell vivia sortien més amb la família, i sembla que ells dos mantenien molt bona relació. Diu la mare que el pare intentava estar amb el fill el major temps possible.

El nivell general d'activitat que presenta en Xavier a la família és més aviat passiu. No col.labora en les tasques domèstiques, ja que ho fa tot la seva mare. Presenta algunes conductes aversives, tant a casa com al taller; alguns rampells i mentides. També ha comès alguns furts al taller, i no s'està de fer alguns comentaris insolents sobre monitors i companys quan creu que no el senten. A casa està sobreprotegit per la mare. A la mínima contrarietat, la mare truca per defensar el seu fill.

El temps lliure el comparteix amb un ordinador. Ha fet algun curset d'informàtica bàsica, i ell especifica que

"hi treballo fent programes, no hi jugo"

Alguns dissabtes i diumenges surt amb dos companys més del poble que també són usuaris del centre ocupacional. De tota manera, manifesta que no té gaires amics, fora d'aquests nois, i que no li agrada sortir pel poble perquè l'insulten. Diu que sempre l'han insultat dient-li subnormal perquè des de sempre ha anat a un centre d'educació especial. De tota manera no li costa gaire d'insultar els altres dient-los el mateix.

La mare no veu gaire clar si el seu fill podrà aconseguir plena autonomia en un futur proper. Respecte això, transcric un paràgraf d'un informe realitzat per un psicòleg que atenia en Xavier fa uns deu anys; diu el següent:

"Malgrat l'evolució favorable dintre del que podríem esperar en aquest moment en Xavier presenta retard mental mig que l'impedeix qualsevol aprenentatge intel.lectual o manual, agreujat pel greu retard motor que presenta en les mans, en el caminar i complicat per un estrabisme molt fort i no corregible. Crec que en Xavier necessita i necessitarà d'ajut constant, no essent possible pensar que es valgui de si mateix en la vida".

Actualment en Xavier és un noi que té uns aprenentatges instrumentals bàsics, i que si bé no es desenvolupa manualment amb un elevat nivell de precisió, sí que pot realitzar a un ritme lent les tasques que fan els seus companys al taller. És molt apte per les tasques de control de la feina, sobretot si aquestes demanen una bona percepció visual. Té les possibilitats de viure una vida independent, encara que cal abans treballar a fons una hàbits imprescindibles, com són els d'higiene i els mínims per a la vida autònoma. És en la higiene i cura de l'aparença externa on presenta un dèficit més gran, així com en el que fa referència a la cura de la imatge. És alt però el domini de les habilitats instrumentals de comunicació.

E.Hi ha alguna cosa que t'agradaria fer i que, per alguna raó, no fas?

X.Sí, treballar. Com tothom.

E.I com ho veus, això?

X.El meu somni seria treballar a una oficina, amb un ordinador a davant. Però no podrà pas ser.

E.Per què no?

X.Perquè vaig més a poc a poc que els altres, manualment.

E.No veus possible el fet de treballar fora d'aquí?

X.No gaire, ojalà que sí, però...

10.4. Conclusió de l'estudi de casos

Amb aquest estudi de casos ens plantejàvem tres objectius relacionats amb l'estudi de la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Redactem les conclusions considerant separadament aquests objectius, tot i que en alguns casos és difícil desglossar la informació obtinguda.

Objectiu 1: *Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, temps lliure, treball.*

Pel que fa el nivell d'integració de la persona disminuïda a la família hem pogut observar que, en la majoria dels casos estudiats, aquest deixa molt que desitjar. Hem vist com en Pepe i la Marta han d'escoltar al sí de la pròpia família freqüents alusions directes a la seva condició de persones amb disminució. La Sandra no es parla amb el seu pare, amb qui comparteix la casa. Cap de les persones entrevistades està satisfeta amb el nivell de comunicació familiar, i la interacció amb els membres de la família no sol ser abundant. En tots els casos estudiats les famílies manifesten a l'informe que el nivell d'activitat del disminuït a la família és molt baix.

Aquesta informació ens indica que, tot i que les manifestacions dels estudis bibliogràfics realitzats al respecte manifesten la necessitat d'oferir informació i formació als pares sobre les possibilitats de vida autònoma els seus fills, i la importància del treball coordinat entre professionals de l'educació i família, aquesta col.laboració pot arribar a ser, en alguns casos, difícil[125]. Ens queda el

---

[125]Wilgosh (1986) i Wilgosh i Barry (1984) són alguns dels autors que assenyalen la necessitat d'establir un fort lligam entre família i professionals de l'educació. en aquesta línia, Stumpf (1990) realitza un estudi on recull informes de 15 persones (6 homes i 9 dones) amb disminució psíquica lleugera, amb l'objectiu d'analitzar la incidència que té la formació per a la vida independent en el seu funcionament social. A partir bàsicament de l'observació participant, investiga sistemàticament el fenomen de l'èxit en la vida independent. Per a cada un dels casos es considera: aparença, formació personal, desenvolupament en la vida diària, personalitat, treball, vida social, implicació familiar. Els casos es divideixen en tres categories: els *independents*, els *pseudoindependents* i els *fracassats*. S'observa que en els casos dels subjectes més independents el suport familiar juga un paper fonamental, mentre que en els fracassats el suport de la família és pràcticament nul. L'autor dedueix, en funció d'aquest estudi, que la

dubte de les possibilitats reals de realitzar un treball coordinat amb algunes de les famílies; ens remetem a alguns dels casos estudiats per exemplificar la dificultat de fer un treball positiu en aquest sentit (pensem en els casos de la Sandra, en Pepe, la Marta...).

Tractant-se d'adults comptem però amb un avantatge: la possibilitat de muntar pisos o vivendes en els quals les persones disminuïdes puguin aprendre i desenvolupar els hàbits d'autonomia que caracteritzen els adults: la cura de la higiene personal, dels vestits, les habilitats que fan referència a l'alimentació... fins i tot poden reforçar-se els aprenentatges instrumentals i bàsics d'una manera lúdica i eficaç (revisió de prospectes d'ofertes de supermercats, elaboració de pressupostos setmanals...).

Pel que fa el lleure, després d'escoltar com passen el seu temps lliure aquests nois, es troben certs aspectes coincidents: tots ells afirmen no tenir cap amic fora del taller (excepte una noia, que diu que té amics però que en realitat no és cert). Possiblement el fet d'haver assistit a una escola "diferent" els ha marcat pejorativament com a "persones diferents", condicionant el seu nivell d'interaccions i la pròpia vivència del temps d'oci. En Xavier ens deia que no li agradava sortir pel poble perquè l'insultaven. En el mateix cas es troben d'altres nois i noies que viuen en pobles petits, on el fet d'anar a una escola "diferent" els ha marcat pejorativament com a "diferents".

El cap de setmana el comparteixen amb familiars o, en comptades ocasions, amb companys que són també usuaris del centre. No solen participar dels serveis que organitzen activitats per omplir part del lleure: esplai, centres esportius i

---

participació dels pares en els programes educatius és completament necessària, si l'objectiu que es pretén és impulsar i mantenir conductes normalitzadores. Zetlin i Turner (1984) realitzen una anàlisi etnogràfica delimitant quatre diferents tipus de persones, caracteritzats per variacions de la seva autopercepció com a individus amb retard mental, la seva història de socialització i la qualitat de les relacions que mantenen amb les seves famílies, entre altres factors. Avarigüen que un factor que incideix en les autopercepcions de les persones disminuïdes, pel que fa les seves disminucions i les seves vides com adults, són les *pràctiques familiars* i les *expectatives paternes*.

excursionistes... Sí participen de les comptades activitats d'esplai organitzades pel propi centre.

Els nois amb els que hem parlat no estan massa satisfets de la manera com inverteixen el seu temps lliure. Reconeixen no tenir amics i que aquest és un fet en certa manera "anormal", ja que veuen que els seus germans i altres persones de la mateixa edat fan coses diferents en el seu temps lliure. La Marta es queixava de l'excesiu control que exerceixen els seus pares sobre ella; té 24 anys. El seu germà de 16 surt cada dia amb els companys i fa tota una sèrie d'activitats (anar al cinema, fer esport...) que a ella li resulta difícil -si no impossible- realitzar. En Marc veu que els seus germans menors surten molt més i reconeix que ell -en el cas que ho pogués fer- no sabria on anar, ni amb qui sortir. La Sandra surt el dissabte tot el dia amb la seva germana; en Marc i la Maria amb els pares. En Xavier no surt només que en comptades ocasions. Diu que és perquè l'assenyalen quan va pel seu poble. En Pepe se sol quedar a casa ajudant la mare en les feines domèstiques; darrerament ha fet alguna excursió a un poble veí per veure la noia amb qui surt.

Ara bé, tots ells saben jugar a cartes, al parxesi, tenen sentit de l'humor i poden mantenir perfectament una conversa. És a dir, tenen adquirides les capacitats objectives que la majoria dels programes educatius es proposen desenvolupar en l'àrea de la socialització.

La percepció d'aquestes pobres vivències denota la necessitat de *treballar seriosament en el sentit de possibilitar alternatives de lleure significatiu per aquestes persones.*

En l'***àmbit laboral*** trobem que els sis subjectes de l'estudi treballen tots ells al centre ocupacional per a disminuïts psíquics, realitzant feines manipulatives. La valoració realitzada per l'ICASS els fa usuaris del centre especial de treball (excepte en Marc), de manera que estan en el centre ocupacional transitòriament, mentre no s'endegui el centre especial de treball. Els usuaris del centre especial de treball gaudeixen d'unes condicions laborals més semblants a les dels treballadors del sistema laboral ordinari, ja que estan assegurats i cobren mensualment el sou mínim interprofessional. Tot i això, el centre especial de treball continua essent un entorn laboral protegit.

No és fàcil al nostre context que una persona amb disminució psíquica arribi a desenvolupar un treball en el sistema laboral ordinari. Tot i així, pensem que és possible endegar, en cada centre de treball protegit, una sèrie de línies d'acció que possibilitin la promoció de la persona disminuïda a un entorn menys restrictiu. En primer lloc, oferint una bona formació en el centre: cal treballar adequadament els hàbits laborals i els aprenentatges polivalents més necessaris; en aquesta línia, els *aprenentatges perceptivo-motrius* són fonamentals per la seva polivalència en la majoria de les tasques laborals i en les activitats de la vida diària.

Objectiu 2: *Explicitar quines són les expectatives de futur previstes per aquestes persones.*

Una concordança força significativa que hem pogut observar en tots els pares dels disminuïts és el pessimisme imperant respecte la possible vida autònoma i independent dels seus fills. Això xoca amb les pròpies expectatives de les persones disminuïdes, les quals es consideren en la seva majoria amb capacitat de viure independentment dels pares, encara que reconeixent que els serà difícil. És en l'àmbit laboral on les persones amb disminució que han estat entrevistades manifesten més dubtes al voltant d'arribar a desenvolupar-se amb un nivell més alt d'independència. Es contradiu també sovint la perspectiva dels pares amb les opinions dels professionals que treballem amb aquestes persones concretes; en tots els casos analitzats pensem que és molt recomanable i en alguns casos una urgència facilitar a aquests nois una vida independent dels pares.[126]

Tots els nois entrevistats estan satisfets de la seva estada al centre, però manifesten -uns amb més vehemència que altres- el seu desig de treballar a fora, de tenir una mínima independència econòmica. La majoria no s'ha plantejat però quina feina els agradaria fer, i tots ells reconeixen directament o tàcitament que els serà difícil d'aconseguir treballar fora d'un entorn protegit.

Objectiu 3: *Conèixer quin domini tenen de les habilitats d'adaptació social pròpies de la vida adulta.*

---

[126]En aquest sentit , Wilgosh i Barry (1984) referencien diferents investigacions en les quals s'observa la poca concordança entre les percepcions dels educadors i dels pares pel que fa les habilitats dels estudiants amb disminucions.

Ens basem sobretot en la informació recollida pel P-A-C, tot i que, com veurem, també ens ha estat molt útil la informació obtinguda en les entrevistes amb els usuaris i amb els professionals del centre.

Amb l'aplicació del P-A-C 2 de Gunzburg ens proposàvem avaluar el domini d'algunes de les habilitats d'independència personal més necessàries per portar una vida autònoma. La juxtaposició dels assoliments en aquest àmbit -*avaluació social*- amb l'*avaluació personal* ofereix una *visió de caire qualitatiu* que indica, segons el seu autor, les *possibilitats reals d'adaptació a la societat.*

La visualització dels gràfics resultants de l'avaluació social del P-A-C 2 (v. Annex 12) ens permet afirmar que existeixen en la quasi totalitat de les àrees uns mínims assolits per part dels casos estudiats. Si comparem a continuació els gràfics corresponents a cada noi trobem uns dèficits de domini que es repeteixen; els nivells superiors de l'àrea de ***comunicació***, referits a *diners* i perfeccionament dels rudiments de *lectoescriptura*, així com l'*ús de les cabines telefòniques* o el *servei d'informació.* També són deficitàries les conductes superiors de diferents dominis de l'àrea de ***socialització***: les *qüestions econòmiques* -referència al coneixement dels descomptes de les nòmines-, *col.laboració en les tasques domèstiques...* En alguns casos apareix com a poc assolida alguna de les conductes referents als aspectes ***psicosocials***.

De tota manera, el fet de dominar totes les conductes que es refereixen a una àrea determinada no és garantia de tenir el màxim après; no vol dir que no cal continuar treballant aquest aspecte. Per exemple, una persona pot saber perfectament com es netegen les ungles i el cabell, i *no realitzar la seva higiene amb la periodicitat convenient*; es poden tenir les habilitats culinàries que fan autosuficient una persona però *cuinar àpats totalment desequilibrats des del punt de vista dietètic*; es pot saber com es neteja un lavabo i no fer-ho tan sovint com convé, arribant a extrems de deixadesa considerable. Aquests exemples, no evidenciables pel P-A-C, els hem observat en alguns dels nois i noies del nostre estudi. Aquesta és una de les raons per les que recomanem contrastar i completar la informació obtinguda pel P-A-C amb altres fónts.

Indiquem la necessitat de treballar les habilitats no només des del punt de vista instrumental ("*com fer això*"), sinó també *insistir en la conveniència de la seva realització* explicant totes les seves justificacions. L'experiència ens ha

demostrat que la insistència raonada en aquests petits det[illegible] té moltes possibilitats de tenir èxit.

Pensem que no es pot realitzar ni l'avaluació personal ni del potencial adaptatiu sense tenir en compte les circumstàncies que envolten la persona, el context familiar i vital del disminuït. És sovint aquest context allò que accentua els desordres conductuals o emotius que s'observaven en moltes persones amb disminució. Podem deduir de les declaracions d'alguns dels nois entrevistats la influència de la qualitat de les interaccions familiars en la seva conducta: en el cas de la Marta les desavinences familiars repercuteixen clarament en les seves manifestacions nervioses; l'actitud que expressen sobre ell els familiars d'en Pepe provoquen també certs problemes.

Amb això no volem desvirtuar el valor del P-A-C; la seva importància és gran en tant que *estructura unes pautes d'observació* de la conducta del noi, i permet *establir nivells de domini* de les habilitats adaptatives, orientant la intervenció educativa. Només volem posar de relleu la necessitat de completar aquesta informació amb la que ens facilita el propi disminuït sobre les seves necessitats, vivències i expectatives, si pretenem extreure conclusions significatives sobre les experiències que viu i sobre les quals incidir positivament. Només sabent quines són les seves necessitats tindrem una base sòlida per fonamentar un programa educatiu que pugui incidir en la millora de la transició d'aquestes persones. Esperem que de la lectura d'aquestes pàgines es desprengui no només la *possibilitat* sinó també la *necessitat* de mantenir un diàleg constant amb les persones amb diminució psíquica.

Resumim els punts més importants d'aquests conclusions pel que fa el nostre estudi:

- Pensem que una aportació important d'aquest estudi és l'apropament de la problemàtica que viuen algunes persones amb disminució psíquica mitjançant la descripció d'unes situacions, descripció en la que han col.laborat de forma fonamental les pròpies persones amb disminució. Des d'aquesta perspectiva, pensem que aquest estudi pot ser una petita aportació en la línia de contemplar la participació de les persones amb disminució psíquica en el seu procés educatiu de transició.

- L'anàlisi de les habilitats adaptatives ens porta a manifestar la necessitat de realitzar una adequada programació d'una sèrie d'habilitats que condueixen a la independència personal: coneixement dels serveis que la comunitat ofereix (restaurants, cinemes, teatres, sales d'exposició, museus, ajuntament, hospitals...), hàbits d'higiene i de neteja, coneixements bàsics: moneda, rellotge... D'altra banda, alguns dels casos experimenten dèficits en l'àrea ocupacional/laboral. Així, les habilitats perceptivo-motrius de caire manipulatiu, necessàries per moltes de les tasques ocupacionals realitzades al taller, són unes de les habilitats el domini de les quals manca en algunes persones. Els *currículums funcionals*, que els enfocaments educació per a la carrera i transició escola-treball defensen com a tipus de programes més adequats per donar a les persones amb disminució psíquica la millor formació per a la seva transició, es confirmen en l'estudi de casos com a currículums molt importants per formar les habilitats bàsiques per a la independència de les persones que han format part de la mostra. En relació amb el punt anterior, l'*aprenentatge basat en la comunitat* pot ser una bona metodologia per realitzar l'aprenentatge de les habilitats de caire funcional.

- S'observa que no hi ha massa relació entre els tipus d'aprenentatges que han realitzat els subjectes de l'estudi a l'escola i els que realitzen al centre ocupacional. A l'escola han predominat els aprenentatges de caire acadèmic; algun dels propis subjectes expressa que ha estudiat francès i història. En canvi, al centre ocupacional s'insisteix més en els aprenentatges més directament relacionats amb la independència: per exemple, en les habilitats ocupacionals. Ara bé, algunes de les habilitats

bàsiques per a la independència (com ara la higiene personal) s'ha de continuar treballant al centre, possiblement perquè la insistència que s'ha fet a l'escola sobre aquesta habilitat no ha estat suficient.

- Tot i les recomanacions d'endegar processos de coordinació amb la família, l'estudi de casos exemplifica que de vegades aquesta coordinació pot no ser fàcil. L'estudi de cada cas concret pot ser un camí per insistir en l'intercanvi d'informació i en el consens de pautes d'acció entre professionals de l'educació i la família, o bé per indicar la conveniència que l'adult disminuït passi a viure amb independència d'aquesta.

Proposta d'Intervenció

Disseny d'un programa dirigit a potenciar les habilitats perceptivo-motrius de persones amb disminució psíquica

Introducció

Tal com s'ha dit a la introducció general, la tesi es dirigeix el present estudi a les següents finalitats: per un costat, a conèixer la perspectiva actual d'anàlisi de la disminució psíquica i les seves principals implicacions educatives pel que fa la transició a l'edat adulta i vida activa d'aquestes persones. En segon lloc, a avariguar els criteris de caire general i transferibles que permeten planificar i implementar estratègies de transició. Per últim, ens plantejàvem realitzar una proposta d'intervenció a partir d'alguns dels criteris anteriors.

Els estudis realitzats en les parts anteriors ens permeten fonamentar el treball que realitzem dirigit a aquesta tercera finalitat de la tesi, consistent en una proposta d'intervenció en una àrea concreta que tingui una important incidència per a la transició a l'edat adulta i vida activa. La proposta que desenvolupem consisteix en el disseny d'un programa dirigit a potenciar les habilitats perceptivo-motrius de caire polivalent, integrables dintre de l'àrea de formació ocupacional-laboral, tot i que aquestes habilitats estan també en relació amb moltes de les activitats que es realitzen en la vida diària.

Tot seguit s'exposen els arguments derivats dels diferents capítols de la tesi i que *justifiquen que la nostra proposta se centri en l'àrea de la formació laboral-ocupacional, i concretament en potenciar un conjunt d'habilitats de caire polivalent.*

♦ En el primer capítol de la tesi s'ha realitzat l'aproximació teòrica a la conceptualització de la deficiència mental, presentant l'evolució de la consideració i tractament ofertat a les persones amb disminució psíquica al llarg de la història. S'ha vist que la perspectiva actual d'anàlisi de la deficiència mental està configurada per la *normalització*. Una de les principals implicacions de la normalització és la manifestació de la necessitat de donar a les persones amb disminució psíquica les oportunitats i els recursos necessaris per potenciar la seva participació en els entorns propis on es desenvolupen les altres persones. En l'edat adulta, els entorns propis són bàsicament el treball i la vivenda independent. Des d'aquesta perspectiva, les habilitats que condueixen a desenvolupar-se amb certa independència en el *treball* i *vida diària* (facilitant la realització d'activitats quotidiantes relacionades amb la cura i manteniment de la llar, ús dels serveis de

la comunitat, dels transports...) es converteixen en àrees de treball fonamentals a potenciar en els programes educatius dirigits a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.

♦ El segon capítol de la tesi es dedica a la revisió de les tendències actuals en la definició i classificació de la deficiència mental. En aquest estudi s'observa que la nova conceptualització del retard mental condicionada per la normalització incideix efectivament en la nova definició i diagnòstic de la deficiència mental. Així, s'observa que *treball* i *vida diària* formen part de les àrees de l'adaptació social que es consideren en la darrera revisió de l'AAMR (Luckasson et al, 1992a, 1992b, 1992c).

♦ El capítol quart, dedicat a presentar les tendències dominants pel que fa la transició a la vida activa de persones amb disminució psíquica, ens permet conèixer les orientacions dels experts pel que fa els trets de la formació que optimitza aquesta transició: es fa palesa en aquest sentit la necessitat de reforçar els nivells de coneixements de base i els *coneixements polivalents útils en diferents situacions laborals.*

♦ La informació recollida al capítol sisè, dedicat a presentar diferents projectes i serveis dirigits a facilitar la integració de persones amb disminució psíquica al treball ordinari, reforça la importància de realitzar una bona formació pel treball, que comprèn no només la insistència en habilitats específiques sinó també, i de forma fonamental en alguns dels projectes, la formació d'habilitats polivalents pel treball.

♦ En la tercera part del marc teòric es revisen els programes educatius que en les darreres dècades es dediquen a la formació per a la transició de les persones disminuïdes. Els enfocaments educatius *educació per a la carrera* i *transició escola-treball* concorden amb les finalitats de la normalització, donant molta importància a la formació per poder desenvolupar tasques laborals i de la vida diària que permetin la màxima integració possible en els entorns *laboral* i *residencial.* Aquests enfocaments coincideixen en considerar els currículums funcionals com els més adequats per preparar les persones disminuïdes per a la transició. Els currículums funcionals estan integrats per les àrees *ocupacional/-laboral, vida diària* i l'àrea d'*habilitats sociopersonals.* L'anàlisi de diferents programes que participen d'aquests enfocaments que es realitza en els capítols 8 i 9 ens permet observar diferents concrecions de currículums funcionals, i

comprovar que en la majoria dels programes l'àrea ocupacional-laboral és centre de treball important, insistint en molts d'aquests programes en les habilitats laborals de caire polivalent. En l'estudi realitzat en aquests capítols s'observa que és impossible realitzar una nítida separació entre les tres àrees bàsiques dels currículums funcionals, donat que hi ha habilitats que són fonamentals per a la realització de tasques laborals i que a la vegada són imprescindibles per desenvolupar activitats de la vida diària. Així, a la figura 13 s'ha dissenyat un gràfic que pretén exemplificar les interseccions que es produeixen entre aquestes àrees. En la intersecció entre l'*àrea ocupacional-laboral* i l'*àrea de la vida diària* col.loquem les *habilitats perceptivo-motrius*, donat que aquestes són bàsiques tant per realitzar tasques laborals de caire manipulatiu com per desenvolupar activitats necessàries en la vida diària a la llar i a la comunitat (alguns d'exemples d'aquesta darrera àrea els trobem en activitats com posar una clau al pany, obrir una porta, estendre la roba...).

♦ L'estudi de casos realitzat en el capítol 10 de la tesi ens permet constatar en les persones estudiades un dèficit en les habilitats adaptatives que condueixen a la independència personal. Les habilitats perceptivo-motrius, bàsiques i fonamentals per realitzar moltes de les activitats laborals que es realitzen al taller, que requereixen classificar objectes, reconèixer errors i/o deficiències en els materials, destresa dígito-manual... es confirmen com una àrea de treball a insistir per potenciar la transició d'aquestes persones a l'edat adulta i vida activa.

Al costat dels arguments que, derivats dels estudis realitzats fins aquest moment, justifiquen que centrem la proposta d'intervenció en unes habilitats concretes integrables en l'àrea ocupacional-laboral, la nostra pròpia experiència laboral desenvolupada en un centre de treball protegit per a disminuïts psíquics ens indica la conveniència d'insistir en les habilitats perceptivo-motrius com a via per millorar la transició de les persones amb disminució psíquica. En el treball en un centre ocupacional vam constatar que la majoria dels seus usuaris experimentaven dificultats en activitats que requereixen habilitats com *discriminació d'errors* o *deficiències* dels materials, *classificació*, *orientació espacial*... habilitats que per a la seva execució necessiten l'acció combinada de percepció i motricitat fina i que són bàsiques per desenvolupar la majoria de les tasques laborals que es realitzen als tallers. Tot i que aquestes habilitats se solen treballar durant l'etapa escolar, hem comprovat la necessitat de continuar-hi insistint més enllà de l'adolescència. La constatació des de la pràctica d'aquesta

realitat concorda amb els estudis bibliogràfics que diquen la rellevància que tenen aquestes habilitats -anomenades per alguns autors *destresa manual, habilitats manipulatives...* - en el desenvolupament de tasques laborals. Les habilitats perceptivo-motrius són considerades unes de les habilitats el domini de les quals té major incidència en el fet de trobar i mantenir una feina (Verdugo, 1989; Equipo Técnico del S.I.I.S., 1979:24; Kramer et al, 1989...)[127].

Per totes aquestes raons decidim centrar la nostra proposta d'intervenció en el disseny d'un programa dirigit a treballar les *habilitats perceptivo-motrius*. Són diverses les opcions que podem prendre en la determinació d'aquestes habilitats. En el cas que decidíssim preparar els disminuïts per a una tasca laboral concreta podríem definir clarament no només les habilitats més importants sinó també les activitats a partir de les quals realitzar la formació. Una segona opció és *definir d'entrada les habilitats bàsiques polivalents*: aquelles destreses o aptituds que intervenen bàsicament en múltiples tasques manipulatives, realitzades tant de forma aïllada com en el treball en cadena. Aquesta opció pensem que és més realista, ja que s'adequa a les característiques d'un mercat laboral que és flexible i canviant, en el que es tendeix a canviar sovint de feina i a donar cada vegada més importància a la formació ocupacional en el propi lloc de treball. Les recomanacions dels experts dels organismes internacionals, així com diferents experiències en la formació i col.locació laboral de persones amb disminució psíquica estan, com s'ha manifestat anteriorment, en la línia de recomanar la insistència en les habilitats polivalents.

És per això que ens proposem elaborar un programa dirigit a potenciar les habilitats que intervenen en la majoria de les tasques manipulatives: les ***habilitats perceptivo-motrius polivalents***. Aquestes habilitats intervenen tant en la realització d'activitats de la vida diària com en l'execució de tasques de caire laboral. La nostra finalitat en aquest punt és arribar a estructurar un programa - objectius, continguts, activitats, orientacions metodològiques i proposta

---

[127]En paraules de Verdugo (1989:95):

"Les mesures d'intel.ligència general estan àmpliament relacionades amb l'adaptació adulta, però no poden ser usades amb precisió com instruments predictius únics. Els dos tipus de mesures que segons els investigadors són més útils per predir la possibilitat d'aconseguir un treball (aptitud per ser contractat) són la destresa manual i la maduresa social"

d'avaluació- que ens permeti potenciar aquestes habilitats seguint les línies que s'han anat delimitant al llarg del nostre estudi; així, pensem que han de ser premises bàsiques orientadores del programa l'***adequació individualitzada*** en funció de les necessitats i capacitats de cada persona, així com realitzar ***activitats que tinguin connotacions amb la realitat***, insistint en el fet que tant ***activitats*** com ***material s'adeqüin a l'edat cronològica dels subjectes*** d'intervenció. Es dissenyarà un programa centrat en el desenvolupament de les habilitats perceptivo-motrius integrable en l'àrea de formació ocupacional, ***obert*** i ***flexible*** pel que fa el seu àmbit d'aplicació: *obert* perquè les activitats de treball s'ofereixen a títol orientatiu, i són revisables i ampliables; *flexible* perquè pugui adaptar-se a les necessitats i característiques de cada persona, així com al treball individual i en grup i, a la vegada, sigui susceptible la seva aplicació a diferents contextos de formació.

Al costat de l'elaboració del Programa, es contempla la presentació *d'una proposta d'avaluació* de les habilitats perceptivo-motrius. Aquesta proposta no la integrem en el Programa, sinó que la presentem únicament com a possible línia en la qual caldria continuar treballant. La presentem com a proposta perquè un cop validada i fiabilitzada, constituiria una possible alternativa als sistemes existents en l'actualitat per avaluar les habilitats perceptivo-motrius.

A partir d'aquí, la seqüència de treball que realitzarem serà la següent:

1. ***Identificació de les habilitats bàsiques polivalents que intervenen en la majoria de les activitats manipulatives***

   Aquestes habilitats constitueixen el punt de partida en funció del qual s'orientarà la proposta d'intervenció.

2. ***Disseny del Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius*** **(PHPM)**

   2.1.*Estructuració de les activitats d'acord als objectius, en base a un material específic.*

   2.2.*Redacció de les orientacions per a la seva aplicació*

   2.3.*Elaboració de registres per anotar les observacions sobre les execucions dels subjectes*

   S'inclou en aquest punt una proposta d'avaluació consistent en l'elaboració d'una prova criterial per al diagnòstic individual de les habilitats perceptivo-motrius, i unes proves complementàries que tenen per finalitat obtenir informació suplementària sobre les habiltiats manipulatives del subjecte avaluat per tal de contrastar i completar la informació obtinguda amb la prova criterial.

3. ***Aplicació del Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius a un centre ocupacional***

   L'aplicació del PHPM en un grup d'usuaris de centre ocupacional, i el contrast dels resultats de l'aplicació amb un grup d'usuaris del mateix centre que no han seguit el programa ens permetrà obtenir una primera informació sobre si és possible que el programa contribueixi a la millora de les habilitats perceptivo-motrius.

Es dedicarà un capítol a cada una d'aquestes fases de la seqüència de treball.

Capítol 11. Identificació de les habilitats bàsiques perceptivo-motrius

La primera fase del treball dirigit a realitzar la nostra proposta d'intervenció consisteix en la *identificació de les habilitats perceptivo-motrius* més importants per la seva intervenció en l'execució de tasques manipulatives.

En l'àrea perceptivo-motriu s'inclouen totes les coordinacions o relacions motores, tant si es tracta de petits músculs com d'activitats on participa tot l'organisme, i tant si els òrgans sensorials que intervenen són interns o externs o actuen conjuntament (Roca, 1983:78).

Per identificar aquelles habilitats que tenen una intervenció més important en l'execució de la majoria de les tasques manipulatives seguim dues vies: per un costat, l'*anàlisi bibliogràfica* dels treballs que hi ha realitzats al respecte; per l'altre, l'*estudi d'un repertori de conductes d'objectius de caire psico-motor*. La nostra experiència en el treball diari amb aquestes persones ha estat també de gran ajuda per a aquesta tasca.

Pel que fa l'anàlisi bibliogràfica, revisem especialment els textos en els que s'estudien els factors més importants per la seva intervenció en la realització de tasques manipulatives. Ens centrem bàsicament en els treballs de l'ICASS (1990) i d'Ibañez (1987). Els dos parteixen de l'*anàlisi de tasques* que es realitzen en tallers de manipulació en diferents centres d'educació especial per a disminuïts psíquics.

L'*anàlisi de tasques* és un mètode que consisteix en la descomposició dels fets relatius al treball de manera que es determinen les parts components d'aquest treball, així com les qualitats requerides del treballador que l'ocuparà (Ibáñez,1987:25; Cabada,1984b:318-9). Normalment el sistema utilitzat en l'anàlisi de tasques consisteix en dissenyar una fitxa en la que es recull sistemàticament i de forma sintetitzada les característiques més significatives de cada lloc de treball pel que fa les tasques principals, les operacions secundàries, les eines i materials que s'usen i les *aptituds i habilitats concretes i bàsiques per a la realització de la tasca* (ICASS,1990; Ibáñez,1987). Aquest darrer aspecte és el que ens interessa estudiar.

L'ICASS (1990), analitzant les feines que es fan als tallers protegits, defineix unes *aptituds bàsiques* que es repeteixen en la majoria de les tasques, de vegades de forma aïllada i d'altres combinades entre sí. En aquest estudi, s'identifiquen les següents capacitats:

-Discriminació o percepció visual
-Orientació espacial
-Classificació
-Coordinació visomotriu
-Coordinació bimanual
-Destresa manual
-Destresa digital

Per la seva banda, Ibáñez (1987) aplica un model de **fitxa professiogràfica** en el que considera igualment la intervenció d'uns factors que es repeteixen en les diverses tasques manipulatives, encara que amb un pes específic diferent depenent de quina sigui la tasca. Distingeix entre **aptituds perceptives** (inclou, entre altres, *l'orientació espacial, la percepció de diferències...*) **aptituds motores** (*destresa manual, destresa digital...*) i **coordinació** (*coordinació visomotriu...*).

Si bé la informació extreta d'aquestes dues fonts no és directament comparable, ja que parteixen de diferents definicions de conceptes relacionats amb l'àrea **perceptivo-manual**, la seva lectura ens orienta vers quines són les capacitats més importants. Amb aquesta informació, *i la que deriva de la nostra experiència en la formació ocupacional de disminuïts,* acudim a un repertori de conductes psicomotores organitzat en *taxonomia* per tal d'homogeneïtzar conceptes i nomenclatures i poder establir els objectius a treballar. Existeixen diferents taxonomies que aprofundeixen en l'àrea psicomotora: les més conegudes són les de Valett, Alvarez Manilla, Harrow, Simpson (Rodríguez Vega,1986; Rodríguez Diéguez,1986). Partim de la **taxonomia d'Ana Harrow** (1978), que classifica i sistematitza les conductes formals en l'àmbit psico-motor. Procedim així a l'anàlisi de les conductes que engloba la taxonomia, per acabar delimitant aquelles *categories* de conductes o habilitats que configuren les aptituds més necessàries per executar de la majoria de les activitats manipulatives. Arribem a discriminar tres dominis principals de conductes: ***moviments fonamentals bàsics, habilitats perceptuals*** i ***destresa de moviments***. Les característiques bàsiques d'aquests dominis, a partir dels quals definirem els objectius a treballar, es descriuen a continuació.

11.1.Moviments fonamentals bàsics

Són les pautes motrius innates que constitueixen la base de destreses de moviments complexes i especialitzats (Rodríguez Diéguez, 1986; Rodríguez Vega, 1986). Ens centrarem en els moviments manipulatius que apareixen generalment combinats amb la modalitat visual i de vegades amb la tactil; d'entre aquests, la *destresa* és una habilitat fonamental en la realització de tasques manipulatives. Implica la realització d'un moviment ràpid i precís, i es produeix després d'arribar a un cert nivell de domini dels moviments prensils, que actuen com a base de la destresa motor. Ens referim així a la *destresa manual* i a la *destresa digital.*

La **destresa manual** és la coordinació o combinació mà-braç i velocitat sense exigir la intervenció ni de grups musculars ni dependre fonamentalment del sentit visual (ICASS, 1990:19). La **destresa digital** és la precisió de moviments digitals executant-los en l'instant i lloc precís amb l'esforç exactament dosificat (Ibáñez,1987:214). No depèn tampoc ni del sentit visual ni de la intervenció de grups musculars.

Destresa manual i **destresa digital** apareixen sovint combinades en la realització de pràcticament la totalitat de les tasques manipulatives. És per això que un programa que tingui com a objectiu desenvolupar les habilitats perceptivo-manuals ha de comprendre diferents activitats que exercitin la **destresa dígito-manual**.

11.2. Habilitats perceptuals

Molts treballs requereixen l'habilitat de distingir *colors*, *formes*, *gruixos*, *alçades*. La percepció visual intervé en quasi totes les accions que executem. Les habilitats perceptuals comprenen totes les modalitats de la percepció per part del subjecte dels estímuls que s'ofereixen als seus sentits. Segons Frostig et al (1982) en la interpretació dels estímuls hi té gran importància l'associació amb experiències anteriors.

Diferents factors s'integren en la percepció visual; segons els autors anteriors (1982) són cinc les facultats principals que la formen: *coordinació*

visomotriu, percepció de figura-fons, constància perceptual, percepció de la posició en l'espai, percepció de les relacions espacials. Ens centrem en els següents aspectes:

11.2.1.Discriminació kinestèsica

Aquest terme de la *taxonomia de Harrow* comprèn els conceptes exactes sobre el cos i la relació entre les seves parts, i d'aquestes amb els objectes. Coincideix amb el que Frostig et al (idem:9) anomena **relacions espacials**: la capacitat d'un observador de percebre la posició de dos o més objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.

Aquesta capacitat està fonamentada en dos grans eixos. Per un costat, el *domini de l'equilibri*, per l'altre, el coneixement dels *conceptes direccionals*. L'equilibri és un component important de la consciència corporal, ja que en algunes situacions els ajustos posturals reflexos necesiten l'ajut conscient del subjecte. Els conceptes direccionals (davant/darrere; dalt/baix, dreta/esquerra; dintre/fora...) contribueixen a relacionar el cos amb els objectes que l'envolten en l'espai. És en aquests darrers que centrarem el treball de les **relacions espacials**. La importància del seu treball ve donada no només per la implicació que té en les tasques laborals, sinó fonamentalment per la seva participació en la majoria de les activitats de la vida quotidiana.

11.2.2. Discriminació visual

La **discriminació visual** consisteix en reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances i diferències de matisos que existeixen en els estímuls rebuts. Intervé en la totalitat de les tasques manipulatives, així com en la majoria de les accions que realitzem en la vida diària.

Diversos factors influeixen en la qualitat de la discriminació visual. Considerem els següents: *posició en l'espai, percepció figura-fons, constància perceptual, memòria visual.* Previs a aquesta cal l'anàlisi del domini dels conceptes relacionats amb els principals atributs dels objectes: *color, tamany, longitud, gruix.*

La *posició en l'espai* constitueix l'habilitat del subjecte per rebre i diferenciar els diversos objectes i mitjans observats. El seu domini és una habilitat essencial per a la *percepció d'errors*, aptitud que és necessària en qualsevol de les tasques laborals (per exemple, triar peces defectuoses, sigui quin sigui el material emprat).

La *percepció figura-fons* és l'habilitat que permet relacionar la figura dominant destacant-la del medi que l'envolta. Segons Frostig et al (idem:8-9), no és possible percebre amb precisió un objecte a menys que se l'observi en relació amb el fons.

La *constància perceptual* es vincula amb l'habilitat de la persona per ser congruent en la seva interpretació quan observa la mateixa classe d'objectes (Frostig et al, ibidem). Suposa la possibilitat de percebre que un objecte posseeix propietats invariants com forma, posició, tamany, color... específics malgrat la variabilitat de la seva imatge sobre la retina de l'ull. Aquesta habilitat intervé fonamentalment en el reconeixement de semblances i diferències entre els objectes, i per tant en la identificació d'errors o deficiències en els materials manipulats.

La *memòria visual* és útil per recordar i executar pautes motrius anteriorment observades. És fonamental per a l'aprenentatge de les tasques laborals que requereixen imitació gestual.

11.2.3. Habilitats coordinades

Signifiquen la incorporació d'activitats que impliquen dues o més habilitats perceptuals i pautes motrius. Segons Frostig et al (idem:8) la **coordinació visomotriu** és la capacitat de coordinar la visió amb els moviments del cos o d'alguna de les seves parts. L'execució uniforme de tota acció en cadena depèn de l'adequada coordinació visomotriu.

La **coordinació visomanual** és l'habilitat de la persona per escollir un objecte del medi que l'envolta coordinant la visió de la cosa amb un moviment manipulatiu. Les activitats coordinades ull-mà requereixen exactitud visual i control motor constant.

La **coordinació visodigital** implica moure cuidadosament els dits en diferents activitats: muntatges de precisió, ús d'eines de precisió... en execucions en les que generalment no estan implicats ni braços ni mans.

11.3. Destresa de moviments

Segons Harrow (1978) aquesta és el resultat de l'adquisició d'un cert grau d'eficiència en l'execució d'una tasca motriu complexa. Aquest nivell comprèn moviments que requereixen aprenentatges i estan considerats com a raonablement complexos. Per exemple: cargolar femelles a un cargol fent servir el tornavís; aquesta execució implica l'aprenentatge d'accions més simples.

11.4. Conclusió: Selecció de les categories o habilitats perceptivo-motrius que tenen major incidència en la realització de tasques manipulatives

A la següent taula es recopila la informació anterior:

Taula 75: Relació entre dominis i categories de conductes perceptivo-motrius.

DOMINI	CATEGORIA
Moviments Fonamentals Bàsics Apareixen sovint combinats en la realització de pràcticament la totalitat de les tasques manipulatives.	**Destresa manual:** Coordinació de mà-braç i velocitat sense exigir la intervenció ni de grups musculars ni dependre fonamentalment del sentit visual. (ICASS, 1990:19). **Destresa digital:** Precisió de moviments manuals executant-los en l'instant i el lloc precís amb l'esforç exactament dosificat (Ibáñez, 1987:214). No depèn tampoc ni del sentit visual ni de la intervenció de grups musculars.
HABILITATS PERCEPTUALS **Discriminació kinestèsica.** Moltes tasques requereixen l'habilitat de distingir posicions i relacionar objectes en funció del lloc que ocupen en l'espai.	**Relacions espacials:** Capacitat de percebre la posició de dos o més objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres (Frostig et al, 1982:9). Es fonamenta sobretot en el coneixement dels conceptes direccionals.
Discriminació visual Intervé fonamentalment en el reconeixement de semblances i diferències entre els objectes, i per tant en la identificació d'errors o deficiències en els materials manipulats.	**Constància perceptual:** Habilitat d'una persona de ser congruent en la seva interpretació quan observa la mateixa classe d'objectes. Suposa la possibilitat de percebre que un objecte té propietats invariants com forma, posició, tamany, color... (Frostig et al, 1982). **Discriminació de colors:** Capacitat de distingir i classificar els objectes pel seu color. **Discriminació de tamanys:** Capacitat de distingir i classificar els objectes pel seu tamany. **Discriminació de longituds:** Capacitat de distingir i de classificar els objectes per la seva longitud. **Discriminació de formes:** Capacitat de distingir i de classificar els objectes per la seva forma. **Discriminació de gruixos:** Capacitat de distingir i de classificar els objectes pel seu gruix.
Habilitats coordinades Intervenen en l'execució de la majoria de les tasques manipulatives.	**Coordinació visomanual:** Habilitat d'una persona per escollir un objecte del medi que l'envolta coordinant la visió de la cosa amb un moviment manipulatiu. Requereix exactitud visual i control motor constant. **Coordinació visodigital:** Implica moure amb cura els dits en diferents activitats que requereixen certa precisió.
DESTRESA DE MOVIMENTS: Resultat de l'adquisició d'un cert grau d'eficiència en l'execució d'una tasca motriu complexa (Harrow, 1978). Aquest nivell comprèn moviments que requereixen aprenentatges considerats raonablement complexos (ex. enroscar femelles a cargols amb tornavís).	

Capítol 12. Proposta d'intervenció: Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius (PHPM)

En aquest capítol es concreta la proposta d'intervenció que es dissenya en base a les habilitats identificades en el capítol anterior. Previ a la descripció d'aquest programa es presenten les línies generals de la proposta d'avaluació diagnòstica d'aquestes habilitats.

12.1.Proposta d'avaluació diagnòstica de les habilitats perceptivo-motrius

Identificades les habilitats perceptivo-motrius polivalents, es presenta la proposta que s'ha elaborat per a l'avaluació de les habilitats perceptivo-motrius. Ja s'ha dit en la introducció d'aquesta part que en cap cas es presenta un producte acabat, sinó únicament l'exemple d'una possible línia de treball que, en funció de la recerca feta, pot ser útil per realitzar una avaluació diagnòstica a partir de la qual orientar intervencions educatives individualitzades en l'àrea perceptivo-motriu. La inexistència en el mercat d'un instrument fàcil d'aplicar que respongués a la necessitat d'avaluar els objectius seleccionats, i que permetés orientar l'aplicació individualitzada de la intervenció educativa en l'àrea perceptivo-motriu ens ha indicat la necessitat de dedicar una primera part de la proposta d'intervenció a esbossar les línies bàsiques que podrien orientar l'avaluació d'aquestes habilitats. La proposta concreta consisteix bàsicament en l'elaboració d'una prova criterial.[128]

---

[128]Com ja s'ha dit a la introducció, no es realitza la validació de la prova, ja que aquesta sobrepassaria la finalitat que orienta aquesta part de la tesi, consistent en una *proposta d'intervenció* en l'àrea perceptivo-motriu. Aquest treball es presenta no com a producte acabat, sinó únicament com a proposta alternativa als tests basats en normes, i com a punt de partida per elaborar un instrument vàlid per avaluar les habilitats perceptivo-motrius i per orientar les intervencions educatives individualitzades.

Segons Juan Espinosa et al (1987) podem distingir dos grans blocs d'instruments que tenen per objectiu l'avaluació de patrons conductuals sensorials i motrius: per un costat, les ***escales de desenvolupament***; per l'altre, ***les tècniques dissenyades per a l'anàlisi del perfil específic d'un subjecte***. Les primeres recullen mostres de la conducta d'un subjecte que siguin representatives d'alguns aspectes del seu desenvolupament. Ho fan a través de procediments d'observació en situació artificial i/o entrevistes amb informadors clau. La segona alternativa se centra en l'*avaluació de conductes específiques en base a la definició d'objectius operatius*. L'avaluació en aquest cas és multimodal, basada en l'observació en situació artificial i natural, així com l'entrevista realitzada a les persones que mantenen un contacte quotidià amb el subjecte avaluat (idem:668).

La nostra opció s'emmarca en aquesta darrera alternativa, per diverses raons: en primer lloc, perquè ens interessa, més que l'obtenció d'un índex concret, ***avariguar el nivell inicial d'assoliment per part de cada individu d'unes habilitats prèviament determinades***. En segon lloc, perquè pensem que *és imprescindible usar diferents fonts que ens permetin el* ***contrast d'informació***; una de les fonts més valuoses és sens dubte la persona que manté un contacte directe amb el subjecte avaluat.

Al costat d'això, caldrà elaborar una prova que avalüi les habilitats que considerem fonamentals per la seva important intervenció en el desenvolupament de les tasques manipulatives. Elaborarem una prova ***referida a criteris*** o ***criterial***; per les seves característiques és la que millor es pot adequar als nostres objectius, ja que aquestes proves són les més aconsellables quan es vol mesurar el nivell d'aprenentatge de les destreses o habilitats bàsiques, i especialment útils quan es pretén estimar el nivell de domini de conductes psicomotores (Gómez Arbeo,1990). A la vegada, els tests criterials ofereixen una bona base per a la presa de decisions curriculars (Popham, 1983:284). Ortiz (1988) defensa també els tests basats en criteris com alternativa als tests basats en normes, quan la finalitat del diagnòstic és dissenyar intervencions educatives individualitzades.[129]

---

[129]Ens remetem a Gómez Arbeo (1990) i a Popham (1983) per a més detalls sobre la valoració de la utilitat de les proves criterials, així com per a l'estudi de les fases de la seva elaboració.

Les *proves referides al criteri* permeten interpretar individualment les puntuacions, sense establir comparances entre els individus (Cabrera i Espín, 1986). Un test basat en criteris es fa servir per determinar la posició d'un individu respecte un domini de la conducta prèviament definit (Popham, idem:134). D'aquesta manera es pot determinar l'assoliment o no dels objectius per part d'un individu i, a partir de la seva situació, dissenyar un programa individualitzat.

Juntament amb la *prova criterial*, es tindrà en compte per a l'avaluació de les habilitats perceptivo-motrius la valoració que faci l'educador (si la persona avaluada està atesa en un centre educatiu), i unes *proves complementàries* en les quals es pot observar l'execució de les habilitats de forma combinada.

12.1.1. Prova Criterial

Seguidament es relacionen els objectius generals i específics de la prova criterial.

OBJECTIU GENERAL I

Realitzar moviments precisos dígito-manuals en activitats que no requereixin la intervenció de grups musculars ni depenguin del sentit visual.

Objectius Específics

I.1.Executar moviments precisos dígito-manuals amb rapidesa i precisió en diferents activitats amb independència del sentit visual i de la intervenció de grups musculars.

I.2.Manipular objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual.

OBJECTIU GENERAL II

Percebre la posició de diversos objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.

Objectius Específics

II.1.Comprendre els conceptes espacials en relació als objectes.

II.2.Situar objectes en l'espai en relació a altres objectes.

II.3.Reconèixer la ubicació d'un objecte en l'espai.

OBJECTIU GENERAL III

Reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances de matisos en els estímuls rebuts.

Objectius Específics

III.1.Diferenciar entre els diferents matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: color, tamany, longitud, gruix.

III.2.Rebre i diferenciar els objectes en relació a la posició que ocupen en l'espai.

III.3.Percebre les propietats invariants d'un objecte malgrat que presenti algunes modificacions.

OBJECTIU GENERAL IV

Executar la coordinació de capacitats visuals amb moviments del cos o de les seves parts.

Objectius Específics

IV.1.Coordinar els moviments dels dits amb la visió en diferents activitats.

IV.2.Coordinar moviments manipulatius amb la vista.

L'***univers de mesura*** de la prova està integrat per tots aquests objectius. A partir d'aquests objectius s'elaboren els ítems, seleccionant el material adequat per executar-los.

Per elaborar els ítems s'han tingut en compte, a més de la informació revisada, l'anàlisi de diferents proves que tenen en compte l'avaluació d'algun dels objectius considerats per nosaltres. Entre aquestes s'hi compten: la *bateria KLT* (*Escala d'Intel.ligència per a deficients mentals adults*, de Kettler, Laurent i Thireau), el *Test d'Aptitud per al treball de Taller* de Goguelin, *l'examen psicomotor* de Picq i Vayer. També ha estat molt útil l'anàlisi de diferents programes que incideixen en l'educació perceptiva o gestual (Frostig et al, 1982; Camus i Delacour, 1981; Camusat, 1977; Loudes,1974 i el Disseny Curricular del *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE) (Generalitat de Catalunya, 1984f).

Tenint en compte que la prova es dirigeix a persones adultes, *s'ha escollit un material que fos significatiu* per a aquestes persones; d'aquí el gran nombre d'ítems en els que el material té connotacions amb la vida laboral (material de ferreteria) o amb altres estris relacionats amb les activitats de la vida diària (les claus, pinces d'estendre roba, clips, monedes...). S'ha reduït el màxim possible els ítems consistents en exercicis de paper i llapis. Quan s'han mantingut ha estat bàsicament per facilitar una varietat dels exercicis que impedís el cansament de les persones avaluades.

La prova consta de 119 ítems; a l'**Annex 13** es presenten els ítems seleccionats per a cada objectiu, assenyalant per a cada ítem el *material* usat i el *criteri de correcció.*

12.1.2. Proves complementàries

Al costat de la Prova Criterial, les proves que anomenem *complementàries* ens ofereixen informació per completar les dades obtingudes amb la prova criterial. Consisteixen en uns exercicis de complexitat variable en els quals algunes de les aptituds avaluades anteriorment *intervenen de forma combinada* en la realització de les diferents tasques proposades.

Pensem que la importància d'aquests exercicis ve donada precisament per aquesta raó: per la confluència o *intervenció conjunta de les diferents aptituds*, interactuació que és un tret fonamental de la seva intervenció en les diverses tasques manipulatives que realitzem no només en el lloc de treball sinó també en els diferents actes de la nostra vida quotidiana. El simple fet d'obrir un pany, de treure la clau del pany... ens remet a algunes de les habilitats que hem treballat i que, indubtablement, són fonamentals en l'execució de tasques de caire perceptivo-motriu: coordinació visomanual, posició en l'espai, constància de la forma, orientació en l'espai... són algunes de les capacitats que intervenen en l'execució exitosa i ràpida d'aquesta operació.

Hem triat tres proves complementàries, que tenen les següents característiques: totes elles estan dissenyades per ser aplicades específicament a la població d'adolescents i adults amb disminucions; s'ha escollit un material que tingui connotacions amb la vida laboral o quotidiana de les persones a les quals s'aplicaran les proves.[130] A l'**Annex 14** es descriuen les proves complementàries.

---

[130]El material de les proves complementàries ha estat dissenyat conjuntament amb Isabel Alcaide.

12.1.3. Aplicació de la prova criterial

Durant els mesos de març-abril de 1992 es va realitzar un estudi pilot, en funció del qual ens vam replantejar alguns dels ítems. Concretament, l'aplicació de la prova a cinc usuaris de centre ocupacional ens indica la conveniència de suprimir els ítems en els quals s'utilitzen agulles imperdibles, degut al fet que hem observat el desconeixement de l'ús d'aquest material per part dels subjectes, cosa que pot provocar petites ferides. L'estudi pilot ens permet obtenir informació sobre la durada aproximada de l'aplicació de la prova (tot i que aquesta variarà en funció del subjecte, es pot comptar amb una durada variable d'hora i mitja a dues hores), així com la necessitat de ser dues persones per aplicar la prova. Això és degut a què és pràcticament impossible poder procedir a l'aplicació de la prova amb agilitat i anotar a la vegada les observacions sobre les execucions de cada ítem per part del subjecte. L'aplicació de la prova a cinc subjectes ens ha permès també constatar la possibilitat de realitzar observacions que, tot i no estar necessàriament relacionada amb els requeriments dels ítems, és important conèixer a l'hora de dissenyar la intervenció educativa; ens referim a qüestions com la capacitat d'atenció mentre es realitza la tasca, comprensió de les consignes... Resta pendent la validació de la prova, que pensem constitueix una línia de treball necessària a emprendre en el futur, donada la manca d'instruments d'avaluació que permetin el diagnòstic d'aquestes habilitats. A l'**Annex 15** figura el protocol que hem fet servir per anotar les observacions realitzades durant l'aplicació de la prova criterial. En el mateix annex s'afegeixen els protocols omplerts de dos dels casos de l'estudi pilot, juntament amb les indicacions principals extretes de cada aplicació que orienten la intervenció en l'àrea perceptivo-motriu.

12.2. Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius (PHPM). Característiques generals

La nostra proposta d'intervenció es concreta en el disseny del programa que es presenta en aquestes pàgines. Per les seves característiques, anomenem aquest programa **Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius** i, de forma abreujada, **PHPM.**[131]

Es tracta d'un *treball original*, tant en l'*àmbit d'aplicació* com en les *característiques del programa*. En l'*àmbit d'aplicació* perquè realment en el nostre context hi ha molt poc material bibliogràfic que proporcioni informació sobre educació de *disminuïts psíquics **adolescents i adults***, i encara menys en el camp específic de la ***formació ocupacional***. En aquest sentit cal dir que la major part de la bibliografia referida a l'educació de persones amb necessitats educatives especials es centra en l'àmbit escolar, i sovint els escassos treballs orientats a l'educació d'aquests subjectes en edat adulta presenten connotacions amb l'etapa escolar, per la similitud amb els material i exercicis que predominen en aquest període (retallar, punxar, tallar amb els dits...). La nostra experiència ens ha fet adonar del rebuig que bona part de les persones amb disminució presenten respecte aquestes exercicis, associant-los amb tasques pròpies de nens petits i per tant, de poca rellevància pels adults. El nostre treball pretén evitar caure en aquesta tendència; els criteris bàsics que han orientat l'elaboració del **PHPM** són:

- **Adequació a l'edat cronològica dels individus amb els què treballem.** En treballar amb adolescents i adults, fora de l'etapa i de l'àmbit escolar, reduïm tant com podem la utilització del clàssic material i sistema de treball de l'etapa escolar. Escollim com a material didàctic estris senzills, variats i resistents (pinces d'estendre roba, xinxetes, clips, material de ferreteria...) estructurant activitats d'aprenentatge en ***propostes de treball*** suficientment ***flexibles*** i ***obertes*** per tal de poder-se adaptar a les necessitats d'aprenentatge de cada persona.

- **Polivalència de continguts i propostes d'activitats.** Els *continguts* pertanyen bàsicament a l'àrea perceptivo-motriu i, encara que els

[131]El PHPM (Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius) ha estat elaborat juntament amb Isabel Alcaide.

escollim per la seva transcendència en l'execució de tasques ocupacionals de caire manipulatiu, cal dir que les habilitats que es treballen són fonamentals en moltes de les activitats que realitzem en la nostra vida quotidiana. D'altra banda, tant la tria del *material* com l'*estructuració de les activitats* del Programa responen al principi de ***polivalència***. Usem *estris i materials senzills i resistents que permeten treballar diferents continguts i estructurar aprenentatges de complexitat creixent.* Un exemple de ***polivalència de les propostes*** seria l'ús que donem a les pinces d'estendre roba: podem estructurar l'activitat d'aprenentatge per treballar objectius *manipulatius*, podem treballar la *coordinació visomanual*, la *discriminació de colors*... En definitiva, d'***aquesta manera es possibilita adaptar fàcilment les activitats a les necessitats concretes de cada persona.***

- **Equilibri entre l'adequació individualitzada del Programa a les necessitats d'aprenentatge de cada persona i a la situació de treball en grup.** El Programa s'ha estructurat en Unitats i Fitxes de treball per tal de facilitar la seva aplicació en situació de grup (cal tenir en compte que, per exemple, en els Centres Ocupacionals, possible context d'aplicació d'aquest programa, la ratio educador/usuari és 1/8), però adequant el treball a les necessitats d'aprenentatge de cada persona.

Aquests són els principis bàsics que han orientat l'elaboració del ***Programa d'Habilitats perceptivo-Motrius*** **(PHPM)** que presentem. El **PHPM** s'estructura en *activitats*, que també anomenem ***propostes*** de treball. Les característiques bàsiques de cada proposta de treball (referents al *material* que usem, *exercicis* suggerits, *habilitats perceptivo-motrius* que treballem fonamentalment) es descriuen en una ***fitxa individual*** de treball per a cada proposta. A la vegada, les fitxes que comparteixen un material de similars característiques s'agrupen en una ***Unitat.***

12.2.1. Relació d'objectius i continguts del PHPM

Tot i que en la descripció de la Prova Criterial s'han referenciat els objectius, ara ens interessa assenyalar la relació entre objectius referencials i continguts que pretenem treballar amb el Programa que dissenyem. La següent taula relaciona objectius i continguts:

Taula 76 : Relació entre objectius referencials i continguts del PHPM

Objectius Referencials	***I.Realitzar moviments precisos digitomanuals que no requereixin la intervenció de grups musculars ni depenguin del sentit visual.***	***II.Percebre la posició de diversos objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.***
Continguts	• Execució de moviments dígitomanuals amb rapidesa i precisió en diferents activitats amb independència del sentit visual i de la intervenció de grups musculars • Manipulació d'objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual	• Comprensió dels conceptes espacials en relació als objectes • Situació d'objectes en l'espai en relació a altres objectes • Reconeixement de la ubicació d'un objecte en l'espai
Objectius Referencials	***III.Reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances i diferències de matisos dels estímuls rebuts.***	***IV.Executar la coordinació de capacitats visuals amb moviments del cos o de les seves parts.***
Continguts	• Identificació i diferenciació dels diferents matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: color, tamany, longitud, gruix • Recepció i diferenciació dels objectes en relació a la posició que ocupen en l'espai • Recepció de les propietats invariants d'un objecte malgrat que presenti algunes modificacions	• Coordinació de moviments dels dits amb la visió en diferents activitats • Coordinació de moviments manipulatius amb la visió

12.2.2. Estructuració de les activitats d'aprenentatge del PHPM

Amb la finalitat de desenvolupar les habilitats perceptivo-motrius que acabem de definir hem dissenyat un programa basat en l'estructuració de **propostes de treball** que es realitzen amb un material específic. Utilitzem estris materials senzills, resistents i econòmics i *adaptem aquest material a exercicis de treball sistematitzats de manera que permetin treballar els diferents objectius i estructurar aprenentatges de complexitat creixent.* La característica principal i comú al material que hem elaborat és la ***polivalència***; amb diferents materials sistematitzem propostes dirigides a *treballar de diverses maneres uns mateixos objectius*; per exemple, treballem la *discriminació de colors* amb pinces d'estendre roba, amb material de ferreteria, amb targes de colors... D'altra banda, aquest material que esmentem no serveix únicament per treballar una sola activitat, sinó que les propostes de treball estan estructurades de manera que es puguin realitzar diferents exercicis orientats a treballar diversos objectius: per exemple, les pinces ens serveixen per treballar la *coordinació visodigital* i la *destresa digital*, a la vegada que permeten insistir en la discriminació de colors. *D'aquesta manera podem, a partir d'un mateix material, adequar els exercicis a les necessitats d'aprenentatge de cada persona.*

Estructurem les propostes en **Unitats de treball** per tal de facilitar la seva aplicació. Cada Unitat està formada pels exercicis realitzats amb materials de característiques semblants i que, a la vegada, treballen de forma combinada les mateixes habilitats. Així, formen la primera Unitat la col.lecció de taulers i peces de ferreteria (arandeles, rectangles i escaires). Dins de cada Unitat ordenem les propostes segons la seva complexitat.

A la vegada, per cada proposta elaborem una **fitxa de treball** estructurada de manera que es faciliti la *identificació del material* emprat així com se *suggereixen exercicis* a realitzar amb l'*especificació dels objectius* que es treballen. Tot seguit es realitza en primer lloc la descripció de material emprat i habilitats que entrenen les diferents **Unitats de treball** en què s'ha estructurat el nostre Programa. Seguidament, el **model de Fitxa** de treball amb la descripció

exemplificada dels seus components. Després es **defineixen les habilitats perceptivo-motrius** que es treballen en diverses propostes. A continuació s'anoten algunes **orientacions metodològiques sobre l'aplicació** de les propostes i, finalment, es presenten els **registres** preparats per anotar les observacions sobre l'execució dels exercicis.

El conjunt del treball elaborat (recull de les dotze unitats amb les fitxes on figuren les propostes de treball, els exercicis, la descripció del material emprat, la indicació de les habilitats perceptivo-motrius que es treballen) es presenta en un volum separat, degut al seu format específic.

12.2.2.1. Unitats de treball

Agrupem en una **unitat** les propostes de treball que comparteixen diverses característiques: bàsicament el *tipus de material* emprat per a la seva realització i, condicionat per aquest, la insistència *predominant en unes habilitats* determinades. El treball que es presenta comprèn actualment **dotze Unitats**, cada una de les quals té un nombre variable de propostes. L'aplicació d'aquest material a un o altre context podria fer variar tant el nombre de propostes com la diversitat dels exercicis.

Describim tot seguit les característiques bàsiques de cada Unitat:

Unitat I

Descripció

Les propostes d'aquesta Unitat estan constituïdes per taulers amb siluetes de diferents formes i tamanys, sobre les quals se sobreposen peces metàl.liques de ferreteria (arandeles, rectangles, escaires).

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* (coordinació visomanual i coordinació visodigital) en combinació amb *destresa digital* i *discriminació visual* (de formes, tamanys i colors, bàsicament). Algunes propostes treballen també els conceptes espacials (dalt/baix; dreta/esquerra). La *constància perceptual* es treballa en aquells exercicis en els que s'ha de realitzar classificacions de peces segons alguna propietat.

Unitat II

Descripció

Les propostes d'aquesta Unitat estan constituïdes per targes plastificades tamany carnet. A les targes hi ha pintades diferents formes geomètriques de diversos colors i tamanys.

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats perceptuals,* fonamentalment la *discriminació visual* (discriminació de tamanys, formes i colors).

Unitat III

Descripció

Les propostes d'aquesta Unitat estan integrades per diferents bases de fusta a les que hi ha clavats cilindres de fusta de diversos gruixos i longituds. La majoria dels exercicis de les propostes d'aquesta unitat consisteixen en col.locar arandeles i altres peces de forma circular al voltant dels cilindres.

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* (coordinació visomanual i coordinació visodigital) en combinació amb *destresa manual i digital.* Altres propostes treballen també els *conceptes espacials.* En algunes propostes s'exercita la discriminació visual. La *constància perceptual* es treballa en aquells exercicis en els que s'han de realitzar classificacions de peces segons alguna propietat.

Unitat IV

Descripció
Les propostes d'aquesta Unitat consisteixen en clavar xinxetes o agulles amb els caps de colors a pissarres o taulers de suro, en funció de siluetes prèviament determinades o en funció de consignes relacionades amb l'espai.
Habilitats perceptivo-motrius
Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades (coordinació visomanual i coordinació visodigital).* En combinació amb aquestes s'exercita la *destresa digital* i, en les propostes en les quals es treballa amb un nivell més gran de complexitat, intervenen les *relacions espacials.*

Unitat V

Descripció
Aquesta Unitat està constituïda per propostes que comparteixen com a material fonamental les pinces d'estendre roba, de fusta o de colors. Una de les propostes presenta, en comptes de pinces, clips de plàstic de colors. Els exercicis consisteixen en pinçar-les a diferents objectes (targes, fils...)
Habilitats perceptivo-motrius
Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* (coordinació visomanual i coordinació visodigital) en combinació amb *destresa manual i digital.* Algunes propostes treballen també els *conceptes espacials.* En algunes propostes s'exercita també la discriminació visual. (Discriminació de colors i de longituds).

Unitat VI

Descripció
Les propostes d'aquesta Unitat estan constituïdes per grups de diverses capses o ampolles de diferents materials. La diferència entre les propostes rau en la manera com es tanquen o es tapen les capses o ampolles (per pressió, enroscant-les, encaixant-les...).
Habilitats perceptivo-motrius
Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* (coordinació visomanual i coordinació visodigital) en combinació amb *destresa manual i digital.* En algunes propostes s'exercita també la *discriminació visual* (discriminació de colors, formes i tamanys).

Unitat VII

Descripció
En les Propostes d'aquesta Unitat es manipula material de ferreteria (arandeles, cargols, femelles i bagues de diferents tamanys i gruixos.)
Habilitats perceptivo-motrius
Es treballen les *habilitats coordinades (coordinació visomanual i coordinació visodigital).* En combinació amb aquestes s'exerciten els *moviments bàsics (destresa manual i destresa digital) i la discriminació visual (constància perceptual, discriminació de longituds, gruixos, tamanys i formes).*

Unitat VIII

Descripció

Les propostes d'aquesta Unitat parteixen per a la seva realització del següent material: diferents taulers de fusta amb siluetes de peces de diferents formes i tamanys, aïllades o formant diverses composicions. Les siluetes estan perforades per tal de poder-hi cargolar les peces metàl.liques. Les peces necessàries són: escaires i rectangles de diferents tamanys. Cal també un tornavís.

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* (coordinació visomanual i coordinació visodigital) en combinació amb *destresa manual i digital.* En algunes propostes s'exercita també la *discriminació visual* (discriminació de formes i tamanys).

Unitat IX

Descripció

Cada proposta de treball consisteix en realitzar diferents exercicis a partir del material de ferreteria contingut en una capsa o maleta petita amb compartiments. En totes les propostes la tasca que es requereix és la classificació. En unes quantes propostes la classificació es realitza amb unes pinces.

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats perceptuals (constància perceptual, discriminació de formes, longituds, tamanys, gruix).* Quan es fan servir les pinces es treballen les *habilitats coordinades (coordinació visomanual i coordinació visodigital).*

Unitat X

Descripció

Les propostes d'aquesta Unitat parteixen per a la seva realització del següent material: diferents taulers de fusta perforats seguint figures geomètriques i altres dibuixos. Consisteixen bàsicament en passar un fil pels forats resseguint les figures.

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* (coordinació visomanual i coordinació visodigital) en combinació amb *destresa manual i digital.* En algunes propostes s'exercita també la *discriminació visual* (discriminació de formes i colors). També es important el treball de les *relacions espacials.* La *constància perceptual* es treballa en aquells exercicis en els que s'han de realitzar classificacions de peces segons alguna propietat.

Unitat XI

Descripció

Les primeres propostes de treball consisteixen en realitzar diferents exercicis a partir d'una base de fusta amb una petita porta. Per tal d'obrir la porta cal obrir uns candaus, un ganxo i forrellat. La tercera proposta consisteix en encaixar clavilles diferents al seu endoll corresponent.

Habilitats perceptivo-motrius

Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* en combinació amb *destresa digital i destresa manual.* També incideixen en la realització d'aquestes propostes les *relacions espacials.*

Unitat XII

Descripció
Les propostes consisteixen en dos jocs de dòmino: un en negre i el segon en blau i vermell. En els dos casos les figures del dòmino són quadrats, triangles i rodones del mateix tamany.
Habilitats perceptivo-motrius
Es treballen bàsicament la *discriminació de formes, colors i constància perceptual.*

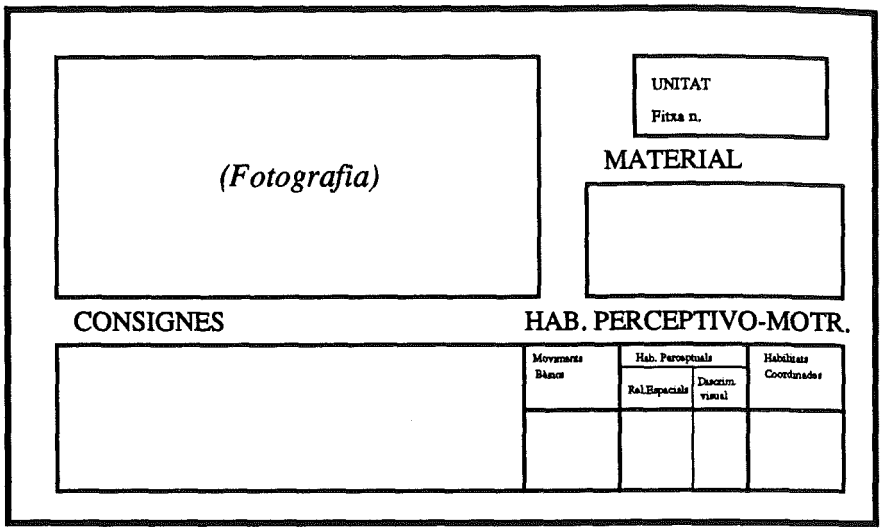
12.2.3.Descripció de la fitxa de treball

Cada ***fitxa*** de treball està integrada pels següents ***components***:

- la ***fotografia*** del material usat.
- la referència de la ***Unitat*** a la qual pertanyen, així com un ***nombre d'identificació***.
- la descripció del ***material*** que es necessita per realitzar els diferents exercicis de la proposta de treball.
- les ***consignes*** o exemples d'exercicis que proposem.
- l'especificació de les ***habilitats perceptivo-motrius*** que es treballen amb aquestes consignes.

Tot seguit es presenta, a la figura 23, el *model de fitxa reduït* amb l'explicació dels seus components. Ho exemplificarem amb una proposta de treball concreta.

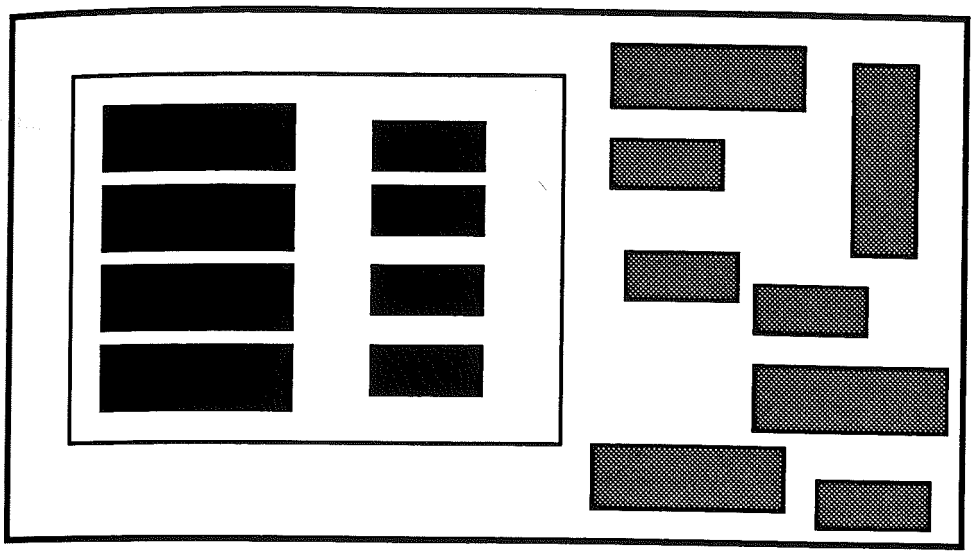
Figura 23: Model de fitxa de treball.



1er Component: la Fotografia

Cada fitxa constitueix una proposta de treball en la qual es presenten diferents possibles exercicis a realitzar a partir d'un material determinat. A l'esquerre de la fitxa situem la **fotografia** del material en què es basa la proposta. D'aquesta manera podem identificar visualment el material usat en la proposta.

El següent gràfic representa una de les fotografies del material; es tracta d'un tauler de fusta (esquerra) amb unes siluetes negres sobre les quals encaixen uns rectangles metàl.lics (dreta de la fotografia). Ens servirà aquesta proposta per posar exemples de cada un dels components de la fitxa.



2on component: Identificació d'Unitat i nº de Fitxa.

A cada fitxa es consigna la **Unitat** a la què pertany -segons la tipologia del material emprat- i el **número** de fitxa. En general el número de fitxa de les propostes de cada Unitat s'atribueix segons la complexitat de la proposta. En el nostre exemple aquest component seria el següent:

UNITAT I

Fitxa nº 1

3er component: Descripció del material

Al requadre corresponent s'anomena el **material** necessari per a realitzar els exercicis de la proposta. En el nostre exemple:

MATERIAL

-Tauler amb siluetes de rectangles de dues mides.

-Rectangles metàl.lics d' aquestes mides (almenys 4 de cada).

4rt component. Consignes

Les **consignes** són els exercicis que es suggereixen en cada proposta de treball. Estan estructurades en ordre de complexitat creixent, començant pels exercicis més senzills. S'apunten tres o quatre exercicis per a cada proposta, però en la majoria de les propostes hi ha més possibilitats de treball de les que s'anoten. En aquest sentit, preferim deixar un espai lliure per tal que *s'afegeixi a continuació dels exercicis suggerits altres consignes que es puguin realitzar amb el material de la fitxa.* Intentem explicitar al màxim *l'objectiu operatiu* que pretenem en cada exercici de la proposta.

En el nostre exemple les consignes serien:

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Aquí tens un grapat de rectangles. Són tots iguals? Classifica'ls segons el seu tamany.
2.(Amb el tauler). Col.loca els rectangles grossos sobre la silueta dibuixada al tauler.
3.Col.loca els rectangles corresponents sobre les siluetes de la fila superior.
4.Col.loca els rectangles corresponents sobre les siluetes situades a la teva dreta.

5è component: les Habilitats Perceptivo-motrius:

Aquí assenyalem *les habilitats perceptivo-motrius que es treballen a partir de les consignes que hem donat.* Cal tenir en compte que si s'afegeixen consignes noves probablement s'haurà d'afegir també una nova habilitat en aquest component de la fitxa. Usem un símbol per assenyalar cada habilitat.

En el nostre exemple aquest component l'ompliríem de la següent manera:

HAB. PERCEPT-MOTRIUS

Moviments Bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discriminació Visual	
○	◎	❐ ◗	◆

Tot seguit presentem una taula d'equivalències on figura el símbol que emprem per cada habilitat, així com la descripció de les mateixes.

Taula 77: Definició de les Habilitats Perceptivo-Motrius del PHPM

HABILITAT	SIMBOL	DESCRIPCIO
Destresa manual	●	Coordinació de mà-braç i velocitat sense exigir la intervenció de grups musculars ni dependre fonamentalment del sentit visual (ICASS, 1990:19).
Destresa digital	◡	Precisió de moviments digitals executant-los en l'instant i lloc precís amb l'esforç exactament dosificat, sense dependre fonamentalment del sentit visual (Ibáñez 1987:214). (Per exemple, el fet de cargolar o descargolar una femella a un cargol)
Relacions Espacials	⚙	Capacitat de percebre la posició de dos o més objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres (Frostig, 1982:9). Es fonamenta sobretot en el coneixement dels *conceptes direccionals.* (Dalt/baix; davant/darrere; dreta/esquerra; dintre/fora...).
Discriminació de colors	■	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes pel seu color.
Discriminació de tamanys	⌴	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes pel seu tamany
Discriminació de longituds	▲	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes per la seva longitud
Discriminació de gruixos	▼	Capaciat de distingir i diferenciar els objectes pel seu gruix
Discriminació de formes	❖	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes per la seva forma
Constància perceptual	◗	Habilitat d'una persona de ser congruent en la seva interpretació quan observa la mateixa classe d'objectes. Suposa la possibilitat de percebre que un objecte posseeix propietats invariants com *forma, posició, tamany, color*,..específics, malgrat la variabilitat de la seva imatge sobre la retina de l'ull (Frostig et al, 1982).
Coordinació visomanual	✳	Habilitat de la persona per escollir un objecte del medi que l'envolta coordinant la visió amb un moviment manipulatiu.
Coordinació visodigital	◆	Habilitat per manipular objectes amb els dits en coordinació amb la vista.

En la figura 24 es relacionen esquemàticament i de forma resumida les característiques de cada un dels components de la fitxa de treball; es presenta com a exemple el model de fitxa que hem anat comentant en les darreres pàgines. El tamany és reduït, per tal de poder comentar, en el mateix full, els principals trets de cada un dels seus components.

La totalitat de les activitats que formen actualment el programa es presenten en un dossier a part.

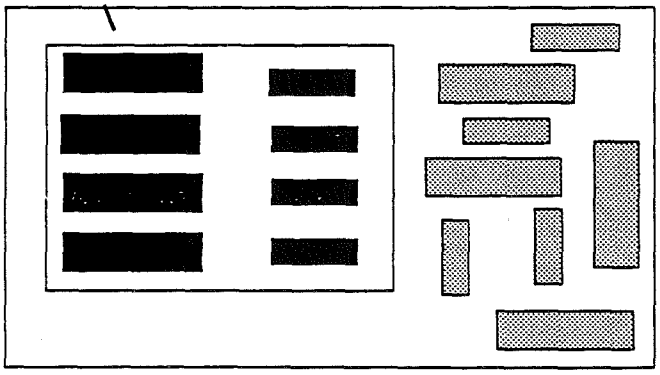
Figura 24: Model de fitxa de treball: descripció exemplificada dels seus components

MODEL DE FITXA DE TREBALL

El següent gràfic representa una de les **fotografies** del material; es tracta d'un tauler de fusta (esquerra) amb unes siluetes negres pintades que tenen la mateixa forma i tamany que uns rectangles metàl.lics (dreta de la fotografia).

A cada fitxa es consigna la **Unitat** a la què pertany -segons la tipologia del material emprat- i el número de fitxa. En general el número de fitxa de les propostes de cada Unitat s'atribueix segons la complexitat de la proposta. En el nostre exemple aquest component seria el següent:

Al requadre corresponent s'anomena el **material** necessari per realitzar els exercicis de la proposta. En el nostre exemple:



UNITAT I
Fitxa nº 1

MATERIAL

-Tauler amb siluetes de rectangles de dues mides.
-Rectangles metàl.lics d'aquestes mides (almenys 4 de cada)

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Aquí tens un grapat de rectangles. Són tots iguals? Classifica'ls segons el seu tamany.
2.(Amb el tauler). Col.loca els rectangles grossos sobre la silueta dibuixada al tauler.
3.Col.loca els rectangles corresponents sobre les siluetes de la fila superior.

HAB. PERCEPT.-MOTRIUS

Moviments Bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discriminació Visual	
○	◎	❐ ◗	✳ ◆

Les **consignes** són els exercicis que se suggereixen en cada proposta de treball. Estan estructurades en orde de complexitat creixent, començant pels exercicis més senzills. S'apunten tres o quatre exercicis per a cada proposta, però en la majoria de les propostes hi ha més possibilitats de treball de les que s'anoten. En aquest sentit, preferim deixar un espai lliure per tal que s'*afegeixi a continuació dels exercicis suggerits altres consignes que es puguin realitzar amb el material de la fitxa.*

Aquí s'assenyalen les **habilitats perceptivo-motrius** que es treballen a partir de les consignes suggerides. Cal tenir en compte que si s'afegeixen consignes noves probablement s'*haurà d'afegir també una nova habilitat en aquest component de la fitxa.* Usem un *símbol* per assenyalar cada habilitat. Aquesta seria la taula de referències que fem servir:

HABILITAT	SIMBOL
Destresa manual	●
Destresa digital	○
Relacions Espacials	◎
Discriminació colors	■
Discriminació tamanys	❐
Discriminació longituds	▲
Discriminació gruixos	▼
Discriminació formes	❖
Constància perceptual	◗
Coordinació visomanual	✳
Coordinació visodigital	◆

12.2.4. Orientacions metodològiques

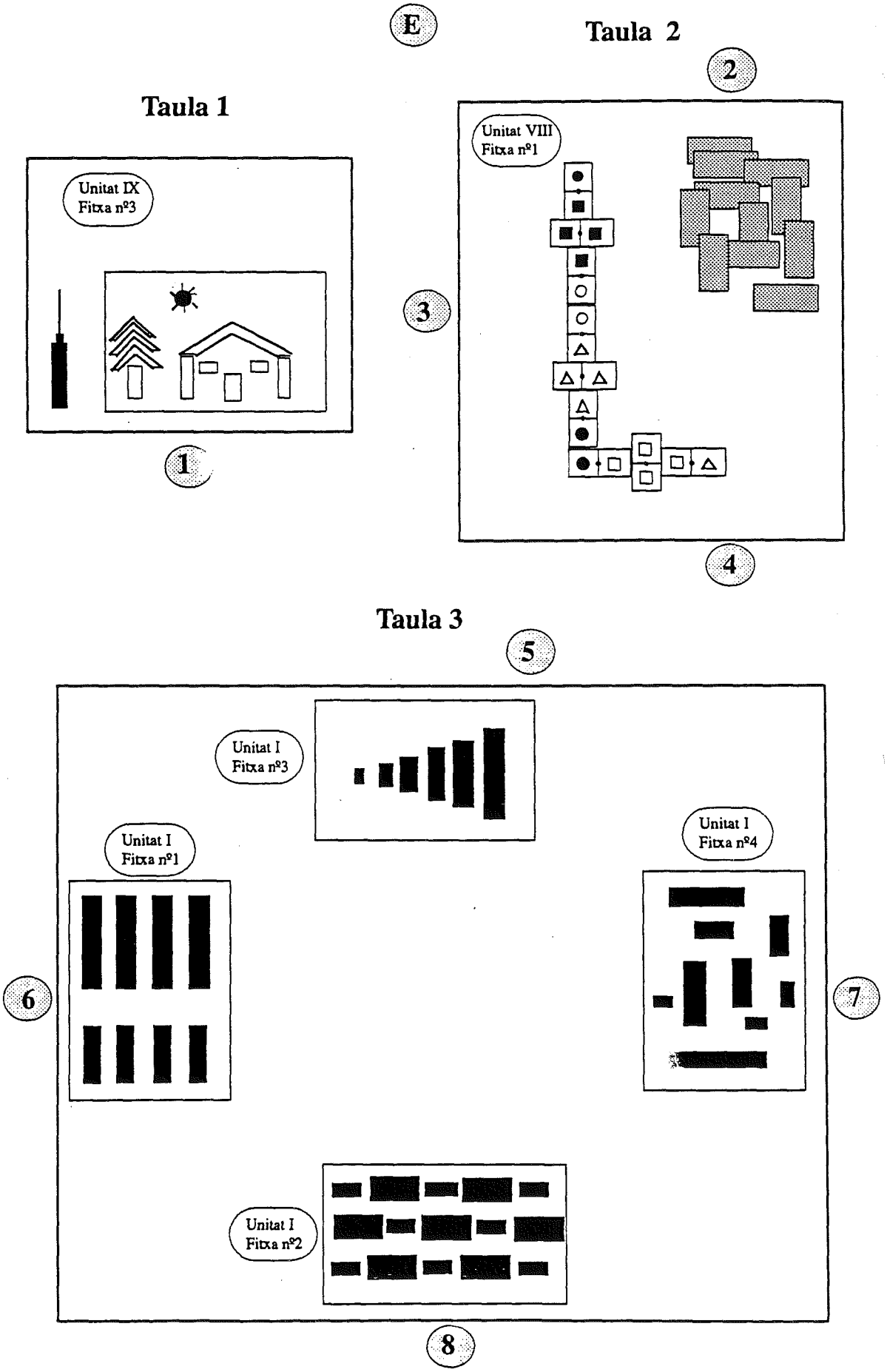
Tot seguit, i a partir de l'aplicació realitzada del Programa, exposem unes quantes indicacions sobre l'aplicació de les propostes. Són suggeriments de caire molt general però que considerem que és important de respectar en el moment de treballar aquests exercicis amb disminuïts psíquics adults. En primer lloc, proposem algunes orientacions sobre l'***organització de la situació d'aprenentatge en el treball en grup***; a continuació apuntem algunes indicacions sobre ***l'aplicació de les propostes.***

12.2.4.1. Organització de la situació d'aprenentatge en el treball en grup

Als Centres Ocupacionals, un dels possibles contextos d'aplicació del PHPM, generalment cada educador té cura de vuit usuaris. Tot i així, l'aplicació de les propostes té un caire marcadament individualitzat; el fet que tant els *exercicis suggerits* com les *habilitats treballades* estiguin molt estructurades en **fitxes individuals**, permet adaptar un programa de treball per a cada persona que s'adeqüi a les necessitats individuals. Així, si per exemple una persona té dificultat per discriminar gruixos, treballarem primordialment les propostes en les que intervingui aquesta habilitat (Unitats 7 i 9, fonamentalment).

Tot seguit presentem un esquema a partir del qual describim una possible situació d'aplicació del Programa (Figura 25).

Figura 25: Possible situació d'aplicació del Programa



Cada persona està representada al gràfic per una rodona; la que porta escrita una **E** representa l'Educador; les altres estan numerades de l'**1** al **8** i representen cada un dels vuit usuaris assignats a l'educador. El gràfic planteja una possible situació d'aprenentatge en el marc de l'aplicació del programa: podem observar que els usuaris estan distribuïts en tres taules, en cada una de les quals es realitzen activitats diferents:

Taula 1

En aquesta taula hi ha una sola persona (l'usuari nº **1**) que realitza la proposta nº3 de la Unitat VIII, consistent en cargolar amb el tornavís unes peces metàl.liques a un tauler de fusta de manera que les peces coincideixin amb les figures de la fusta. Es tracta d'una tasca que el subjecte pot realitzar treballant llarga estona sense supervisió, un cop hagi entès el que ha de fer.

Taula 2

A la taula 2 treballen tres persones (els usuaris **2**, **3** i **4**) realitzant la fitxa nº 1 de la Unitat XII. El material és un joc de dòmino amb diferents figures geomètriques (rodones, quadrats i triangles) combinats en blanc i negre. La proposta consisteix senzillament en jugar seguint les normes mateixes del joc del dòmino. Si tan sols un dels jugadors coneix les regles del joc, llavors no és necessària la supervisió constant per part de l'educador.

Taula 3

A la taula 3 treballen quatre persones (amb les referències **5**,**6**,**7**,**8**). Cada usuari realitza una fitxa diferent de la Unitat I. Concretament, es treballen les quatre primeres fitxes de la Unitat; cada una d'elles es realitza amb un tauler amb diferents siluetes de rectangles metàl.lics de tamanys diferents. Els taulers usats en cada una de les fitxes són diferents però en totes les propostes fem servir rectangles metàl.lics.

La realització de les consignes suggerides en cada una de les fitxes de les propostes que es treballen en aquesta taula requereix una atenció quasibé constant per part de l'educador; això és degut al fet que cada una de les propostes permet executar molts i variats exercicis, però tots ells molt concrets. Així, si la comprensió de la consigna per part de l'usuari és bona, encara que el ritme de treball sigui lent, s'emprarà poc temps en fer cada exercici. En aquesta taula els

usuaris poden anar intercanviant les propostes rotatòriament, ja que el tipus de material usat és el mateix.

Aquesta distribució de tasques en l'aplicació del Programa, que presentem com a exemple de sessió de treball, no és aleatòria, sinó que respon a una prèvia planificació; la distribució en aquests grups, i en aquestes tasques permet a l'educador atendre prioritàriament el grup de la taula 3, grup que per les característiques de les tasques que realitzen no pot treballar llarga estona de forma autònoma. Els nois que treballen a les altres dues taules (taula 1 i taula 2) poden treballar més estona sense necessitar la supervisió constant de l'educador.

12.2.4.2. Aplicació de les propostes

Aquesta és la seqüència de treball que proposem:

1. En primer lloc, abans de començar pròpiament els exercicis suggerits per les consignes, presentem el material al noi. És important anomenar cada cosa pel seu nom; si es treballa amb arandeles, parlarem d'*arandeles*, no de "rodones". També és important familiaritzar el noi amb aquest material, ja que són instruments amb sentit propi i, la majoria amb clares connotacions laborals. Així, cal comentar la utilitat dels estris que utilitzem, a més de les seves característiques pròpiament físiques (color, forma, tamany...)

2. Un cop presentat el material iniciem el treball de la proposta començant amb la consigna més senzilla. Cada consigna expressa un objectiu a aconseguir. Nosaltres hem d'explicar al noi què ha de fer, de manera *clara, simple* i *precisa, usant els termes correctes*. Ens hem d'assegurar que s'hagi comprès la consigna.

Al llarg de la realització de la proposta cal tenir present el següent:

- Insistir en què abans de començar a treballar escolti el què ha de fer.
- Insistir en què si no entén alguna cosa, o no sap ho fer, demani ajuda.
- Usar el suport gestual només si és imprescindible per a la comprensió de la consigna. Intentem que el subjecte comprengui la consigna donada

oralment. Amb això el que es pretén és no ajudar-lo més del que és necessari, i fer que s'esforci per entendre el que ha de fer.

- Si la tasca ha estat realitzada correctament expressem satisfacció. Si la tasca no ha estat correcta, no el renyem. Cal que expressem sempre confiança en les seves capacitats.

- Cal respectar el ritme de treball de cada persona. El que sí intentarem és evitar la dispersió per manca d'atenció o concentració.

- Allò que considerem important ho repetirem tantes vegades com faci falta.

A més, tot i el caire lúdic que les activitats del programa tenen pels usuaris del centre ocupacional, treballem durant la realització del programa les *actituds* o *disposicions* que acompanyen la realització de qualsevol feina: factors com la puntualitat, el fet de demanar ajuda quan no se sap què fer -o com fer- una cosa, treballar amb silenci i amb un bon ritme de treball... D'aquesta manera, amb el treball de les propostes del programa pretenem incidim en la millora del potencial ocupacional de la persona disminuïda en dos àmbits complementaris: per un costat, en la *qualitat de les execucions perceptivo-motrius* concretes; per l'altre, en el *perfeccionament dels hàbits laborals polivalents.*

Les propostes estan pensades per a ser aplicades *individualment*, tot i que alguns exercicis poden realitzar-se conjuntament en petits grups. Per tal de poder realitzar un seguiment de l'aplicació del programa hem preparat uns **fulls de registre d'observacions.** En aquests fulls es registren les observacions sobre el treball individual de cada subjecte. El primer full (***Full d'Avaluació***) està preparat per ser una eina de treball útil i senzilla d'omplir per l'educador **en** la situació mateixa d'aprenentatge; per això està dissenyat de manera que es puguin anotar observacions sobre les execucions de diferents usuaris. El segon full (***full d'Avaluació Individual***) recull la informació referida a un sol subjecte. Passem tot seguit a descriure les característiques de cada un dels fulls.

Full d'Avaluació

Aquest full l'ha d'omplir l'educador i la informació fa referència als aspectes següents:

- **Nom i cognom** de la persona que fa els exercicis.
- Identificació de la proposta realitzada (**Unitat** i **Nº de Fitxa**).
- Valoració de la **correcció** amb què s'executa cada habilitat implicada en la proposta realitzada.
- Valoració del **temps** emprat en l'execució dels exercicis.
- **Observacions** (informació diversa sobre la realització dels exercicis).

Cal anotar també el **nom** de l'Educador que fa les observacions, així com la **data** en què es realitzen.

Al final de cada full hi ha tres quadres d'equivalències:

- Símbols de les habilitats perceptivo-motrius.
- Símbols del temps emprat en la realització de la proposta: Usem una **R** si completa amb correcció l'exercici ràpidament. Es posa una **N** si es fa amb temps normal i una **L** quan el ritme de treball és excessivament lent.
- Símbols referents a la valoració de la correcció de la proposta: quan l'habilitat s'executa correctament escrivim +; si es fan errors en l'execució d'una determinada habilitat, es posa *; si no es realitza l'exercici per manca de comprensió de la consigna o per poc domini de la capacitat implicada, s'escriu -. En tot cas, en les **observacions** s'escriurien els detalls sobre la qualitat de les execucions. En aquest sentit la informació recollida en aquest apartat pot aportar importants orientacions sobre les execucions dels nois.

Presentem tot seguit un exemple de **Full d'avaluació** omplert (Figura 26).

Figura 26: PHPM: Full d'Avaluació

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS
FULL D'AVALUACIO

EDUCADOR: _____
Data _____

NOM I COGNOM	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS											TEMPS	OBSERVACIONS
			●	○	◎	■	❐	▲	▼	❖	◗	✳	◆		
Luci	I	1		+	-		+				+	+	+		No diferencia dreta/esquerra Sí dalt
Manolo	I	1		+	*		+				+	+	+		Cal suport constant per tal d'aclarir els conceptes espacials+

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Rel. espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discrim. colors	■	Constància perceptual	◗
Discrim. tamanys	❐	Coordinació visomanual	✳
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	*
No en sap	-

Al **Full d'Avaluació** s'han enregistrat les observacions sobre les execucions de dues persones que han realitzat el mateix exercici (la proposta que hem usat d'exemple en la descripció de la fitxa de treball.). Analitzem la informació:

Cas primer:

La Luci M. realitza la **fitxa nº1** de la **Unitat I**. A sota de cada **Habilitat** implicada en les consignes que ha executat anotem el símbol que representa el grau de correcció amb el que ha executat l'habilitat. Així, la valoració de les execucions en les que intervenen *destresa digital*, *discriminació de tamanys*, *constància perceptual*, i *habilitats coordinades* és de ***correcta***(+). En canvi, la valoració de les *relacions espacials* és *negativa*(-). A les l'apartat d'**observacions** anotem més informació sobre aquest darrer aspecte: afegim que la Luci no distingeix entre els conceptes espacials *esquerra/dreta,* però sí que entén el concepte *dalt*. En l'apartat **temps** anotem l'apreciació del ritme de treball. No ha tardat massa temps, tampoc no ha estat excessivament ràpida; per això anotem una **N**.

Cas segon:

En Manolo R. realitza la mateixa proposta. La valoració de la correcció de l'execució de les habilitats implicades en la realització de les consignes és positiva (+) pel que fa les habilitats de: *destresa digital*, *discriminació de tamanys*, *constància perceptual*, *coordinació visomanual* i *coordinació visodigital*. Quant a les *relacions espacials* veiem que figura el símbol *. Amb això volem dir que s'han produït errors en l'execució de les tasques pel que fa l'orientació espacial. A les **observacions** anotem informació sobre aquest aspecte: esmentem que cal un suport constant en la realització de les tasques que impliquen el domini dels conceptes espacials. L'apreciació del ritme de treball l'anotem a la columna corresponent: L, ja que més aviat treballa amb un ritme lent.

Registre d'avaluació individual

El següent full està ideat per a buidar en un registre individual la informació referida a cada usuari. Les mateixes indicacions donades pel que fa al registre anterior són vàlides per a omplir aquest. La finalitat d'aquest full d'observació és reunir la informació més important sobre les execucions manipulatives de cada persona per facilitar l'avaluació de la seva evolució.

Presentem, com hem fet en el cas anterior, un exemple de registre ja omplert (Figura 27).

Figura 27: PHPM: Full d'Avaluació Individual

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO INDIVIDUAL

NOM I COGNOMS: Marta

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	❐	▲	▼	❖	◗	✳	◆		
9-III-92	I	4		+	*		+				+	+	+		N
11-III-92	I	9		+	*		*				+	+	+		L
13-III-92	III	4	+	+			*	+	-		*	+	+		N
16-III-92	III	5	+	+	*		+		*		+	+	+		L
18-III-92	IV	6		+	+	+				+	+	+	+		N
23-III-92	IV	7		+	+	+				+	+	+	+		L
25-III-92	IV	8		+	*	+				+	+	+	+		L
27-III-92	VII	3	+	+			+		*	+	+	+	+		L
30-III-92	IX	1					+	+	+		+	+	+		L
1-IV-92	VII	4	+	+			+	+	*		+	+	+		
3-IV-92	VII	3	+	+			+		+	+	+	+	+		N

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discrim. colors	■	Constància perceptual	◗
Discrim. tamanys	❐	Coordinació visomanual	✳
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	*
No en sap	-

OBSERVACIONS Observem que inicialment la Marta presenta problemes d' orientació espacial i en la discriminació de tamanys (en les propostes que cal discriminar sis tamanysd'arandeles). També té dificultats en la discriminació de gruixos. Amb un suport constant per part de l'educador la Marta fa menys errors, però el ritme continua essent molt lent.

Analitzem la informació que ens aporta aquest full:

El ***Full d'Avaluació Individual*** fa referència a les execucions perceptivo-motores de la **Marta**. Hi ha anotades les dades referents al resultat de l'aplicació del **PHPM** realitzada durant el mes de març. La informació que figura al full s'ha extret dels registres corresponents a la data que s'indica en les caselles. En aquest cas, per cada dia s'ha anotat només la valoració d'una proposta. Per cada dia figura la referència de la Unitat i la fitxa que s'ha treballat. Observem que inicialment la Marta presenta dificultats en *orientació especial* i en la *discriminació de tamanys* (valoracions corresponents als dies 9 i 11 de març). Observem però que els problemes per classificar per tamanys es produeixen només en les propostes en les que es tracta de diferenciar entre 6 tamanys d'arandeles.

Té també dificultats per *discriminar els gruixos*. No observem, en canvi, grans problemes en coordinació ni manipulació. D'aquestes valoracions realitzades a partir de les primeres observacions se'n deriva un programa de treball individualitzat en el que es prioritzen aquelles activitats que treballin de manera combinada o no aquests objectius: *discriminació de tamanys, discriminació de gruixos, orientació especial.* Entre altres, s'escullen les propostes de la Unitat IV que treballen de forma gradual els conceptes espacials (v.dossier per identificar les propostes). En el treball d'aquestes propostes l'educador realitza un suport quasi constant.

Observem que les execucions de començaments d'abril han millorat lleugerament. Pensem que ha estat en gran part per la seguretat que ha proporcionat el suport de l'educador, així com el treball intensiu i sistemàtic d'aquestes habilitats. Cal però continuar insistint en aquesta línia, i anar disminuint el suport de l'educador per tal que la Marta realitzi aquestes activitats amb més seguretat i sense cometre errors.

Capítol 13. Aplicació del Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius: estudi exploratori

13.1. Introducció

En el capítol anterior s'ha presentat el Programa que configura la nostra proposta d'intevenció. Pensem que aquesta proposta no pot acabar únicament en el disseny teòric del Programa; per això es realitza un primer estudi sobre els efectes de la seva aplicació a un grup de persones amb disminució psíquica.

Considerem que un treball necessari a desenvolupar en el futur és la validació experimental del programa, treball que ha de permetre obtenir més informació sobre l'efectivitat del PHPM. Això depassa però els objectius que ens hem marcat en la tesi, i és per això que el treball que es presenta en aquest capítol consisteix en una petita aportació dirigida a obtenir una primera informació sobre la utilitat de la proposta d'intervenció.

En les següents pàgines es descriu l'aplicació d'una selecció de les activitats del PHPM i els resultats d'aquesta aplicació a un grup d'usuaris d'un centre ocupacional, amb un grup control de contrast. No es porta a terme un experiment pròpiament dit, degut a diferents motius que fan impossible l'assignació aleatòria de subjectes i de la variable independent als grups. És per això que seguim l'estructura del disseny quasiexperimental amb grup control no equivalent (Campbell i Stanley, 1973), donant al nostre estudi un caràcter *exploratori* que ens aporti una primera informació sobre la utilitat de la proposta d'intervenció dissenyada.[132]

---

[132]Bartolomé, als *Esquemas de Pedagogía Experimental*, manifesta que si hi ha un elevat nombre de variables estranyes que no són controlades, el més honrat per part de l'investigador és suspendre la investigació o presentar-la com a estudi exploratori. Aquesta darrera opció és la que seguim, presentant la nostra investigació com a *estudi de caràcter exploratori*. Considerem que un treball necessari a desenvolupar en el futur és la validació experimental del programa, treball que ha de permetre obtenir més informació sobre l'efectivitat del PHPM.

Tot seguit es descriu el problema i les hipòtesis d'investigació, s'indica el disseny d'investigació seguit, es passa a la descripció de les variables, els instruments de mesura, la situació d'aplicació i els resultats de la mateixa.

13.2. Problema i hipòtesis d'investigació

El ***problema d'investigació*** és el següent: ens qüestionem si les persones amb disminució psíquica que realitzen les activitats del PHPM experimenten una millora de les habilitats perceptivo-motrius que es treballen amb aquest Programa.

Les ***hipòtesis d'investigació*** són les següents:

1. *Les persones a les quals s'apliqui les activitats d'aprenentatge del PHPM experimentaran una millora en les habilitats perceptivo-motrius que treballa aquest Programa respecte el nivell d'execució d'aquestes mateixes habilitats que tenien abans de començar l'aplicació del PHPM.* Concretament, les habilitats perceptivo-motrius que experimentaran una millora són les següents: *destresa digital, coordinació viso-manual, constància perceptual* (*constància de la forma*), *relacions espacials, habilitats discriminatives* (de *tamanys, longituds, gruixos, colors*).

2. *Les persones entrenades amb el PHPM mostraran una millora de les habilitats perceptivo-motrius anteriorment esmentades en comparació amb les persones que no han estat entrenades amb el PHPM.*

3. *Les persones entrenades amb el PHPM experimentaran una millora en l'execució de les aptituds bàsiques pel treball manual respecte les que tenien elles mateixes abans de començar l'aplicació del Programa.*

4. *Les persones entrenades amb el PHPM experimentaran una millora de les aptituds bàsiques pel treball manual en comparació a les persones que no han estat entrenades amb el PHPM.*

13.3. Variables

La variable independent del nostre estudi consisteix en una selecció de les unitats del PHPM. Les variables dependents es corresponen bàsicament amb les habilitats que es treballen amb el PHPM. Prescindim de *destresa manual* i de *coordinació visodigital*, ja que considerem que mesurant *destresa digital* i *coordinació visomanual* obtenim informació bàsica per avaluar la destresa de moviments i les habilitats coordinades, respectivament. Tampoc no incloem entre les variables dependents la *constància perceptual*[133]. En les fitxes d'activitats del PHPM s'ha anotat que es treballava aquesta habilitat en els exercicis que requereixen classificació d'objectes en funció d'algun dels següents criteris: color, forma, tamany, longitud, gruix. Considerem únicament la *constància de forma.*

Al costat d'aquestes variables, considerem l'*aptitud bàsica pel treball manual*, variable que definim com execució combinada de coordinació visomanual, destresa manual i rapidesa manual.

A la següent taula es defineixen les variables independent i dependents. A l'apartat següent s'indiquen els instruments usats per avaluar aquestes variables.

---

133 A la taula 75 s'ha definit aquesta habilitat com: "habilitat d'una persona de ser congruent en la seva interpretació quan observa la mateixa classe d'objectes. Suposa la possibilitat de percebre que un objecte té propietats invariants com forma, posició, tamany, color... (Frostig et al, 1982:8-9)"

Taula 78: Definició de variables

Tipus Variable	Nom Variable	Definició Variable
Variable Independent	Una selecció d'unitats del PHPM: Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius.	Les característiques del PHPM s'han descrit al capítol 13 d'aquest treball.
Variables Dependents	Destresa digital	Precisió de moviments digitals executant-los en l'instant i lloc precís amb l'esforç exactament dosificat, i sense dependre fonamentalment del sentit visual (Ibáñez, 1987:214).
	Coordinació visomanual	Habilitat per manipular objectes coordinant moviments manuals amb la vista (Frostig et al, 1982:8)
	Relacions espacials	Capacitat de percebre la posició de dos o més objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres (Frostig et al, 1982:8)
	Constància de formes	Habilitat de ser congruent en la interpretació quan s'observa la mateixa classe d'objectes, malgrat la variabilitat de la seva imatge sobre la retina de l'ull (Frostig et al, 1982: 8-9).
	Discriminació de colors	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes pel seu color.
	Discriminació de tamanys	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes pel seu tamany.
	Discriminació de longituds	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes per la seva longitud.
	Discriminació de gruixos	Capacitat de distingir i diferenciar els objectes pel seu gruix.
	Aptituds bàsiques pel treball manual	Execució combinada de coordinació visomanual, destresa manual i rapidesa manual.

13.4. Disseny d'investigació

Tate (1988:96) manifesta que la decisió sobre el tipus d'investigació a realitzar en un estudi que vulgui atribuir causes a determinats fenòmens implica tres qüestions:

a. quina de les possibles modalitats d'investigació, incloent l'experimental, és factible?

b. quins resultats poden ser assolits amb cada una de les possibles modalitats, amb els recursos que es disposen?

c. quina és la modalitat que millor s'adequa als objectius de la nostra investigació?

En el nostre estudi es donen unes circumstàncies que impossibiliten l'opció de seguir una metodologia experimental, que es relacionen tot seguit:

- *Impossibilitat d'assignar els subjectes aleatòriament als grups* (experimental i control). Això és degut al fet que una de les condicions que ens posa el centre per tal de poder dur a terme l'estudi és el manteniment dels grups naturals, per tal de trencar el mínim possible la dinàmica de funcionament del centre. Així, s'aplicarà la variable experimental a una de les seccions del centre ocupacional, i una de les altres seccions serà el grup control.

- *Impossibilitat d'assignar aleatòriament la variable experimental a un dels grups*. Donat que l'aplicació del Programa exigeix una dedicació intensa per part de la persona que aplica el programa (un mínim de 5 hores setmanals que comprèn no només el fet de donar instruccions als usuaris sinó també enregistrar les observacions sobre les seves execucions), una de les condicions que posa el centre per deixar-nos aplicar el Programa és que la persona que l'apliqui hi estigui disposada. És per això que la variable experimental s'assigna a una de les seccions del centre ocupacional en funció de la disponibilitat d'una de les educadores del centre. Per escollir el grup control ens guiem per les orientacions de l'equip del centre -fonamentades en les valoracions de l'ICASS-, triant el grup que presenta més similituds (bàsicament

relacionades amb la capacitat productiva dels usuaris) amb el grup experimental.

En relació amb els condicionants anteriors que impossibiliten l'assignació aleatòria dels subjectes i de la variable experimental als grups, hi ha un seguit de factors que configuren variables estranyes difícils de controlar: en primer lloc, la *disponibilitat favorable de l'educadora*, condició per assignar al seu grup la variable experimental, fàcilment pot influir en els resultats de l'estudi, interactuant amb la variable independent. D'altra banda, l'assistència de la investigadora a algunes sessions d'aplicació del programa és també una variable estranya fàcilment associable per part dels usuaris als exercicis del PHPM. Aquesta assistència es va pactar amb els responsables del centre, amb la finalitat de donar el suport necessari a l'educadora en l'aplicació del programa, ajudant-la a resoldre els dubtes i altres qüestions que es plantegen al llarg de la realització dels exercicis i observacions al voltant de les execucions dels usuaris. Es decideix fixar en una sessió setmanal l'assistència de la investigadora al centre, per tal de poder realitzar un canvi d'impressions amb l'educadora dins de la seva jornada laboral i sense interferir en les altres tasques i activitats que aquesta realitza amb el grup d'usuaris.

Donades les condicions de l'estudi, la decisió sobre la modalitat d'investigació a la qual es feia referència a l'inici d'aquest apartat ens porta a seguir el *disseny quasiexperimental de grup control no equivalent* (Campbell i Stanley, 1973)[134]. En aquest disseny es treballa amb dos grups de persones, a un dels quals s'aplica la variable independent -el PHPM-, mentre que l'altre continua amb les activitats habituals. En els dos grups es realitzarà una avaluació prèvia o inicial de les variables dependents (pretest) i una avaluació final d'aquestes habilitats (postest). En el grup experimental es realitzarà un seguiment individual de les variables dependents mitjançant el registre d'observacions. Les mesures del pretest ens

---

[134]En les investigacions quasiexperimentals l'investigador manipula la variable independent per poder observar-ne els efectes en la variable dependent, però no exerceix el grau de control característic del mètode experimental. Moltes variables estranyes queden sense controlar (Arnal et al, 1992; Buendía, 1992). La via metodològica de disseny quasiexperimental amb grups no equivalents és la més adequada quan l'investigador vol analitzar relacions de causalitat i pot manipular la variable independent, però es veu obligat a partir de grups ja formats de manera natural (Arnal et al, idem).

permet tenir coneixement sobre si els grups són equivalents o no abans d'iniciar el tractament (Buendía, 1992). En aquest sentit, Campbell i Stanley (1973:94) manifesten que com més semblants siguin en el seu recrutament el grup experimental i el de control, i més es confirmi aquesta similitud pel puntatge del pretest, més eficaç resulta el control.

El seguiment d'aquest disseny d'investigació comporta avantatges i inconvenients. Per un costat, és un avantatge el fet que facilita la proximitat a la realitat educativa. D'aquesta manera permet ajudar-nos a comprendre la possible incidència de la variable experimental (Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius) en una situació educativa real i concreta, a la vegada que l'educadora ens pot donar pautes per replantejar alguns aspectes del Programa, fruit de la seva experiència en l'aplicació del PHPM.

Al costat dels avantatges relacionats amb la dimensió real que permet el fet de respectar els grups, la nostra investigació té unes limitacions importants: tot i que es manipula la variable independent, no podem saber amb certesa si els canvis observats en les variables dependents són deguts exclusivament al seu efecte, donada l'existència de variables estranyes no controlades i a la manca d'aleatorització. És per això que els resultats, tot i que ens proporcionen informació sobre la incidència de la variable independent, hauran de ser considerats amb reserves. Pensem per això que a aquest estudi de caire exploratori han de seguir-ne d'altres que permetin comprovar l'eficàcia del Programa en diverses situacions educatives.

13.5. Descripció dels instruments de mesura

Tot seguit es descriuen els instruments que emprarem per mesurar les variables dependents en les situacions de pretest i postest dels grups control i experimental. En els casos en els que no s'ha localitzat un instrument estandarditzat que permeti mesurar les variables definides es parteix dels ítems de la prova criterial[135]. La següent taula presenta els instruments estandarditzats i altres proves que s'han utilitzat, i l'escala de mesura de cada variable.

[135]Tot i que no ha estat validada, emprem alguns dels ítems de la prova criterial per fer una valoració, amb les reserves necessàries donades les característiques de la prova, de les variables dependentes *destresa digital*, *discriminació de colors*, de *tamanys*, de *longituds*, de *gruixos*. Això es fa en els casos que no s'ha trobat un instrument estandarditzat que permeti mesurar les variables.

Taula 79: Instruments usats per avaluar les variables dependents

Variables dependents	Instruments		Puntuacions	Escala de mesura
	Instruments estandarditzats	Altres		
Destresa Digital		Ítem 7 i 8 de la Prova Criterial	Segons	Variable quantitativa contínua
Coordinació Visomanual	FROSTIG. Subtest I de Coordinació Visomotora		Puntuacions directes	Variable quantitativa contínua
Relacions Espacials	FROSTIG. Subtest V de Relacions Espacials		Puntuacions directes	Variable quantitativa contínua
Constància de Formes	FROSTIG. Subtest III de Constància de Formes		Puntuacions directes	Variable quantitativa contínua
Discriminació de Colors		Ítems 49 al 54 de la Prova Criterial	(v. nota al peu[136])	Variable qualitativa
Discriminació de Tamanys		Ítems 61 al 64 de la Prova Criterial	(v. nota peu de pàgina anterior)	Variable qualitativa
Discriminació de Longituds		Ítems 55 al 57 de la Prova Criterial	(v. nota peu de pàgina anterior)	Variable qualitativa
Discriminació de Gruixos		Ítems 58 al 60 de la Prova Criterial	(v. nota peu de pàgina anterior)	Variable qualitativa
Aptituds Bàsiques pel Treball Manual	ATAG de Goguelin. Subtest 1,2 i 3, categoria Habilitat Manual.		Puntuacions directes	Variable quantitativa contínua

[136]Quan analitzem els ítems corresponents a aquestes variables atorguem el valor "1" si observem que el subjecte discrimina diferències entre els objectes, i el valor "2" quan valorem que la persona avaluada no aprecia les diferències.

13.5.1. Instruments Estandarditzats

13.5.1.1. Test de Desenvolupament de la Percepció Visual de Frostig

El *Test de Desenvolupament de la Percepció Visual* (Frostig, 1988)[137] està format per cinc subtests que es dirigeixen a obtenir informació sobre diferents aspectes de la percepció visual. Està dissenyat de forma que puguin ser avaluats per separat diferents aspectes de l'aptitud perceptiva.

Emprem concretament els subtests I, III i V, dirigits respectivament a avaluar la *coordinació visomotora*, *constància de la forma* i *relacions espacials*. El primer subtest consisteix en el dibuix de línies rectes, corbes i amb angles entre estímuls situats a diferents distàncies, o d'un punt a l'altre sense línies de guia.

El tercer subtest explora la constància de la forma, és a dir, la capacitat de reconèixer semblances i diferències de forma. La persona avaluada ha de distingir cercles i quadrats de diferents dimensions, matisos, estructures i posicions en l'espai, entre altres figures geomètriques semblants (rectangles, el.lipsis, paral.lelògrams).

El cinquè subtest es refereix al reconeixement de les relacions espacials de punts entre sí. Cal que analitzi uns models consistents en línies de diferents longituds i angles que el subjecte ha de copiar guiant-se amb uns punts.

Tots els subtests consisteixen en exercicis de paper i llapis.

Frostig (1988) indica que la prova es va realitzar per aplicar-la a nens d'edats compreses entre quatre i set anys. L'autora indica la utilitat de la mateixa per examinar la percepció visual de nens amb disminucions intel.lectuals. Fernández Sanchidrián (1986:553) exposa que l'aplicació del test és extensible a qualsevol edat.

---

[137]L'adaptació a l'estat espanyol està realitzada per l'editorial TEA.

En el nostre estudi s'han aplicat les proves individualment, i s'ha partit de les puntuacions directes de cada subtest.

13.5.1.2. Test d'Aptitud pel Treball de Taller (ATAG) de Goguelin

La bateria ATAG de Goguelin (1988) ha continuat i perfeccionat els estudis de MacQuarrie en el seu intent de mesurar l'habilitat manual mentalment controlada necessària per realitzar amb èxit el treball de taller (activitats bàsicament manipulatives). Consta d'11 subtests consistents en exercicis de paper i llapis, classificats en quatre categories: *habilitat manual, localitzat, apreciació, visualització espacial.* La puntuació corresponent a la primera d'aquestes categories, obtinguda per la suma dels resultats dels subtests 1, 2 i 3, ens dóna la mesura de la variable dependent *Aptituds bàsiques pel treball de taller.*

El subtest 1 (Puntejat I) consisteix a dibuixar un punt tan depressa com es pugui dins cada quadrícula d'un espai quadriculat. El subtest 2 (Puntejat II) consisteix en una làmina on hi ha cercles de diferents tamanys, i l'exercici consisteix en dibuixar tants punts com es pugui en el centre de cada cercle. El tercer subtest (Traçat) consisteix a un circuit en el que cal traçar una línia contínua que passi pel centre del camí. Aquests exercicis requereixen l'execució combinada de coordinació visomanual, destresa manual i rapidesa manual. [138]

---

[138]Ens remetem al manual de la prova per a la lectura de les investigacions realitzades amb la finalitat d'arribar a la composició definitiva de la bateria i establir la seva validesa. Goguelin (1988) manifesta que la baterial ATAG es presenta com un complement del test TPG (Test Tècnic Pràctic), creat pel mateix. Des del punt de vista de la validesa, la correlació obtinguda entre ambdos tests: TPG (amb excepció dels subtests "rajols" i "cubs") i ATAG amb el criteri d'èxit professional (nota mitjana d'un any de treball en un taller d'un centre d'aprenentatge) es manté per sobre de 0,55.

13.5.2. Altres proves

Al costat dels instruments estandarditzats descrits, emprem alguns ítems de la prova criterial per avaluar *destresa digital* i *habilitats discriminatives*.

Per avaluar la ***destresa digital*** escollim els ítems 7 i 8 de la prova criterial, corresponents a l'objectiu 1.2.: "manipular objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual". Els ítems són els següents:

Nº Ítem	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
7	2 cargols M8 x 70 i 2 femelles exagonals que s'enrosquin en els cargols.	Col.locada la femella a la punta del cargol, enroscar-la fins el final. Fer-ho dues vegades, no importa amb quina mà.	Sense error
8	Idem	Descargolar les dues femelles anteriors dels cargols. No importa amb quina mà.	Sense error

En la situació de pretest i postest, el que fem és comptabilitzar en segons el temps que tarden les persones avaluades en cargolar i descargolar els dos cargols, conservant separadament les puntuacions corresponents a cada ítem, que considerem dues variants de la variable *destresa digital*: destresa digital 1 (cargolat) i destresa digital 2 (descargolat).

Pel que fa les ***habilitats discriminatives***, s'apliquen els ítems corresponents a l'objectiu III.1. de la prova criterial: "Diferenciar els matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: *color* (vermell, blau, groc); *tamany* (gros, petit, mitjà); *longitud* (llarg, curt); *gruix* (gruixut, prim)". Els ítems corresponents a la discriminació de cada atribut són els següents:

1. Discriminació de colors: ítems 49 al 54
2. Discriminació de longituds: ítems 55 al 57
3. Discriminació de gruixos: ítems 58 al 60
4. Discriminació de tamanys: ítems 61 al 64

Nº Ítem	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
49	Tres pinces d'estendre roba: una de vermella, una de groga i una de blava	De quin color és aquesta pinça? (Vermell)	Sense error
50	Idem	De quin color és aquesta? (Blau)	Sense error
51	Idem	De quin color és aquesta? (Groc)	Sense error
52	Idem	Dóna'm la blava	Sense error
53	Idem	Dóna'm la groga	Sense error
54	Idem	Dóna'm la vermella	Sense error
55	Dos cargols M6, un M6x20 i l'altre M6x10	Quina diferència hi ha entre aquest cargol i aquest altre?	Respondre: "Un és més llarg que l'altre" (o alguna resposta que faci clarament referència a la llargada dels cargols)
56	Idem	Quin és el llarg?	Sense error
57	Idem	Quin és el curt?	Sense error
58	Dos cargols, un M4x20 i l'altre M3x20	Quina diferència hi ha entre aquests dos cargols?	Cal respondre alguna cosa que faci referència clarament al gruix
59	Idem	Quin és el més gruixut?	Sense error
60	Idem	Quin és el més prim?	Sense error
61	Tres femelles, una M8, una M4 i una M3	Quina diferència hi ha entre aquestes femelles?	Cal respondre alguna cosa que faci referència a la mida
62	Idem	Quina és la més grossa?	Sense error
63	Idem	Quina és la més petita?	Sense error
64	Idem	Quina és la mitjana?	Sense error

En el cas de les habilitats discriminatives ens interessa més que tot observar si la persona avaluada és capaç de discriminar l'existència de diferències entre els objectes, més que no pas comprovar si es coneixen els noms dels atributs que els diferencien (gruixut/prim; llarg/curt;...). Tot i així, apliquem tots els ítems. Pensem que, tot i la relativitat de la informació que podem obtenir amb aquests ítems, la resposta dels subjectes a cada una de les qüestions pot oferir-nos unes pautes orientatives sobre les seves habilitats discriminatives.

13.6. Aplicació del PHPM. Procediment

L'estudi es realitza, com ja s'ha assenyalat, en el context d'un Centre Ocupacional de la província de Girona. Dues de les seccions del Centre participen en la investigació, una com a grup experimental i l'altra com a grup control. Cada secció està integrada per deu usuaris.

Durant el mes d'octubre de 1993 es realitza l'avaluació inicial dels grups experimental i control, prèvia sol.licitud a la direcció del centre. La mateixa persona va passar a tots els subjectes del grup experimental i del grup control els instruments estandarditzats i les altres proves que ens permeten obtenir informació sobre les execucions perceptivo-motrius actuals dels subjectes. L'administració de les proves es realitza de forma individual, i en tots els casos se segueix el mateix ordre en la realització de les proves.

A finals d'octubre es comença a aplicar el PHPM als subjectes del grup experimental. L'aplicació del Programa es realitza en el lloc habitual on aquest grup realitza les activitats d'ajustament personal i social i la teràpia ocupacional. L'educadora d'aquest grup té cura de l'aplicació del Programa, prèvia familiarització amb l'estructura i característiques del PHPM.

El Programa s'aplica dins de la temporalització que la pròpia educadora realitza de les activitats d'ajustament personal i social, activitats que ocupen el 50% de la jornada però que es distribueixen de forma variable al llarg de la setmana en funció de les activitats que es fan de forma periòdica. Es realitzen tres-quatre sessions d'aproximadament una hora de durada. Per a l'aplicació se segueixen les bàsicament les orientacions sobre l'aplicació del PHPM descrites en l'apartat 13.4. Un cop a la setmana acudim al centre per donar suport a l'educadora en l'aplicació del Programa. Es procura que aquesta assistència es produeixi un dia fixe, concretament el divendres al matí. Aprofitem aquests dies per insistir de forma individual en aquells aspectes que demanen una atenció específica i supervisió constant per part de l'educador.

En principi es decideix amb la direcció del centre una durada de la investigació d'aproximadament quatre mesos. Donat que el PHPM està format per nombroses activitats, decidim seleccionar les unitats del Programa que, pel seu material i per les habilitats que treballen, constitueixen un bloc representatiu de les activitats del Programa. D'aquesta manera podem assegurar que tots els usuaris

realitzin les mateixes activitats en un període de temps no excessivament llarg. Els registres elaborats per enregistrar les observacions sobre les execucions perceptivo-motrius de les persones que realitzen les activitats del Programa[139] ens permeten portar el control de les activitats que realitza cada subjecte en cada sessió. Traslladades aquestes observacions al Full d'Observacions Individual, podem saber quines activitats ha realitzat cada persona, així com tenir una orientació sobre com ha executat cada una de les habilitats treballades. [140]

A la següent taula s'assenyalen les Unitats i Fitxes que conformen aquest primer bloc del Programa, així com la descripció de les característiques de la Unitat.[141] Com es pot comprovar en aquest últim apartat de la taula, les habilitats que es treballen en les activitats seleccionades són bàsicament: coordinació visomanual, destresa digital, relacions espacials i habilitats discriminatives. Hem procurat que aquestes habilitats es treballin a partir de material variat, per tal d'executar aquestes habilitats en diferents situacions.

---

[139]A l'apartat 12.5. es pot veure un model de registre de les observacions en situació de grup, i el registre preparat per recollir les observacions realitzades de cada subjecte. També es descriu en aquest apartat la manera d'omplir els registres, exemplificant-lo amb dos registres omplerts.

[140]A l'**Annex 16** es presenten els Fulls d'Observacions Individuals de cada subjecte, on consten totes les activitats que han realitzat al llarg de l'experimentació del Programa.

[141]Cada una de les Unitats i Fitxes de treball assenyalades es descriu al Dossier del PHPM.

Taula 80: Unitats del PHPM que formen el bloc d'activitats que realitza el grup experimental

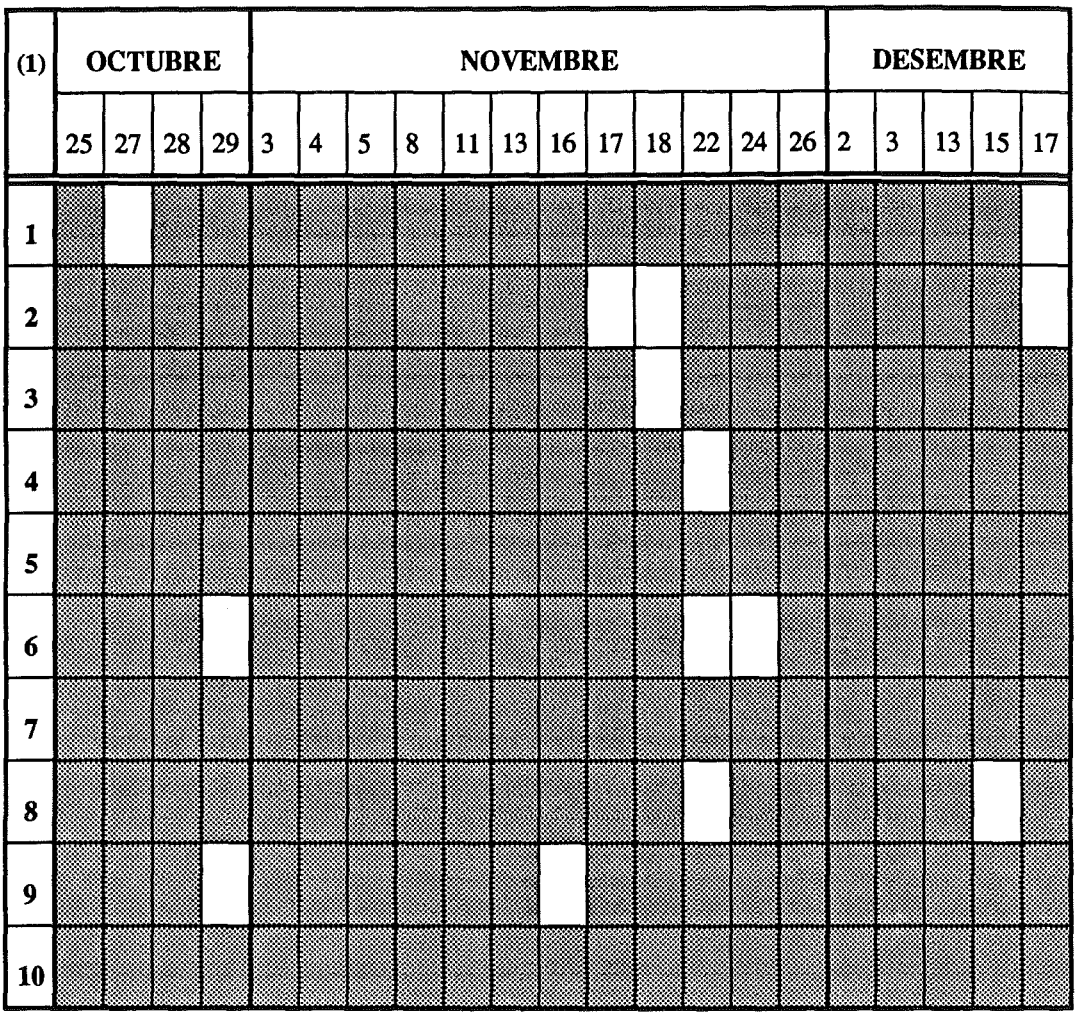
Unitats	Fitxes	Trets de la Unitat
Unitat IV	2,3,5,6,7,8	**Descripció:** Les propostes d'aquesta Unitat consisteixen a clavar xinxetes o agulles amb els caps de colors a pissarres o taulers de suro, en funció de siluetes prèviament determinades o en funció de consignes relacionades amb l'espai. **Habilitats perceptivo-motrius:** Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades*, *destresa digital* i *relacions espacials*.
Unitat V	2,4,5	**Descripció:** El material de les propostes consisteix en pinces d'estendre roba, de fusta o de colors. Els exercicis consisteixen en pinçar-les a diferents objectes. **Habilitats perceptivo-motrius:** Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* en combinació amb *destresa digital*. També s'insisteix en les *relacions espacials* i en la *discriminació de colors* i *longituds*.
Unitat VI	1,2,3,4	**Descripció:** Les propostes d'aquesta unitat estan formades per grups de diverses capses o ampolles de diferents materials. La diferència entre les propostes rau en la manera com es tanquen o es tapen les capses o ampolles (per pressió, enroscant-les, encaixant-les...). **Habilitats perceptivo-motrius:** Es treballen les *habilitats coordinades* en combinació amb *destresa manual i digital*. També s'insisteix en la *discriminació de colors*, *formes* i *tamanys*.
Unitat VII	1,2,3	**Descripció:** En les propostes d'aquesta Unitat es manipula material de ferreteria (arandeles, cargols, femelles i bagues de diferents tamanys i gruixos). **Habilitats perceptivo-motrius:** Es treballen les *habilitats coordinades*. En combinació amb aquestes s'exerciten els *moviments bàsics* i la *discriminació visual* (*constància perceptual*, *discriminació de longituds*, *gruixos*, *tamanys* i *formes*).

Unitat VIII	1,2,3	**Descripció:** Les propostes d'aquesta Unitat consisteixen en taulers de fusta amb siluetes de peces de diferents formes i tamanys, aïllades o formant diverses composicions. Les siluetes estan perforades per tal de poder-hi cargolar les peces metàl.liques. **Habilitats perceptivo-motrius:** Es treballen bàsicament les *habilitats coordinades* en combinació amb *destresa digital*. En algunes propostes s'exercita també la *discriminació de formes* i *tamanys*.
Unitat XII	1,2	**Descripció:** Les propostes consisteixen en dos jocs de dòmino: un en negre i el segon en blau i vermell. En els dos casos les figures del dòmino són quadats, triangles i rodones del mateix tamany. **Habilitats perceptivo-motrius:** Es treballen bàsicament la *discriminació de formes*, *colors* i *constància perceptual*.

Aquest bloc d'activitats es treballa des de finals d'octubre fins a les vacances de Nadal. Es realitzen 21 sessions al llarg de les quals els usuaris duen a terme un nombre variable d'activitats. Donat que per Nadal els usuaris fan quinze dies de vacances, ens ha semblat oportú adequar el treball d'aquest bloc a aquest període.

La següent figura mostra la distribució de les sessions de treball al llarg de l'aplicació del PHPM, i l'assistència de cada una de les persones integrants del grup experimental a aquestes sessions. Es deixen sense marcar les sessions d'aplicació del programa a les quals el subjecte no ha assistit.

Figura 28: Sessions destinades a l'aplicació del PHPM i assistència de cada subjecte del grup experimental a aquestes sessions.



(1) A aquesta columna es fa referència cada subjecte, assenyalat per una xifra.

Les fitxes de treball que configuren el treball de les activitats del PHPM que seran aplicades al grup experimental no són realitzades simultàniament i en un mateix ordre pels subjectes, sinó que a cada sessió les activitats que es realitzen es van variant, per tal de no provocar el cansament dels subjectes. En funció dels puntatges del pretest, es planifiquen en grans línies les primeres sessions *per a cada un dels subjectes*. Els registres d'observacions d'aquestes primeres execucions ens permeten anar planificant les activitats que les persones del grup experimental

havien d'anar realitzant durant la resta de les sessions. Aquesta planificació no és en absolut rígida, sinó que procurem adequar-nos a les necessitats i demandes que sovint exterioritzen els propis usuaris.

Algunes persones repeteixen els exercicis diferents vegades, sempre procurant alternar-los i combinar-los amb altres, per no provocar cansament. En alguns casos els exercicis preferits pels usuaris són usats com a premi, deixant-los executar un cop s'han realitzat altres activitats menys preferides. Mitjançant les observacions diàries podem obtenir informació sobre la qualitat de les execucions. D'aquesta manera, quan s'observa que el subjecte ha tingut dificultats per realitzar les activitats, es programa repetir-la. El nostre objectiu és asegurar que tots els subjectes realitzin tan bé com puguin cada un dels exercicis programats.

D'altra banda, no tots els subjectes han realitzat tots els exercicis. En els casos en els quals algunes activitats estan clarament seqüenciades de la més fàcil a la més complexa, si es constata que l'execució de la més complexa és bona, no es realitza l'anterior. En altres casos un ritme de treball molt lent del subjecte ha condicionat que fes menys activitats. En aquests casos hem procurat que les activitats fossin les més adequades a les seves necessitats.

A la taula següent es pot veure quines fitxes de treball ha realitzat cada un dels subjectes experimentals, així com les vegades que ha realitzat l'exercici. Per consultar l'ordre en el qual ha realitzat cada un dels exercicis cal consultar l'Annex n. 16 en el que figuren els fulls individuals, on es constata la data concreta de realització de cada un dels exercicis. Els símbols que indiquen la qualitat de l'execució de cada un dels exercicis (+ = correcte; * = a mitges; - = incorrecte) es posa a títol orientatiu. Només es col.loca el símbol "correcte" (+) quan l'execució de cada una de les habilitats perceptivo-motrius necessàries per realitzar l'exercici ha estat bona. Es col.loca el símbol "incorrecte" (-) quan la majoria de les execucions no ha estat bona. Col.loquem el símbol "*", que indica una execució ni bona ni dolenta, quan algunes de les habilitats han estat executades incorrectament, i algunes altres correctament. Les anotacions es fan per ordre dins de cada casella corresponent a una fitxa de treball. Així podem saber si, per exemple, una persona ha realitzat un exercici cinc vegades, ha millorat en la valoració global de les execucions, si es manté a un nivell semblant, o si comet encara errors. De tota manera, com ja he dit, aquesta interpretació es fa només a títol orientatiu, per tal de poder enregistrar les vegades que una persona ha realitzat cada un dels exercicis, i d'aquesta manera programar les següents intervencions. No és l'objectiu d'aquest

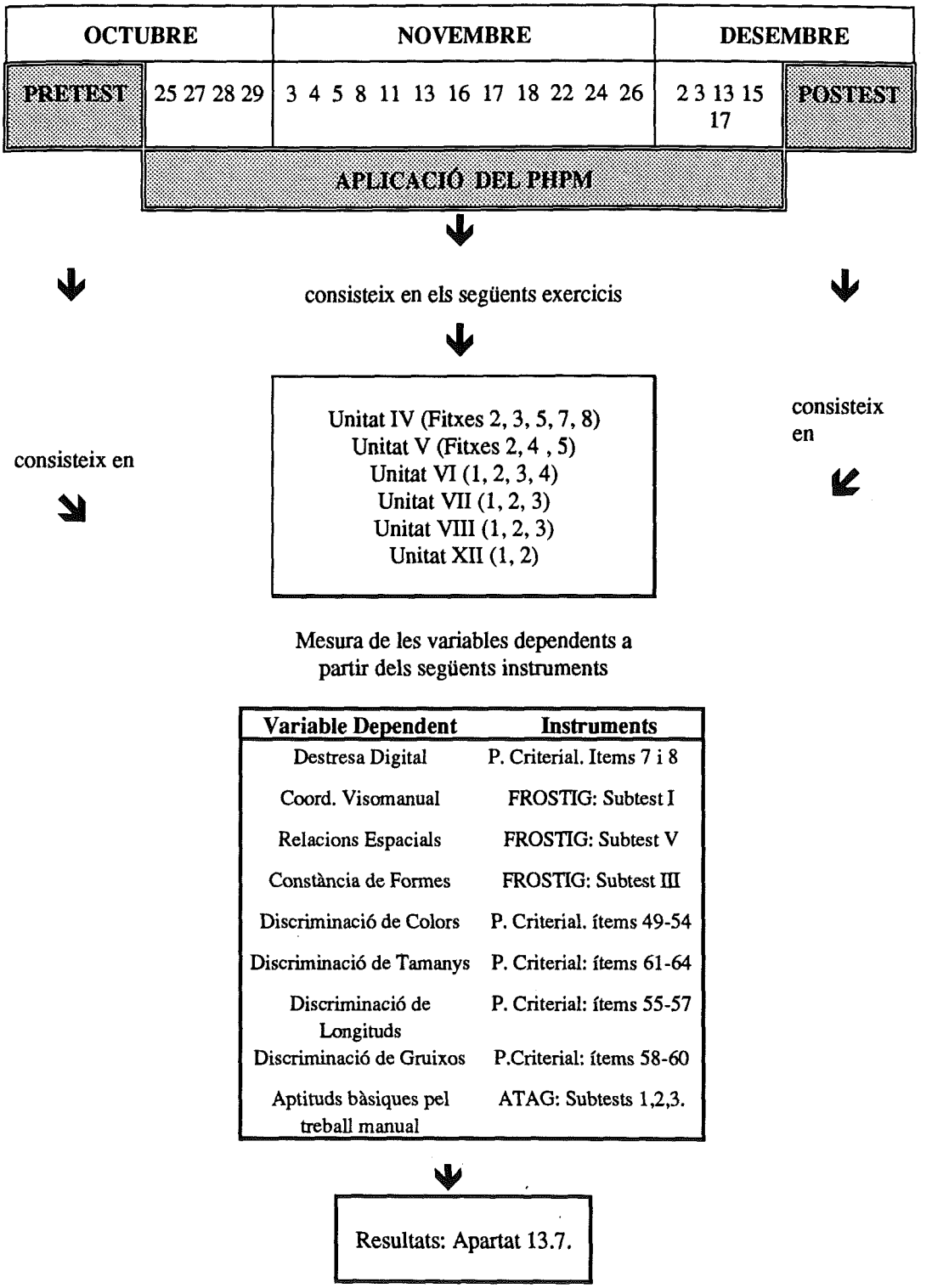
registre recollir dades per fer una avaluació precisa de cada una de les execucions dels subjectes, sinó bàsicament permetre un seguiment de les activitats que fa cada usuari.

Taula 81: Realització de les activitats del PHPM per part dels subjectes del grup experimental

Unitat	Fitxa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV	2	*	*		++	*	+		*+	*	
	3	++	*	**+++	+++	**	**	++	*+	*+*+	*++
	5	*			+		*	*	*	*	*
	6	*	*	*	+	*		*	+	-	*
	7	+	+	+	+	*	*	+	*	-	*
	8	**	**	*+	++	**	**	*+	**	*	**
V	2			*			+		+-		
	4	+		*			*+	+	++	*	
	5			*			*				*
VI	1	+	*+	*	*	*	+	*	+*	**	+**
	2	++*	***	*	+*+	*	*	*	+*	**	+*
	3	+	***	*	**	*	+	+	+++	*+	++*
	4	+	*+	*	+	*	+	+	++	**	+*
VII	1	+	*	**+++	+	-+***	*+*+	++	**	+++	
	2	+	**+	-+*+	++	*+	+***+	+**	*	**	*
	3	**+++	**+	-*	+**+	+		+*+*		**	+*
VIII	1	++	**	-*+*	+	**	*++	+*+*	***	*	*+
	2	++	**	**+	*++	**	++	*+	*	++	+++
	3	-+++		++	++++	*+** +*	**+	*+	*+++ +	++++ +	++*
XII	1	++*+	+	*+*	++	*	++	++			+*
	2	***+ *	+	**-*	+++		+	++++	**	+	*+*+ **

Finalitzades les sessions destinades a treballar les activitats del PHPM, passem el postest per tal de veure si ja es pot obtenir informació sobre les hipòtesis formulades. Abans de descriure els resultats, esquematitzem en la figura 29 la situació experimental. En aquesta figura es pot veure la temporalització de les intervencions realitzades al llarg de la investigació: la ubicació del pretest i postest, així com de les sessions dedicades a l'aplicació del Programa. També s'indiquen quines són les fitxes de cada Unitat treballades en el Programa, i la relació entre les variables dependents i les proves passades en les situacions de Pretest i Postest.

Figura 29: Esquema-resum de la situació experimental.



Variable Dependent	Instruments
Destresa Digital	P. Criterial. Items 7 i 8
Coord. Visomanual	FROSTIG: Subtest I
Relacions Espacials	FROSTIG: Subtest V
Constància de Formes	FROSTIG: Subtest III
Discriminació de Colors	P. Criterial. ítems 49-54
Discriminació de Tamanys	P. Criterial: ítems 61-64
Discriminació de Longituds	P. Criterial: ítems 55-57
Discriminació de Gruixos	P.Criterial: ítems 58-60
Aptituds bàsiques pel treball manual	ATAG: Subtests 1,2,3.

13.7. Resultats

13.7.1. Situació prèvia a l'aplicació del PHPM: comprovació de l'existència de diferències entre els pretests

En primer lloc, ens interessa comprovar si existeixen diferències significatives entre les puntuacions obtingudes pels subjectes experimentals i els del grup control en la situació prèvia a la introducció de la variable independent. D'aquesta manera podem veure si, tot i no haver realitzat una selecció a l'atzar dels grups, aquests es poden considerar equivalents.

Tot seguit presentem els resultats obtinguts per cada un dels subjectes del grup experimental i del grup control en les diferents proves que configuren el Pretest. A la fila superior s'anota el codi de la variable, segons la següent equivalència:

Codi	Variable
1	Destresa Digital 1. Enroscat
2	Destresa Digital 2. Desenroscat
3	Coordinació Visomanual
4	Constància de la Forma
5	Relacions Espacials
6	Aptitubs bàsiques pel Treball Manual
7	Discriminació de Colors
8	Discriminació de Tamanys
9	Discriminació de Longituds
10	Discriminació de Gruixos

Taula 82: Puntuacions obtingudes pels subjectes experimentals i el grup control en el Pretest.

Variables		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRUP EX-PERI MEN-TAL	1	78	81	11	1	0	210	1	1	1	1
	2	285	360	8	0	4	-1210	1	1	1	1
	3	113	135	9	0	0	-149	1	1	1	1
	4	100	90	12	0	4	-480	1	1	1	1
	5	55	44	11	0	0	590	2	2	2	2
	6	130	68	9	4	0	306	1	1	1	1
	7	115	30	17	3	1	208	1	1	1	2
	8	150	150	9	2	0	67	1	1	1	1
	9	62	83	15	0	0	504	2	1	1	1
	10	75	95	20	0	4	669	2	1	2	2
GRUP CON-TROL	11	41	33	6	0	0	-266	1	2	2	2
	12	90	25	19	10	0	435	1	1	1	1
	13	45	55	14	0	0	-22	2	1	1	2
	14	155	75	11	3	0	287	1	1	1	1
	15	80	85	5	0	0	-2230	2	2	2	2
	16	195	113	8	0	0	-1786	1	1	1	1
	17	73	73	10	0	0	-1146	1	1	1	1
	18	217	65	10	0	0	483	1	2	1	1
	19	57	42	15	0	0	341	2	1	1	1
	20	33	45	18	0	0	621	1	1	1	1

Per comprovar si existeixen diferències significatives entre Grup Experimental i Grup Control abans de començar la investigació apliquem una prova per analitzar la diferència de mitjanes en grups independents. Degut a que treballem amb grups petits, apliquem una prova no paramètrica. S'utilitza la prova *U de Mann-Whitney*, obtenint els següents resultats:

Taula 83: Resultats de l'aplicació de la prova U de Mann-Whitney per comparar les mitjanes de rendiment entre grup experimental i grup control en les variables 1, 2, 3, 4, 5, 6

1.Destresa Digital 1. Enroscat	Suma rangs grup experimental = 117 Suma rangs grup control = 93 U = 38 > 23(5%) ND
2.Destresa Digital 2. Desenroscat	Suma rangs grup experimental = 129 Suma rangs grup control = 81 U = 26 > 23(5%) ND
3.Coordinació Visomanual	Suma rangs grup experimental = 109 Suma rangs grup control = 101 U = 46 > 23(5%) ND
4.Constància de Forma	Suma rangs grup experimental = 112,5 Suma rangs grup control = 97,5 U = 42,5 > 23(5%) ND
5.Relacions Espacials	Suma rangs grup experimental = 125 Suma rangs grup control = 85 U = 30 > 23(5%) ND
6.Aptituds bàsiques pel Treball Manual	Suma rangs grup experimental = 113 Suma rangs grup control = 97 U = 42 > 23(5%) ND

Aquests resultats ens porten a acceptar la hipòtesi de nul.litat a un nivell de confiança del 95%, ja que no existeixen diferències significatives en les puntuacions obtingudes pels grups experimental i control en les variables considerades. Podem dir que és molt probable que els dos grups tinguin un nivell semblant d'execució pel que fa: *destresa digital, coordinació visomanual, constància de la forma, relacions espacials* i *aptituds bàsiques pel treball de taller.*

En les variables *Discriminació de colors*, *longituds* i *gruixos* hi ha el mateix nombre de subjectes en cada grup que discrimina els atributs, per la qual cosa no s'observen diferències entre els grups. En la variable *Discriminació de tamanys* hi ha aproximadament el mateix nombre de subjectes que discriminen l'existència de diferències (nou persones en el grup experimental per vuit en el grup control). No s'aplica la prova estadística adequada a les característiques de les dades de la variable (ji quadrat) degut al fet que no es compleixen les condicions per poder-la aplicar.

13.7.2. Comprovació de l'existència de diferències entre Pretest i Postest. Grup Experimental

La següent taula mostra les puntuacions obtingudes pels subjectes experimentals en les situacions de Pretest i Postest. En la primera fila s'empren per assenyalar les variables els mateixos codis que en l'apartat anterior.

Taula 84: Puntuacions del grup experimental en el Pretest i Postest

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	Pret	Post	Pret	Pos	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Pos	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Pos
1	78	38	81	57	11	17	1	6	0	0	210	680	1	1	1	1	1	1	1	1
2	285	59	360	36	8	15	0	5	4	4	-1210	-203	1	1	1	1	1	1	1	1
3	113	26	135	24	9	17	0	3	0	0	-149	-5	1	1	1	1	1	1	1	1
4	100	33	90	58	12	19	0	4	4	4	-480	333	1	1	1	1	1	1	1	1
5	55	27	44	34	11	16	0	0	0	0	590	1023	2	2	2	2	2	1	2	2
6	130	38	68	44	9	12	4	4	0	0	306	355	1	1	1	1	1	1	1	1
7	115	35	30	36	17	15	3	6	1	0	208	638	1	1	1	1	1	1	2	1
8	150	66	150	137	9	10	2	3	0	1	67	59	1	1	1	1	1	1	1	1
9	62	59	83	66	15	20	0	3	0	0	504	479	2	2	1	1	1	1	1	1
10	75	30	95	55	20	23	0	7	4	4	669	730	2	2	1	2	2	2	2	1

Per analitzar si els subjectes experimentals han millorat l'execució de les habilitats perceptivo-motrius considerades, després d'haver estat sotmesos a l'acció de la variable independent durant dos mesos, apliquem la prova de comparació de mitjanes per a grups aparellats. Donades les característiques de la nostra situació, apliquem la *T de Wilcoxon*, prova no paramètrica. A la següent taula presentem els resultats obtinguts:

Taula 85: Resultats de l'aplicació de la prova T de Wilcoxon per comparar les mitjanes de les puntuacions obtingudes entre Pretest i Postest en el grup experimental

1.Destresa Digital 1. Enroscat.	Suma rangs (+) = 55 Suma rangs (-) = 0 GLL = 10 / T = 0 < 3 (1%) DS
2.Destresa Digital 2. Desenroscat.	Suma rangs (+) = 54 Suma rangs (-) = 1 GLL = 10 / T = 1 < 3 (1%) DS
3.Coordinació Visomanual	Suma rangs (+) = 52,5 Suma rangs (-) = 2,5 GLL = 10 / T = 2,5 < 3 (1%) DS
4.Constància de Forma	Suma rangs (+) = 55 Suma rangs (-) = 0 GLL = 8 / T = 0 < 3 (1%) DS
5.Relacions Espacials	No es pot aplicar la prova[142]
6.Aptituds bàsiques pel Treball Manual	Suma rangs (+) = 55 Suma rangs (-) = 3 GLL = 10 / T = 3 = 3 (1%) DS

Els resultats obtinguts ens indiquen l'existència de diferències significatives en les puntuacions obtingudes entre pretest i postest en les variables: *Destresa Digital* 1(cargolat), *Destresa Digital* 2 (descargolat); *Coordinació Visomanual*; *Constància de Formes* i *Aptituds bàsiques pel Treball de Taller*. En tots aquests casos s'aprecia una millora considerable en les puntuacions obtingudes pels

[142]Hi ha massa pocs subjectes que manifesten diferències d'execució entre pretest i postest. Només dos subjectes varien només en un punt el resultat.

mateixos tenien abans de començar la investigació. Amb l'aplicació de la prova estadística T de Wilcoxon, comprovem que, amb un nivell de confiança del 99%, l'aplicació del Programa d'Habilitats Perceptivo-motrius ha incidit positivament en aquestes variables. En la variable *Relacions espacials* es pot observar a la taula que pràcticament no hi ha diferències entre els resultats que obtenen els subjectes abans i després de realitzar les activitats del Programa.

En *Discriminació de Colors* no existeixen diferències entre les puntuacions del pretest i les del postest; tots els subjectes obtenen els mateixos resultats en les dues avaluacions. En les altres habilitats discriminatives (*Tamanys*, *Longituds*, *Gruixos*) s'observa poca variació en els resultats del postest: només una persona empitjora en *discriminació de tamanys*, només una persona millora en *discriminació de longituds*, i dues milloren en *discriminació de gruixos*. No podem aplicar la prova estadística adequada a les característiques d'aquestes variables (ji quadrat per a grups aparellats: MacNemar) degut al fet que no es compleixen les condicions.

13.7.3. Comprovació de l'existència de diferències entre Pretest i Postest. Grup Control

La següent taula mostra les puntuacions obtingudes pels subjectes del grup control en les situacions de Pretest i Postest. En la primera fila s'empren els mateixos codis que en l'apartat anterior.

Taula 86: Puntuacions del grup control en el Pretest i Postest

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	Pret	Post	Pret	Pos	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Pos	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Post	Pret	Pos
11	41	60	33	54	6	10	0	2	0	0	-266	-732	1	1	2	1	2	2	2	1
12	90	100	25	110	19	10	10	2	0	0	435	282	1	1	1	1	1	1	1	1
13	45	89	55	67	14	10	0	0	0	0	-22	-162	2	2	1	1	1	1	2	1
14	155	135	75	98	11	11	3	4	0	0	287	115	1	1	1	1	1	1	1	1
15	80	85	85	103	5	8	0	0	0	0	-2230	-1797	2	2	2	2	2	2	2	2
16	195	265	113	330	8	10	0	0	0	0	-1786	-2872	1	1	1	1	1	1	1	1
17	73	95	73	95	10	12	0	0	0	0	-1146	-2095	1	1	1	2	1	2	1	2
18	217	150	65	90	10	10	0	1	0	0	483	404	1	1	1	2	1	1	1	1
19	57	32	42	36	15	11	0	2	0	0	341	296	2	2	1	1	1	1	1	1
20	33	51	45	29	18	14	0	5	0	0	621	434	1	1	1	1	1	1	1	1

Per analitzar si les persones integrants del grup control han millorat l'execució de les habilitats perceptivo-motrius considerades, després d'haver estat sotmesos a l'acció de la variable independent durant dos mesos, apliquem la prova de comparació de mitjanes per a grups aparellats. Utilitzem, com en el cas anterior, la prova *T de Wilcoxon*. A la següent taula es mostren els resultats obtinguts.

Taula 87: Resultats de l'aplicació de la prova T de Wilcoxon per comparar les mitjanes de les puntuacions obtingudes en Pretest i Postest per part del grup control

1.Destresa Digital 1. Enroscat.	Suma rangs (+) = 21 Suma rangs (-) = 34 GLL = 10 / T = 21 > 8 (5%) ND
2.Destresa Digital 2. Desenroscat.	Suma rangs (+) = 4 Suma rangs (-) = 51 GLL = 10 / T = 4 < 8 (5%) DS
3.Coordinació Visomanual	Suma rangs (+) = 49 Suma rangs (-) = 19,5 GLL = 8 / T = 19,5 > 4 (5%) ND
4.Constància de Forma	No compleix les condicions d'aplicació de la prova (massa diferències que donen zero). ND
5.Relacions Espacials	ND
6.Aptituds bàsiques pel Treball Manual	Suma rangs (+) = 55 Suma rangs (-) = 3 GLL = 10 / T = 3 = 3 (1%) DS

Els resultats ens porten a acceptar la hipòtesi de nul.litat a un nivell de confiança del 95% en les variables *destresa digital 1* (*enroscat*) i *coordinació visomanual*. En la variable *constància de forma* no s'observa cap diferència entre les puntuacions del pretest i del postest. En la variable *relacions espacials*, tot i que no s'ha pogut aplicar la prova, no s'observa en les puntuacions del postest una clara tendència a la millora o a empitjorar.

Els resultats obtinguts en la variable *Destresa Digital 2* i *Aptituds bàsiques pel treball manual* ens porten a rebutjar la hipòtesi de nul.litat, a un nivell de confiança del 95% en la primera variable i a un nivell de confiança del 99% en la segona. Ara bé, aquestes diferències significatives no indiquen que s'hagi produït

entre pretest i postest (variables *Destresa Digital 2* i *Aptituds bàsiques pel Treball Manual*), aquestes diferències provenen del fet que la majoria dels subjectes han tret puntuacions pitjors en el postest.

Pel que fa les habilitats discriminatives: en *discriminació de colors* no s'observen diferències en els resultats dels subjectes entre pretest i postest. En les altres variables la majoria dels subjectes no varien en les respostes donades pel que fa la discriminació de *longituds*, *tamanys* i *gruixos*. Com en els casos anteriors, l'aplicació d'un estadístic per avaluar aquestes variables és difícil.

13.7.4. Situació posterior a l'aplicació del PHPM: comprovació de l'existència de diferències entre els postests

A la següent taula es presenten les puntuacions obtingudes pels subjectes dels dos grups en el postest.

Taula 88: Puntuacions obtingudes pels subjectes experimentals i el grup control en el Postest

Variables		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRUP EX-PERI MEN-TAL	1	38	57	17	6	0	680	1	1	1	1
	2	59	36	15	5	4	-203	1	1	1	1
	3	26	24	17	3	0	-5	1	1	1	1
	4	33	58	19	4	4	333	1	1	1	1
	5	27	34	16	0	0	1023	2	1	1	1
	6	38	44	12	4	0	355	1	1	1	1
	7	35	36	15	6	0	638	1	1	1	1
	8	66	137	10	3	1	59	1	1	1	1
	9	59	66	20	3	0	479	2	1	1	1
	10	30	55	23	7	4	730	2	1	1	1
GRUP CON-TROL	11	60	54	10	2	0	-732	1	1	2	1
	12	100	110	10	2	0	282	1	1	1	1
	13	89	67	10	0	0	-162	2	1	1	1
	14	135	98	11	4	0	115	1	1	1	1
	15	85	103	8	0	0	-1797	2	2	2	2
	16	265	330	10	0	0	-2872	1	1	1	1
	17	95	95	12	0	0	-2095	1	2	2	2
	18	150	90	10	1	0	404	1	2	1	1
	19	32	36	11	2	0	296	2	1	1	1
	20	51	29	14	5	0	434	1	1	1	1

Per comprovar si existeixen diferències significatives entre Grup Experimental i Grup Control en el postest apliquem una prova de comparació de mitjanes per grups independents. En les variables amb els codis 1, 2, 3, 4, 5, i 6 apliquem una prova no paramètrica, donades les característiques de la nostra investigació. S'utilitza la prova U de Mann Whitney, obtenint els següents resultats:

Taula 89: Resultats de l'aplicació de la prova U de Mann-Whitney per comparar les mitjanes de rendiment entre grup experimental i grup control en les variables 1, 2, 3, 4, 5, 6

1.Destresa Digital 1. Enroscat.	Suma rangs grup experimental = 66 Suma rangs grup control = 144 U = 11 < 16 (1%) DS
2.Destresa Digital 2. Desenroscat.	Suma rangs grup experimental = 82 Suma rangs grup control = 128 U = 27 > 23(5%) ND
3.Coordinació Visomanual	Suma rangs grup experimental = 147 Suma rangs grup control = 63 U = 8 < 16(1%) DS
4.Constància de Forma	Suma rangs grup experimental = 137,5 Suma rangs grup control = 72,5 U = 17,5 < 23(5%) DS
5.Relacions Espacials	Suma rangs grup experimental = 125 Suma rangs grup control = 85 U = 30 > 23(5%) ND
6.Aptituds bàsiques pel Treball Manual	Suma rangs grup experimental = 135 Suma rangs grup control = 75 U = 20 < 23(5%) DS

Els resultats obtinguts ens porten a rebutjar la hipòtesi de nul.litat, a un nivell de confiança del 99% en les variables *Destresa Digital 1* i *Coordinació visomanual* i a un nivell de confiança del 95% en les variables *Constància de forma* i *Aptituds bàsiques pel treball manual*. En aquestes variables, el grup experimental supera significativament el grup control. Acceptem la hipòtesi de nul.litat a un nivell del 95% en el cas de les variables *Destresa Digital 2* i *Relacions Espacials*, habilitats en l'execució de les quals els dos grups es poden considerar equivalents.

Pel que fa les variables *Discriminació de colors*, *tamanys*, *longituds* i *gruixos*, donades les seves característiques de mesura caldria aplicar la prova "ji quadrat". Ara bé, en cap dels casos podem aplicar-la, ja que no es compleixen els requisits mínims per a la seva aplicació. De tota manera, les dades de la taula ens indiquen que hi ha aproximadament el mateix nombre de persones en cada grup que discriminen els atributs. En discriminació de colors, és idèntic el nombre de persones que en cada grup discrimina correctament els colors bàsics i reconeix la diferència entre ells; en les altres tres variables hi ha exactament una persona més en el grup experimental que reconeix l'existència de diferències en cada un dels atributs considerats. Com en els casos anteriors, probablement aquests resultats indiquen que no hi ha diferències entre aquestes puntuacions.

13.8. Conclusions

Prèviament a la comprovació de les hipòtesis ens interessa avariguar si en la situació anterior la introducció de la variable experimental existeixen diferències d'execució entre els subjectes del grup experimental i els del grup control. Si entre els dos grups no s'observen diferències significatives, serà més probable que una millora d'execució en les variables dependents per part del grup experimental acabada l'experimentació sigui deguda al Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius.

L'anàlisi estadística de les puntuacions obtingudes per ambdos grups realitzada a l'apartat 13.7.1. ens indica que, amb molta probabilitat, no hi ha diferències significatives entre els dos grups. Pel que fa les variables dependents *Destresa Digital 1* (enroscat); *Destresa Digital 2* (desenroscat); *Coordinació Visomanual*; *Constància de Forma*; *Relacions Espacials*; *Aptituds bàsiques pel Treball Manual*, es pot dir que amb un nivell de confiança del 95% no existeixen diferències significatives en resultats del pretest. Pel que fa les habilitats discriminatives (Discriminació de Colors, de Tamanys, de Longituds, de Gruixos), observem que als dos grups hi ha exactament el mateix nombre de subjectes que discriminen la diferència entre els objectes en cada un dels atributs. Així, *podem concloure que hi ha moltes possibilitats que els dos grups siguin equivalents.*

L'anàlisi dels postests aplicats a grup experimental i grup control després de realitzar la intervenció en el grup experimental ens permet obtenir informació per comprovar les hipòtesis. Revisem tot seguit la informació referent a la comprovació de cada una de les hipòtesis.

***Hipòtesi 1**: Les persones a les quals s'apliqui el PHPM milloraran les habilitats perceptivo-motrius que treballa aquest programa (Destresa Digital 1 (enroscat), Destresa Digital 2 (desenroscat); Coordinació Visomanual, Constància de la Forma, Relacions Espacials, Habilitats Discriminatives) respecte el nivell d'execució d'aquestes mateixes habilitats que tenien abans de l'aplicació.*

A l'apartat 13.7.2. es du a terme l'estudi de les puntuacions que obtenen els subjectes del grup experimental abans i després de l'aplicació del PHPM. S'observa

que, en general, les puntuacions obtingudes pel grup experimental en el postest són millors que les del pretest en les variables *Destresa Digital 1* (enroscat), *Destresa Digital 2* (desenroscat), *Coordinació Visomanual* i *Constància de Forma*. L'anàlisi estadística indica que s'ha produït realment una millora significativa a nivell de confiança del 99% en aquestes variables.

En la variable *Relacions Espacials* no s'observa diferència significativa. Cal dir que en els diferents exercicis no s'insisteix de forma molt específica en aquesta variable, sinó que es treballa de forma complementària. En les *Habilitats Discriminatives* (*Discriminació de Colors*, *Tamanys*, *Longituds*, *Gruixos*) no hi ha diferència significativa entre les puntuacions del pretest i les del postest.

Per controlar en els casos en ens quals es constaten millores significatives en les puntuacions del postest aquesta variació no sigui deguda a altres variables (pròpia maduració dels subjectes, instrumentació...) es comprova si el grup control experimenta diferències entre els puntatges del pretest i els del postest. L'anàlisi realitzada en l'apartat 13.7.3. ens permet comprovar que en les variables *Destresa Digital 1* (enroscat), *Coordinació Visomanual*, *Constància de Forma* i *Relacions Espacials* no hi ha diferències significatives en els resultats. Pel que fa *Destresa Digital 2* (desenroscat), existeix diferència significativa a un nivell de confiança del 95%; ara bé, aquest resultat no indica una millora de les puntuacions en el postest, sinó un empitjorament generalitzat de les puntuacions en les proves passades el desembre (postest). En la variable *Relacions Espacials* no s'observa diferència significativa. En la variable *Discriminació de colors* els subjectes optenen els mateixos resultats en les dues avaluacions. En *Discriminació de tamanys*, *longituds*, *gruixos*, s'ha observat poca variació en els resultats del postest, tot i que no s'ha pogut aplicar la prova corresponent.

Per aquests resultats, acceptem la hipòtesi, amb un nivell de confiança del 99%, que l'aplicació del PHPM ha millorat les execucions perceptivo-motrius del grup experimental respecte a les que presenten ells mateixos abans de començar la investigació pel que fa les següents habilitats: Destresa Digital, Coordinació Visomanual, i Constància de Forma. En canvi, no s'ha produït cap millora significativa en les *Relacions Espacials*. Pel que fa aquesta variable, la diferència entre les puntuacions del pretest i les del postest és molt probable que sigui deguda a l'atzar. No s'ha pogut aplicar la prova corresponent a les habilitats

discriminatives, tot i que es poden observar poques variacions en els resultats obtinguts .

***Hipòtesi 2**: Les persones entrenades amb el PHPM milloraran les habilitats perceptivo-motrius que treballa aquest programa (Destresa Digital 1 (enroscat), Destresa Digital 2 (desenroscat); Coordinació Visomanual, Constància de la Forma, Relacions Espacials, Habilitats Discriminatives) en comparació amb les persones que no han estat entrenades amb el PHPM.*

A l'apartat 13.7.4. es comprova l'existència de diferències entre grup experimental i grup control en els postests. S'obtenen diferències significatives a favor del grup experimental en les següents variables: *Destresa Digital 1* (nivell de confiança del 99%); *Coordinació Visomanual* (nivell de confiança del 99%); *Constància de Forma* (nivell de confiança del 95%). No s'obtenen diferències significatives en *Destresa Digital 2* i *Relacions Espacials*. No podem aplicar les proves corresponents per saber si hi ha diferència en les *Habilitats Discriminatives*.

Per aquests resultats, acceptem la hipòtesi que les persones entrenades amb el PHPM han millorat les execucions perceptivo-motrius respecte a les del grup control pel que fa les següents habilitats: Destresa Digital 1 (a un 99% de confiança), Coordinació Visomanual (nivell de confiança del 99%), i Constància de Forma (nivell de confiança del 95%). En canvi, no s'ha produït cap millora significativa en les variables *Destresa Digital 2, Relacions Espacials*. Els resultats ens porten, pel que fa aquestes dues variables, a acceptar la hipòtesi de nul.litat a un nivell de confiança del 95%. En aquestes variables, tota diferència entre les puntuacions del pretest i les del postest és molt probable que siguin degudes a l'atzar.

***Hipòtesi 3**: Les persones entrenades amb el PHPM experimentaran una millora en l'execució de les Aptituds Bàsiques pel Treball Manual respecte a les que tenien ells mateixos abans de començar l'aplicació del Programa.*

Els resultats demostren que s'ha produït una millora en les puntuacions del postest clarament significativa (nivell de confiança del 99%). En canvi, els

subjectes del grup control no milloren en el postest (respecte les puntuacions que havien obtingut en el pretest), sinó que empitjoren de forma estadísticament significativa (nivell de confiança del 95%).

Per aquests resultats, acceptem la hipòtesi que l'aplicació del PHPM ha millorat les Aptituds bàsiques pel Treball Manual dels subjectes experimentals, a un nivell de confiança del 99%, en comparació a les puntuacions dels mateixos subjectes abans de començar la intervenció.

***Hipòtesi 4**: Les persones entrenades amb el PHPM experimentaran una millora en l'execució de les Aptituds Bàsiques pel Treball Manual en comparació a les persones que no han estat entrenades amb el PHPM.*

En l'anàlisi de les puntuacions que obtenen els grups experimental i control en el postest pel que fa aquesta variable s'obté una diferència significativa (nivell de confiança del 95%) a favor del grup experimental.

Per aquests resultats, acceptem la hipòtesi que l'aplicació del PHPM ha millorat les Aptituds bàsiques pel Treball Manual dels subjectes experimentals, a un nivell de confiança del 95%, en comparació a les puntuacions dels subjectes del grup control..

Tot i que els resultats d'aquesta experimentació són encoratjadors pel fet que ens dóna pautes a favor de l'eficàcia del PHPM en el context -i amb les persones- on s'ha realitzat la investigació, sóm conscients que el nombre de subjectes experimentals i les condicions en què s'han dut a terme l'estudi no són els més adients per afavorir la generalització dels resultats, cosa que, d'altra banda, no pretenïem de cap manera amb aquest primer estudi exploratori.

És molt possible que una sèrie de factors hagin actuat com a variables intervinents interactuant amb la variable independent i provocant part de la variació en les variables dependents: entre aquestes s'hi compten *la meva presència* -no habitual al centre- que trenca la buscada naturalitat de la situació; *la motivació per l'èxit de l'aplicació* (per part de l'educadora que l'ha aplicat, per part meva i per part dels mateixos usuaris, engrescats per realitzar activitats diferents a les

habituals, amb un material de fàcil manipulació); la consciència dels nois i noies del grup experimental d'estar realitzant una activitat diferent de les que realitzen els altres usuaris; el fet que fos jo mateixa que passés les proves en el pretest i postest...

Un altre factor que hem observat i que possiblement també ha incidit en els resultats és una major atenció en el postest per part de les persones del grup experimental; ens ha semblat que comprenien millor les consignes de les proves, així com presentaven un major nivell de concentració en la realització dels exercicis. Tot i que aquest aspecte no és fruit de cap mesura, sinó de les observacions realitzades durant el postest, ens ha fet pensar en la possibilitat que mitjançant l'aplicació del PHPM hàgim també realitzat en els subjectes experimentals un entrenament de les estratègies de comprensió de les consignes. Ens trobaríem davant una altra variable intervinent no controlada.

D'altra banda, considerem que els exercicis utilitzats per avaluar les habilitats discriminatives han estat insuficients per oferir-nos una informació adient del domini de cada subjecte. Vam escollir els ítems que ens han servit per avaluar aquestes habilitats de la prova criterial, considerant que la seva simplicitat ens permetria obtenir informació orientativa sense sobrecarregar el pretest i postest. Pensem però que caldria dissenyar uns exercicis que ens permetessin comprovar l'execució d'aquestes habilitats en una situació manipulativa de discriminació de diferències entre els objectes. Així podríem quantificar-ne els resultats (per exemple, nombre d'errors), obtenint més informació de cada subjecte.

Amb aquest estudi exploratori s'ha obtingut una primera informació sobre la nostra proposta d'intervenció. És imprescindible realitzar investigacions posteriors a aquest primer estudi exploratori per tal d'obtenir informació que ens permeti afirmar amb més i millors dades l'eficàcia del PHPM. Pensem que seria igualment interessant repetir la seva aplicació en diferents grups de subjectes amb disminució psíquica, i en diversos contextos -escoles, projectes alternatius als centres d'adults...- realitzant un control rigurós de les variables estranyes.

Conclusions de la tesi

Capítol 14: Conclusions

14.1. Consideracions prèvies

En la Introducció General s'han exposat les finalitats i plantejat les diferents parts de la tesi. La constatació des de la pràctica de la problemàtica de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica, i la seguretat que l'educació pot realitzar una important funció en la millora d'aquest procés ens ha portat a realitzar un estudi ampli endegat en diverses direccions dirigit a obtenir informació per respondre les següents qüestions:

- *Quines són les **implicacions educatives** de l'actual perspectiva d'anàlisi i atenció a la població amb disminució psíquica?*
- *Existeixen alguns **criteris** que permetin **orientar les estratègies educatives dirigides a millorar la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica,** vàlids a diferents entorns educatius? Si existeixen, quins són aquests criteris?*

Aquestes qüestions són les que resten, de forma implícita, darrere les dues primeres finalitats plantejades:

- ***Conèixer la perspectiva actual d'anàlisi de la població amb disminució psíquica i les seves principals implicacions educatives pel que fa la transició a l'edat adulta i vida activa.***
- ***Avariguar els criteris o condicions de caire general i transferibles que permeten orientar programes educatius que incideixin directament en la millora de la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.***

La tercera de les fites proposades consisteix en realitzar una aportació pràctica fonamentada en aquests criteris. Concretament, consisteix en:

- ***Realitzar una aportació pràctica en la línia d'exemplificar les directrius teòriques o criteris generals anteriors: elaboració i aplicació d'un Programa d'intervenció en l'àrea ocupacional/laboral dirigit a millorar les habilitats perceptivo-motrius de caire polivalent.***

A continuació, la figura 30 presenta gràficament la situació problemàtica de partida, relacionant les finalitats amb els diferents estudis realitzats. Tot seguit passem a descriure les principals conclusions derivades de l'estudi realitzat, estructurades al voltant de les dues primeres finalitats. En l'anterior capítol de la tesi s'ha descrit la informació referent al disseny i aplicació experimental de la proposta d'intervenció.

Punt de partida o situació problemàtica: constatació des de la pràctica del fet que la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica és difícil, degut entre altres aspectes a:
- Manca de coordinació entre els serveis d'atenció als disminuïts en edat escolar i els serveis d'atenció a adults.
- Manca d'adequació dels continguts de formació: sobrecàrrega acadèmica i poc èmfasi en la formació d'habilitats quefacilitin la independència personal en la vida adulta.
-Manca de confiança i consens entre els professionals dels diferents serveis educatius pel que fa les possibilitats d'integració sociolaboral dels seus usuaris i en el tipus de contingut que han de dominar en els programes educatius.
-Poca bibliografia que estudii la problemàtica dels adults disminuïts, sobre programes educatius i material didàctic apropiat per orientar estratègies educatives que preparin aquestes persones per viure una vida independent.

Plantegem les següents FINALITATS

1.Conèixer la perspectiva actual d'anàlisi de la disminució psíquica i les seves principals implicacions educatives pel que fa la transició a l'edat adulta i vida activa d'aquestes persones.

2.Avariguar els criteris o condicions optimitzadors de la transició en diferents centres educatius: tant els criteris infraestructurals com els orientadors de la intervenció educativa.

3.Realitzar una **proposta d'intervenció** la línia de concretar alguna de les orientacions delimitades anteriorment: exemple d'avaluació i intervenció en l'àrea de la formació laboral/ ocupacional.

Anàlisi de la perspectiva actual que orienta les disposicions nacionals i internacionals pel que fa l'atenció de les persones amb disminucions:
-Conceptualització de la disminució psíquica (Cap. 1, Part I)
-Definició i classificació de la disminució psíquica (Cap. 2, Part I)
-Tendències internacionals i estatals en l'articulació de serveis dirigits als adults (Part II)

Revisió de Programes Formatius per a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica. Concepte, trets, criteris per a la seva aplicació. (Cap 7, Part III)

Anàlisi de Programes. Criteris per a la planificació i aplicació de Programes Individuals. (Cap 8, 9, Part III)

Estudi de Casos: Anàlisi de les vivències i expectatives d'un grup de sis persones amb disminució psíquica. (Part IV)

PHPM: Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius. Exemple d'Avaluació i Proposta d'Intervenció en l'àrea laboral/ocupacional. Experimentació (Part V)

CONCLUSIONS

Figura 30: Situació problemàtica de partida, finalitats i diferents parts de la tesi

14.2.Conclusions referents a la delimitació de la perspectiva actual d'anàlisi de la població amb disminució psíquica. Implicacions educatives

L'anàlisi bibliogràfica realitzada bàsicament en les dues primeres parts de la tesi ens permet formular uns punts que configuren, al nostre entendre, uns atributs bàsics de la perspectiva actual d'anàlisi i atenció de la població amb disminució psíquica, primera de les finalitats plantejades. L'estudi de casos descrit a la Part IV de la tesi ens permet matisar i exemplificar algun d'aquests aspectes. Tot seguit es presenten, de forma sintètica, les principals conclusions que ens expliquen alguns trets de l'actual perspectiva d'anàlisi de la disminució psíquica, així com les seves principals implicacions educatives.

1.La conceptualització actual de la disminució psíquica reflecteix que l'atenció a les persones amb disminució psíquica ha d'estar condicionada no per la mesura de les seves limitacions, sinó per l'avaluació de les seves capacitats i de les seves necessitats educatives individuals.

Els principis orientadors de l'atenció a les persones amb disminució psíquica estan fonamentats actualment en la filosofia de la ***normalització***. La filosofia de la ***normalització*** està imbuïda d'una conceptualització optimitzadora respecte a les persones amb disminució psíquica, que porta a considerar les seves capacitats més que les seves limitacions. Des d'aquesta òptica es parteix del fet que la formació dirigida a aquestes persones ha de tenir una base ***individualitzada***, i que s'ha de treballar per aconseguir la seva integració en l'entorn ***menys restrictiu possible***. En l'àmbit laboral, l'entorn menys restrictiu és el ***sistema laboral ordinari***; en l'àmbit residencial, l'entorn menys restrictiu és una ***vivenda o llar normalitzada*** (pis integrat a la comunitat). En l'àmbit escolar, és l'***escola ordinària*** l'entorn menys restrictiu. L'***educació és un dels mitjans més importants per facilitar l'accés a l'entorn més integrat o menys restrictiu possible***.

És important tenir en compte que no totes les persones amb disminució psíquica poden arribar a tenir un funcionament normalitzat en el desenvolupament dels rols propis dels entorns menys restrictius; moltes d'elles poden arribar a necessitar suport continu o intermitent al llarg de la seva vida. Ara bé, *s'ha de treballar per aconseguir que cada persona arribi al punt menys restrictiu possible*, dintre de les gradacions establertes en cada un dels àmbits. És des d'aquesta perspectiva que es pot parlar del concepte ***transició a l'edat adulta i vida activa*** de les persones amb disminucions. Podem trobar diferents aproximacions al significat d'aquest conceptes. Nosaltres, com s'ha explicat a l'apartat 1.3.1.1. de la tesi, l'entenem com un procés que condueix a què cada persona arribi a assolir el màxim d'independència possible, en funció de les seves necessitats i capacitats, en els diferents entorns propis de la vida adulta. La *transició a la vida activa* o *integració laboral* és un dels puntals bàsics de la transició, però no és suficient. Al costat del desenvolupament d'un treball, hi ha d'altres aspectes fonamentals per a la transició: entre aquests, té una especial rellevància l'assoliment d'un funcionament independent en les activitats de la vida diària a la vivienda i a la comunitat.

La incidència de la ***normalització*** es reflecteix en la ***darrera formulació de la definició i sistemes de classificació de la disminució psíquica*** (Luckasson et al, 1992a i 1993) elaborada per l'American Association on Mental Retardation, capdavantera en la definició i classificació del retard mental. Aquesta definició reforça el paper de la influència ambiental tant sobre les limitacions intel.lectuals com en les adaptatives. Així, la disminució psíquica es diagnostica no només per les limitacions en el *funcionament intel.lectual,* mesurat per tests d'intel.ligència estandarditzats, sinó que cal considerar també la qualitat de les execucions relacionades amb la *conducta adaptativa.* La disminució psíquica es defineix, des d'una perspectiva ecològica, en el marc de l'entorn en el qual una persona realitza les diferents activitats al llarg del dia. Des d'aquesta perspectiva, el retard mental és el resultat de la interacció entre l'individu i el seu entorn; d'aquesta manera, si l'individu amb retard mental rep el suport adequat, el seu funcionament als diversos entorns socials pot millorar; *el paper de l'educació esdevé, des d'aquesta perspectiva, fonamental.*

L'especificació de les àrees de conducta adaptativa de la nova definició del retard mental (*comunicació, auto-ajuda, vida diària, habilitats socials, ús dels serveis de la comunitat, autodirecció, salut i seguretat, coneixements acadèmics funcionals, temps lliure, treball*) ens orienta sobre els continguts que cal potenciar en els programes educatius. *Si es vol millorar el funcionament de la persona disminuïda en la societat, cal insistir en la formació d'habilitats relacionades amb la conducta adaptativa, més que no pas en les àrees típicament acadèmiques.* Dintre d'aquest darrer grup, interesa potenciar sobretot les capacitats que tenen un component funcional important, en la línia de facilitar la vida independent d'aquestes persones. Així, *lectura, escriptura* i *càlcul bàsic* constitueixen continguts necessaris que s'han d'adequar a la disponibilitat i capacitats d'aprenentatge de cada persona en concret.

Una de les innovacions que suposa el darrer treball de l'AAMR en l'àmbit de la defnició del retard mental és *l'abandó de la classificació tradicional de deficiències*, ja que es passa a insistir en la necessitat de classificar els serveis educatius, en comptes de categoritzar les persones. D'acord amb la filosofia de la normalització, allò que condiciona la intervenció educativa no és l'atribució d'un nivell o altre de deficiència, sinó les ***necessitats educatives individuals***.

Les declaracions dels organismes internacionals (ONU i CE) recullen la filosofia de la normalització, en la línia de instar els diferents països membres a

treballar per la integració dels adolescents i adults amb disminucions en el nivell menys restrictiu possible, i d'adequar les intervencions educatives a les necessitats individuals de cada persona.

2.La transició a la vida activa de les persones amb disminució psíquica no és impossible, però està enormement relacionada amb el context socioeconòmic del moment.

L'estudi de la conceptualització del retard mental realitzada al capítol 1 ens permet analitzar l'evolució de l'atenció a les persones amb disminució psíquica en relació al seu context socioeconòmic. Al llarg del camí que condueix de la segregació dels disminuïts de la resta de la societat a la consideració de la possibilitat de la seva integració, diferents indicadors mostren que la seva integració laboral no ha estat sempre considerada una qüestió impossible, sinó que està condicionada en gran mesura per les necessitats econòmiques i trets socials del moment.

Així, al llarg de la història nombroses referències indiquen que *la situació de les persones amb disminucions al món rural era sensiblement diferent de la que vivien les persones amb semblants condicions a les ciutats*; en ambients rurals, les persones disminuïdes podien contribuir a la cura dels camps i dels ramats, desenvolupant així una tasca útil que facilitava la seva integració. A les ciutats, aviat la institucionalització es converteix en la solució per evitar l'extensió dels pidolaires en moments de crisi, tot i que a les mateixes institucions s'obliga a treballar els reclosos en els períodes de superació de les crisis econòmiques. *En els moments que hi ha una mancança generalitzada de mà d'obra, el treball dels marginats reclosos són la solució per evitar la pèrdua de productivitat.* Aquesta és una situació que es constata també en el nostre segle: *la desinstitucionalització de persones disminuïdes durant la Segona Guerra Mundial per anar a cobrir els llocs vacants de les fàbriques d'armament* n'és un bon exemple[143]

De la mateixa manera, podem dir que *la conjuntura econòmica actual no facilita la integració de les persones amb disminució psíquica al treball ordinari, sinó que més aviat condueix a la seva institucionalització en centres de treball*

---

[143]En l'apartat 1.2.1. es descriuen amb més detall aquests aspectes, amb les referències bibliogràfiques corresponents.

protegit. Això no vol dir que moltes de les persones diagnosticades de disminuïdes psíquiques no siguin capaces de desenvolupar correctament una feina al sistema laboral ordinari. Actualment, un bon nombre d'experiències indiquen que hi ha persones amb disminució psíquica que poden realitzar tasques laborals en entorns ordinaris: em remeto al Capítol 6 de la tesi, en el qual s'han descrit i analitzat les principals característiques de serveis que, a diferents països, faciliten la integració d'aquestes persones al sistema laboral ordinari. Tots aquests serveis, però, són alternatives als centres que les diferents administracions públiques articulen per donar atenció a les persones amb disminució psíquica. Generats i impulsats la majoria d'ells per associacions de caire privat, tot i que comptant bona part d'ells amb finançament públic, aquests projectes i serveis eviten generalment que les persones amb disminució psíquica que en són usuàries segueixin l'itinerari que les administracions institucionalitzen (itinerari que comprèn el pas gairebé obligat per centres de treball protegit i semiprotegit), facilitant la seva col.locació al mercat ordinari.

3. Els serveis organitzats per les administracions públiques per atendre les persones amb disminució psíquica no responen a la conceptualització actual de la deficiència mental.

Malgrat la conceptualització actual de la disminució psíquica determinada per la filosofia de la normalització; de les constants referències històriques que donen suport a la idea que les persones amb disminució psíquica poden desenvolupar una tasca laboral al sistema ordinari; i de les recomanacions que en aquesta línia fan els organismes internacionals, els *sistemes d'administració pública tendeixen, com hem pogut veure en l'estudi realitzat al capítol 4 i 5, a crear centres de treball protegit o semiprotegit per donar atenció a aquestes persones.*

La majoria de les persones adultes amb disminució psíquica estan ateses en centres assistencials o de treball protegit, normalment en funció de la valoració de la seva capacitat productiva. Concretament, hem pogut veure al capítol 5 que a Catalunya els adults amb disminució reben atenció a un o altre tipus de centre (Centre d'Atenció Especialitzada, Centre Ocupacional, Centre Especial de Treball), o es consideren aptes per treballar al sistema laboral ordinari, en funció de la *valoració de la disminució de la capacitat productiva.* Observem així que l'assignació de la persona disminuïda a un o altre centre deriva no de l'avaluació de les seves capacitats -com determina la ***normalització***- sinó de la consideració de les seves limitacions en una dimensió concreta que està lligada al desenvolupament del rol laboral.

Amb aquesta opció no només es dificulta la integració de les persones disminuïdes a l'entorn menys restrictiu en l'entorn laboral, limitant així l'òptima transició a la vida adulta amb totes les seves implicacions, sinò que es posa de manifest un greuge comparatiu que afecta les persones amb disminucions: es pressuposa d'entrada que aquestes persones no són vàlides per treballar, mentre que ¿qui avalua la capacitat productiva de les persones no considerades disminuïdes?

Si al darrere d'aquesta argumentació no hi hagués ni la filosofia que inspira una conceptualització de la deficiència mental basada en la igualtat de drets i deures de les persones amb disminució psíquica, ni la constatació de repetides

referències històriques que demostren la possibilitat que aquestes persones desenvolupin tasques laborals al sistema ordinari, ni l'existència de programes que aconsegueixen realment la seva transició a la vida activa, podria considerar-se una afirmació demagògica. Pensem però que al llarg de les diferents parts del treball s'ha aportat la informació que permet constatar que la integració de les persones amb disminució psíquica als diferents entorns socials no és, en tots els casos, impossible, sinó que està en gran mesura condicionada per les *oportunitats* que se li ofereixen. Entre aquestes oportunitats, el fet de beneficiar-se d'una educació *individualitzada* que respongui a les necessitats educatives de cada persona i respecti el criteri de *funcionalitat*, és molt important.

Al costat dels serveis estructurats per les administracions, existeixen uns centres o serveis organitzats en la majoria dels casos per associacions privades, tot i que rebent finançament públic moltes vegades, que suposen una alternativa als serveis estructurats pels organismes públics. Aquests centres o serveis posen en pràctica les orientacions que deriven de la normalització, caracteritzant-se per: *realitzar intervencions educatives individualitzades basades en l'avaluació de les capacitats i necessitats de cada individu, treballar en coordinació amb els pares i centres de treball de la comunitat*, i proporcionar als seus usuaris l'oportunitat de *realitzar part de la formació -o bé tota- en els propis centres de treball ordinaris*, aconseguint que en molts casos aquestes estades de pràctiques es converteixin en contractes de treball. En tots els casos, la formació comprèn la insistència en habilitats de caire *funcional*: habilitats de la vida diària, habilitats personals/socials i habilitats ocupacionals/laborals. En general, aquests serveis es dirigeixen a l'àmplia població de disminuïts, no restringint-ne la participació a les persones afectades de disminucions més severes. Així, aquests serveis i programes permeten a moltes persones amb disminució psíquica amb elevades possibilitats de restar tota la seva vida adulta a un centre de treball protegit (o de promocionar, si s'escau, d'un centre de treball protegit a un de semiprotegit) l'oportunitat de demostrar la seva capacitat de realitzar un treball al sistema laboral ordinari, i de desenvolupar així un dels rols bàsics propis de l'adult.

Una figura apareix en alguns d'aquests programes: la del *mediador* o *garant*, la funció del qual és garantir la individualització de l'atenció educativa, orientant les diferents parts implicades en la integració laboral en els casos que alguna de les parts manifesta dubtes o incerteses, o es produeix algun conflicte. Tot i que aquestes funcions les pot realitzar un company de treball, inicialment són

competència d'un professional de l'educació, ja que les accions formatives no es dirigeixen només a l'empresa i a la persona disminuïda, sinó que impliquen també una intensa relació amb la família i el centre o servei educatiu.

4. No existeix una bona coordinació entre els serveis que es dirigeixen a les persones amb disminució psíquica al llarg de la seva vida.

En resposta a les disposicions i recomanacions dels organismes internacionals, les diferents administracions articulen els centres i serveis d'atenció a les persones amb disminució psíquica. L'estudi bibliogràfic realitzat ens permet delimitar unes tendències generals en la coordinació d'aquests serveis.

En primer lloc, podem dir que *pocs països tenen un sistema coordinat que permeti la transició des dels centres educatius a la vida activa*; no només és difícil, com hem manifestat en l'apartat anterior, que la persona disminuïda passi a desenvolupar tasques laborals al sistema ordinari, sinó que *no hi ha una clara continuïtat en la línia educativa seguida pels centres educatius escolars i els postescolars.* En general, els continguts que centren els currículums durant l'etapa escolar tenen un caire marcadament acadèmic, concedint relativa importància a la formació de les habilitats que estan més directament relacionades amb l'autonomia i vida independent. Així, és fàcil trobar-nos amb situacions com les reflectides en l'estudi de casos: amb persones que dominen uns continguts acadèmics bàsics però que no tenen les habilitats mínimes per realitzar accions com cuinar, tenir cura de la higiene de la seva residència i de la pròpia persona, habilitats socials adequades... competències fonamentals per a viure una vida independent i que s'integren en les àrees de conducta adaptativa que s'assenyalen en la nova perspectiva de definició i classificació del retard mental. Recordem una situació curiosa -i realment paradoxal- reflectida en l'estudi de casos: el fet que a un centre escolar d'educació especial només treballés la moneda el noi que -segons els mestres- era més intel.ligent.

L'estudi dedicat a la transició al nostre context (capítol 5) ens permet obtenir informació sobre l'existència de coordinació entre els diferents serveis educatius que atenen les persones amb disminució psíquica al llarg de les etapes educatives, pel que fa bàsicament la modalitat d'intervenció educativa i el tipus de continguts dominants en els programes educatius. Pel que fa el primer dels aspectes esmentats, hem pogut observar que ***a tots els nivells es reconeix la necessitat de dissenyar i aplicar programes educatius individuals dirigits a cada persona amb disminució***. Ara bé, a cada un dels nivells, aquest programa individual es concreta en un document diferent, tant pel que fa la seva terminologia com el seu

contingut. Així, a l'escola rep actualment el nom d'**ACI** (*Adequació Curricular Individualitzada*), en els Centres d'Atenció Especialitzada i en el Centre Ocupacional rep el nom de **PIR** (*Programa Individual de Rehabilitació*) i en el Centre Especial de Treball i Sistema Laboral Ordinari, s'anomena **PII** (*Programa Individual d'Integració*). (Ens remetem a la figura 9, on es pot observar esquemàticament la terminologia i contingut orientatiu dels programes educatius dirigits a persones amb disminució a l'etapa postescolar).

Pel que fa els continguts educatius dominants en les etapes educatives, s'observa a l'etapa escolar que, tot i que els continguts contemplats en la LOGSE majoritàriament de caire acadèmic, existeix durant aquesta etapa la **possibilitat de realitzar modificacions curriculars**. Els criteris adoptats en el nou desenvolupament curricular de l'ensenyament obligatori tendeixen a una consideració semioberta del currículum; la seva progressiva concreció pot culminar en l'establiment de *modificacions curriculars individualitzades* (ACI). S'estableixen genèricament cinc grans categories de modificacions curriculars - respecte del marc curricular, que té un fort component acadèmic- en funció de les quals s'orienta els alumnes a un o altre tipus de centre. Les categories de modificacions curriculars 4 i 5 donen prioritat a l'assoliment de competències que faciliten l'autonomia personal i social. Es considera que quan les adaptacions curriculars es corresponen a aquestes modalitats de currículums l'atenció a les necessitats educatives especials es realitzarà de forma més adequada en una unitat d'Educació Especial o a un centre d'Educació Especial.

A nivell de l'atenció postsecundària no comptem. com passa en l'etapa escolar, amb un marc curricular de referència; només es concreten les àrees a treballar en el cas dels Centres Ocupacionals. En aquest cas, les àrees són: *socialització*, *comunicació*, *hàbits d'ocupació terapèutica* i *activitats d'ocupació terapèutica*. Observem que aquests continguts tenen un pes específic de funcionalitat, mentre que en l'etapa anterior dominaven clarament els continguts acadèmics.S'observa així una major preocupació per la inclusió de continguts funcionals més directamet relacionats amb la independència en els entorns post-escolars. Observem, a més, que el model de desenvolupament del currículum en el centre escolar i centre ocupacional és molt diferent; mentre que el model de desenvolupament curricular en l'etapa d'ensenyament obligatori és de caire semiobert i flexible, la terminologia emprada en el centre ocupacional (objectius generals, específics, operatius) respon a un model rígid i tancat, clarament

conductual. Aquest fet sobta una mica, si tenim en compte que el Decret que regula el contingut dels PIR dels usuaris del Centre Ocupacional s'aprova dos anys després de la LOGSE (el (el Decret de Centres Ocupacionals és del juliol de 1992). Així, *pensem que hi ha més coherència entre terminologia i àrees de continguts proposades per als Centres Ocupacionals i el Disseny Curricular Base del Instituto Nacional de Educación Especial* (Generalitat de Catalunya, 1984a, 1984b, 1984c, 1984d, 1984e, 1984f)[144] *que no pas amb la línia endegada amb la Reforma* de l'ensenyament obligatori.

Aquesta informació sembla indicar que ***no hi ha una bona coordinació entre l'escola i els serveis destinats a les persones majors de divuit anys***: *no hi ha ni una terminologia unificada pels programes*, ni coherència entre els seus *components* al llarg de les etapes educatives. La renovació del desenvolupament del currículum, amb formulació d'objectius referencials i emfasitzant la importància dels continguts que es defensa des de la perspectiva de la Reforma educativa es contraposa clarament amb les exigències d'una programació per objectius -generals, específics i operatius- que es reclama per als PIR dels Centres Ocupacionals, per exemple. D'aquesta manera, no es facilita precisament la unitat d'esforços a endegar pels professionals dels diferents nivells educatius, sinó que pensem que més aviat es *dificulta tant el disseny com la implementació de programes educatius que permetin una transició articulada d'un servei a un altre.*

Pensem que manquen canals i instruments de coordinació entre els professionals dels diferents centres. Sense l'existència d'aquests canals, la coordinació entre els serveis escolar i postescolar no és impossible, però està sotmesa a la voluntat i disponibilitat dels professionals que hi treballen.

Una alternativa que facilitaria l'establiment del treball coordinat entre els serveis seria l'establiment de ***llaços de coordinació de caire local.*** El model danès presentat a l'apartat 4.1.1. de la tesi, centrat en la figura del *kurator* o especialista del pas del jove disminuït a l'edat adulta i vida activa, és una interessant solució a l'habitual manca de connexió entre escola i serveis postescolars. Pensem que caldria analitzar amb profunditat les seves funcions,

---

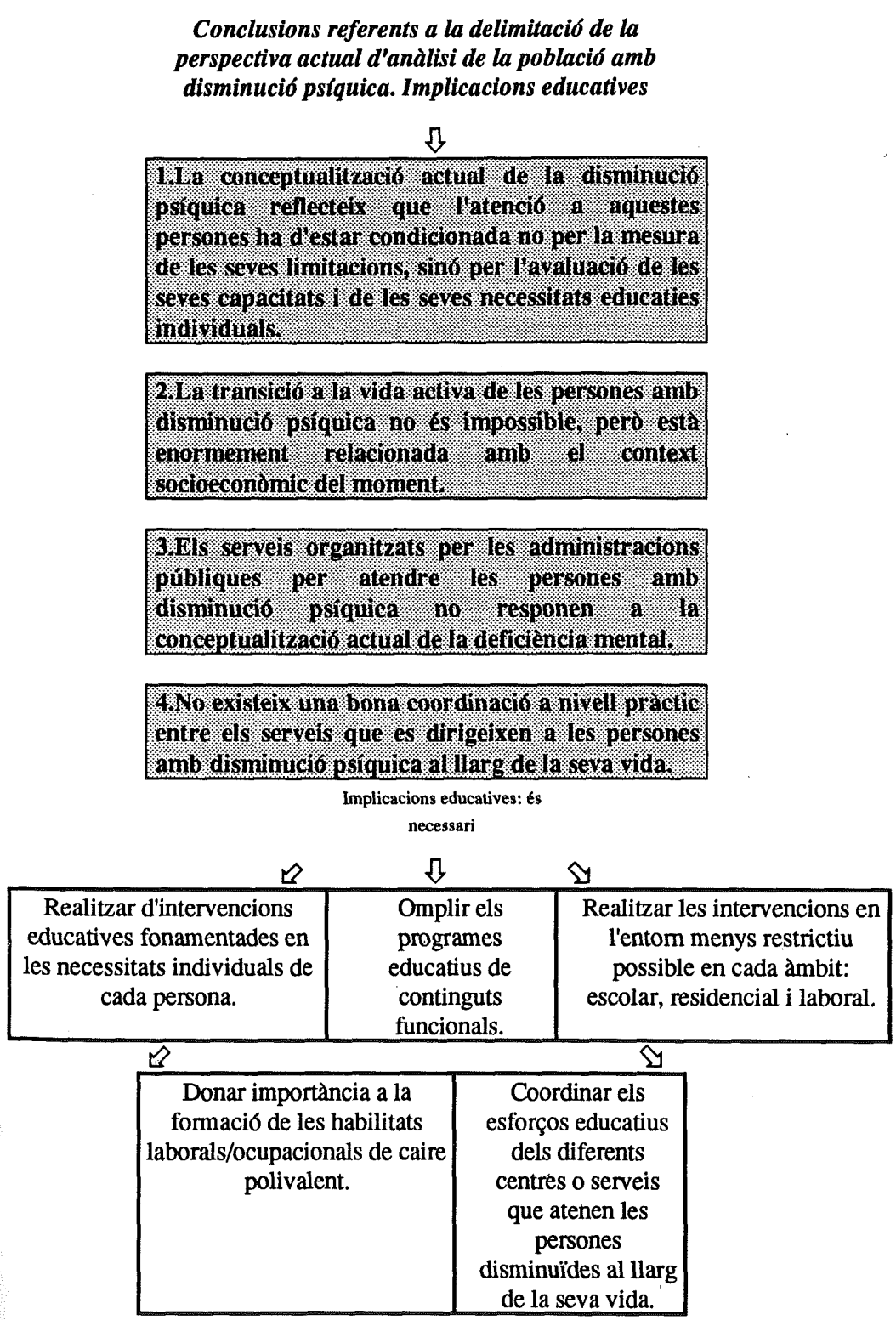
[144]A l'Annex 4 s'han referenciat els objectius generals i específics de les diferents àrees d'aquest disseny curricular.

dependència i tipologia d'intervenció, per tal de veure la possibilitat de considerar al nostre context la figura d'un professional que realitzés alguna de les seves funcions.

El fet que, al nostre context, la formació impartida en els centres escolars tingui un fort component de continguts acadèmics provoca una important mancança de la formació de les habilitats més directament relacionades amb la vida independent: hàbits de conducta autònoma, hàbits laborals, habilitats de la vida diària, habilitats de relació interpersonal... El dèficit formatiu es manifesta també en una àrea que està intrínsecament relacionada amb la vida adulta: la ***formació laboral/ocupacional.*** La manca de formació es manifesta tant en el domini d'habilitats com dels hàbits laborals. En aquesta línia, i com a orientació per a la formació d'aquestes habilitats, cal dir que existeix un cert consens en la necessitat d'oferir uns coneixements que siguin útils en diferents situacions. La formació d'habilitats polivalents és una necessitat que vam constatar en el desenvolupament de la nostra experiència laboral; concretament, l'àrea de les habilitats perceptivo-motrius és bàsica, donat que la majoria de les tasques que realitzen les persones disminuïdes tant en centres de treball protegit com al sistema laboral ordinari tenen un important component manipulatiu. En aquest sentit, diferents estudis indiquen que el domini de les habilitats perceptivo-motrius és molt important per a la transició a la vida activa (Equipo Técnico del S.I.I.S., 1979; Kramer et al, 1989; Verdugo, 1989). La tendència en recomanar la formació d'habilitats polivalents és una de les bases que, com s'ha assenyalat, fonamenta la nostra proposta d'intervenció, tercera de les finalitats de la tesi, concretada en el disseny i aplicació del PHPM.

La següent figura resumeix els principals atributs desenvolupats en aquest apartat, relacionant-los amb les seves implicacions educatives.

Figura 31: Conclusions referents a la delimitació de la perspectiva actual d'anàlisi de la població amb disminució psíquica. Implicacions educatives



14.3. Conclusions referents als criteris orientadors d'accions educatives facilitadores de la transició a l'edat adulta i a la vida activa de persones amb disminució psíquica

En l'apartat anterior s'han argumentat les característiques que, fruit de l'estudi realitzat, defineixen les principals implicacions educatives de l'actual conceptualització de la disminució psíquica. En aquest apartat el nostre objectiu és delimitar els criteris orientadors de les estratègies educatives dirigides a potenciar la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica, la segona de les finalitats que enunciàvem en la Introducció General. Pretenem exposar *criteris o estratègies de caire transferible* -aplicables a diversos entorns o centres educatius on es pugui atendre persones amb disminució psíquica- i *generals* -a concretar en cada context determinat pels professionals de l'educació en coordinació amb les instàncies implicades.

En aquest apartat es reflecteixen les aportacions que podem fer a l'entorn dels criteris orientadors de la transició a partir, bàsicament, de:

- L'estudi de les principals tendències internacionals en l'estructuració de serveis dirigits a persones amb disminució psíquica, de les recomanacions dels experts sobre aquests serveis i dels trets de diferents projectes alternatius de transició. Aquest treball, que es recull en la part II de la tesi, aporta unes primeres orientacions referents als components bàsics -pel que fa l'estructura i continguts- que ha de configurar la intervenció educativa.

- La revisió dels programes formatius per a la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica, realitzada a la part III de la tesi, ens permet identificar els enfocaments *educació per a la carrera* i *transició escola-treball* com a models educatius que consideren les recomanacions de la normalització, per un costat, i els criteris bàsics derivats de l'anàlisi feta a la part II de la tesi, per l'altre. L'estudi d'alguns dels programes desenvolupats des d'aquestes perspectives (capítols 8 i 9) ens ajuda a concretar les característiques més directament relacionades amb la intervenció educativa: àrees i continguts dels programes, estretègies metodològiques, criteris per

incloure els continguts funcionals en els programes acadèmics, criteris per prioritzar els continguts curriculars...

- L'estudi de casos realitzat a la Part IV de la tesi ens indica, per un costat, la possibilitat i necessitar d'escoltar les inquietuds, demandes i necessitats de les persones amb disminucions que estan visquent la seva transició; per l'altra, la informació obtinguda ens dóna pautes per insistir en la necessitat de fonamentar la intervenció educativa en alguns dels criteris o condicions que s'han anat delimitant.

El treball realitzat bàsicament en aquestes parts ens indica que és molt important ***dissenyar i aplicar programes educatius individuals***, ***modificar els continguts dels programes educatius adoptant currículums amb un fort component funcional per tal d'incrementar potencialment la independència dels usuaris, realitzar part de la formació en el centre de treball i altres entorns propis de la comunitat***, i ***coordinar els esforços de totes les instàncies implicades en el procés de transició***, incloent les pròpies persones amb disminució, en els casos que es pugui

Aquests criteris i les seves implicacions estan intrínsecament relacionats, de tal manera que és difícil considerar-los aïlladament. Per això s'intentarà exposar-los en base a un concepte que s'ajusta a la necessitat de deixar constància de la interrelació d'aquests criteris: aquest concepte és el d'***articulació***. Farem servir aquest concepte en el sentit que li atorga Feicthner (1988), per ressaltar la importància de les funcions que cada organisme, servei o persona implicada desenvolupa en el procés de transició.[145]

---

[145] A l'apartat 7.7. s'ha introduït les accepcions d'aquesta autora al concepte articulació. Ens centrarem en l'articulació *intra-institucional* i l'*articulació inter-institucional*. L'articulació *intra-institucional* descriu la coordinació de serveis entre els professionals d'educació especial, de formació professional, i d'altres especialistes que tenen cura directament de l'educació de la persona disminuïda. Entenem que aquests professionals poden pertànyer a un mateix centre educatiu o als diferents centres que ofereixen serveis educatius a la persona disminuïda al llarg de la seva vida. Mantenim aquesta posició perquè pensem que el procés educatiu que viu una persona al llarg de la seva vida és únic, de caràcter longitudinal, per diferents que siguin els centres o serveis educatius estructurats per atendre cada persona en funció de la seva edat

Tot seguit s'exposaran les condicions que en funció dels diferents estudis es confirmen com a criteris a tenir en compte en la planificació d'accions educatives facilitadores de la transició a l'edat adulta i vida activa. En l'exposició partirem primer de les principals funcions que haurien d'adoptar les diferents agències, serveis o institucions en l'optimització de l'*articulació intra-institucional* i la *inter-institucional*. En la recapitulació relacionarem aquests conceptes.

---

cronològica. L'articulació *inter-institucional* descriu la coordinació de serveis entre professionals dels centres educatius, de centres de formació professional, representants del món laboral, famílies... Les dues articulacions requereixen la descentralització o delegació de responsabilitats a nivell local, així com l'adequada formació ddels professionals i altres implicats en el procés formatiu.

1. L'establiment d'una bona articulació intra-institucional que impliqui l'existència de processos d'intercanvi d'informació, comunicació i coordinació entre els professionals dels diferents centres o serveis educatius que atenen les persones amb disminució psíquica al llarg de la seva vida és una condició necessària per facilitar la seva transició a la vida adulta.

A l'apartat anterior s'ha assenyalat que un dels atributs bàsics que caracteritzen l'actual perspectiva d'anàlisi de la disminució psíquica és el fet que no existeix una bona coordinació entre els serveis que es dirigeixen a les persones amb disminució psíquica al llarg de la seva vida. S'ha esmentat la situació dels centres existents a Catalunya, insistint en la poca coherència en la terminologia, continguts dels programes i orientació dels mateixos en els diferents centres d'atenció escolar i postescolar (centrant-nos en aquesta etapa en els centres ocupacionals).

Aquesta situació pot dificultar l'establiment d'actuacions coordinades entre els professionals que intervenen al llarg del procés educatiu de les persones amb disminució psíquica, i pot ser una possible causa de que situacions com les reflectides en l'estudi de casos -persones que dominen certes habilitats acadèmiques però que no tenen hàbits mínims d'higiene, hàbits laborals, coneixements funcionals bàsics per a la independència (rellotge, monera...)...- es mantinguin en la situació nova del sistema educatiu.

Actualment, sovint els centres d'atenció a disminuïts adults, com ara els Centres Ocupacionals, on es concentren la majoria de persones disminuïdes en edat adulta, han de dedicar bona part del temps destinat a l'ajustament personal i social a introduir temàtiques bàsiques per a l'autonomia individual: circulació vial, hàbits d'higiene i laborals... qüestions que no han estat tractades suficientment, en la majoria dels casos, en l'etapa escolar.

És molt important ***el compromís entre els educadors dels diferents nivells i la consideració conjunta d'objectius realistes apropiats a cada estudiant a llarg termini, per tal de potenciar el màxim el seu desenvolupament***, per poder facilitar no només la coherència de les accions educatives sinó també l'efectivitat d'aquestes accions, efectivitat que es concretaria en l'execució de les funcions pròpies de l'adult tan bé com sigui possible. En el rerafons d'aquesta concepció hi

roman subjacent una manera de fer que es concreta en el treball coordinat de tots els professionals implicats ***en*** el procés educatiu i ***al llarg*** del procés educatiu.

L'***articulació intra-institucional*** s'hauria de manifestar sobretot en els següents aspectes:

- **Les intencions educatives.** Aquestes intencions o finalitats s'han de formular en la línia de *potenciar el màxim l'autonomia del subjecte*, al insistir en la *formació d'habilitats funcionals*. És fonamental que hi hagi consens i coherència en les finalitats que es persegueixein als diferents entorns educatius on la persona desenvolupi la seva formació, a la vegada que la família i -en els casos que es pugui- el propi interessat, han de participar en el procés que condueix a la formulació d'aquestes finalitats. Aquest consens s'hauria de reflectir en els plantejaments institucionals de cada centre.

- **Planificació individualitzada de les intervencions educatives.** Aquest consens en les intencions educatives que es persegueixin en cada cas s'hauria de reflectir en el disseny d'un pla de treball individualitzat en base a les característiques pròpies de cada persona: edat cronològica, necessitats educatives, capacitats, preferències...

- **Coherència i coordinació en la planificació de les intervencions educatives individualitzades en els diferents entorns o serveis on sigui atesa la persona disminuïda.** És a dir, al nostre context concret, coherència entre la concepció del desenvolupament curricular en els diferents centres o serveis educatius on poden rebre atenció les persones amb disminucions. Aquest consens garanteix la planificació coordinada de programes educatius que respectin les necessitats educatives individuals que experimenta una persona al llarg de la seva vida, sense canvis sobtats en el seu procés educatiu.

2.L'establiment d'una bona articulació inter-institucional que impliqui l'existència de processos d'intercanvi d'informació, comunicació i coordinació entre els professionals del centre educatiu, família, centres de treball i altres institucions de la localitat, és condició necessària per facilitar la transició a la vida adulta i activa de les persones amb disminució psíquica.

Al costat de la necessària coordinació entre els professionals que ofereixen atenció educativa a les persones amb disminució psíquica en els diferents centres educatius, els diferents estudis realitzats indiquen la conveniència *del treball conjunt entre les diferents instàncies -professionals de centres educatius amb les famílies, les pròpies persones disminuïdes i altres representants de la comunitat.* En aquesta situació, es fa necessari determinar en cada cas concret quin ***grau i tipus d'autoritat i responsabilitat correspon als professionals, als pares, als propis interessats, i quines decisions haurien d'anar passant d'uns als altres, o han de ser preses conjuntament.*** Realitzem una aproximació de quines podrien ser les *funcions* i *responsabilitats* corresponents a cada instància.

2.1.L'escola i centre educatiu post-escolar pot contribuir a la transició a la vida adulta de les persones amb disminucions facilitant una formació que prepari aquestes persones per a la independència, i dinamitzant la coordinació entre els professionals educatius i la resta de les instàncies implicades.

L'escola és un punt clau, donat que durant l'etapa escolar s'han d'iniciar les accions educatives dirigides a facilitar en la vida adulta el màxim d'independència possible. Les funcions principals de l'escola en relació a facilitar la transició a la vida adulta i activa de les persones amb disminucions haurien de ser: en primer lloc, oferir una ***formació que prepari aquestes persones per a la seva vida independent en la comunitat***; en segon lloc, ***assumir una sèrie de responsabilitats -tant formatives com informatives-*** *al llarg del procés educatiu.*

Tot seguit es desenvolupen les principals funcions que, a la llum de l'estudi realitzat, poden realitzar l'escola i centre educatiu post-escolar:

☞ *Desenvolupar **currículums funcionals, fonamentats en la comunitat.***

Com s'ha vist al llarg de l'estudi, és important omplir els currículums de **continguts funcionals** que incloguin **habilitats** de caire **laboral/ocupacional, activitats de la vida diària,** i **habilitats personals/socials.** Les **habilitats de la vida diària** comprenen les habilitats dirigides a facilitar la realització de les accions habituals de la vida quotidiana, sobretot en els entorns familiars i temps lliure. La **formació laboral/ocupacional** comprèn la informació sobre el món laboral i característiques de diferents ocupacions; també inclou aquesta àrea la formació dels hàbits de treball (puntualitat, assistència, acceptació de la supervisió, ritme de treball....). La formació d'habilitats professionals específiques i habilitats polivalents per a la realització d'activitats laborals s'inclou també en aquesta àrea. Dintre d'aquestes últimes (habilitats polivalents) s'inclouen les habilitats perceptivo-motrius, que han estat centre de la proposta d'intervenció. Les **habilitats sociopersonals** comprenen el desenvolupament de l'autoconsciència (capacitats, limitacions...); les habilitats comunicatives, l'establiment de relacions interpersonals, l'autoestima... Cal incidir també en oferir a l'estudiant informació sobre com gaudir del temps lliure, i donar la formació adequada per tal que les activitats de temps lliure es realitzin en els entorns més ordinaris possibles. Las **habilitats acadèmiques funcionals** són també molt importants, pel seu caire instrumental en la realització de moltes accions quotidianes[146].

Com a eina que pugui facilitar orientar la intervenció educativa s'ha dissenyat una possible distribució de les competències curriculars al llarg de les etapes educatives, la qual es presenta a la figura 15 (capítol 9). En aquesta figura es ressalten les habilitats que, a partir de l'anàlisi

[146]En els capítols 8 i 9 s'han revisat diferents propostes curriculars que suposen diferents interpretacions dels currículums funcionals. La majoria d'aquests programes hem vist que consideren les tres àrees esmentades, concretant de diversa manera les habilitats a treballar.

dels programes que comparteixen els principis dels enfocaments *educació per a la carrera* i *transició escola-treball*, i de les orientacions sobre els estadis del desenvolupament de la carrera, sembla que és més important de treballar en cada etapa educativa. La nostra proposta d'intervenció consisteix en un programa per desenvolupar unes de les habilitats que es consideren habitualment en els currículums funcionals, i que s'han tingut en compte també en aquesta distribució orientativa: les habilitats perceptivo-motrius.

És important, sempre que sigui possible, oferir una **formació basada en la comunitat**, és a dir, sempre que sigui possible la formació de les habilitats s'hauria d'oferir en els entorns naturals on es propi que aquestes habilitats s'executin. Aquest factor és especialment important en el cas de l'aprenentatge d'hàbits i habilitats laborals. Hem pogut veure al capítol 6 que la majoria dels projectes que aconsegueixen amb cert èxit la transició de persones amb disminució psíquica al sistema laboral ordinari contemplen una fase de formació laboral a la pròpia empresa.

☞ *Assegurar que cada alumne rebi un **programa educatiu individualitzat** basat en les seves característiques i necessitats educatives específiques.*

És fonamental dissenyar, per a cada persona, un ***programa educatiu individualitzat*** on es *clarifiquin i prioritzin objectius i continguts, la distribució de recursos, i s'esmentin les metodologies d'intervenció més adequades*. Els currículums s'han d'adequar a l'edat cronològica, han d'estar d'acord amb les preferències de la persona i orientades al futur entorn on es preveu que la persona disminuïda té moltes possibilitats de desenvolupar-se. En aquesta línia, la proposta d'intervenció desenvolupada en la tesi exemplifica alguns d'aquests punts: així, el material emprat i les mateixes activitats estan relacionats amb activitats ocupacionals, com correspon a l'edat cronològica de les persones a les quals es destina.[147]

---

[147]Cal dir que l'aplicació quasiexperimental del Programa, a més de facilitar-nos informació encoratjadora sobre l'eficàcia del mateix per millorar les habilitats perceptivo-motrius

☞ *Dinamitzar la **cooperació entre el propi centre, la família, usuari, centres de treball i la resta de les instàncies implicades**.*

En relació amb l'anterior, un altre centre de treball mitjançant el qual l'escola pot contribuir a facilitar l'adopció de rols propis dels adults consisteix en *ajudar a la família i a la mateixa persona amb disminucions a comprendre el valor de l'autoajuda, de la importància del domini de les habilitats necessàries per realitzar activitats de la vida diària, i de les habilitats que afavoreixen l'ocupabilitat.* Ens referim així a la funció de l'escola com a dinamitzadora de la cooperació entre *família* i *escola* -funció dinamitzadora que afectaria també altres instàncies implicades: *representants del món laboral, serveis d'oci...* Lligada amb la dinamització, hi ha la necessitat de facilitar a les diferents parts implicades la ***informació*** i ***orientació*** necessàries per intervenir en els processos educatius de persones amb disminució psíquica. En aquest sentit, es delimita la figura d'un nou professional, l'***especialista en la transició***, que realitzaria a grans trets les funcions de recerca del lloc de treball, col.locació i seguiment individualitzat de la persona disminuïda, treballant en coordinació amb els professionals de l'etapa escolar.

---

dels usuaris, ens ha permès comprovar que el tipus de material i les mateixes activitats del programa eren molt engrescadores per als membres del grup experimental

2.2.La família contribuirà a facilitar la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica col.laborant amb els professionals educatius i altres instàncies en el disseny d'intervencions educatives, i actuant en coherència amb aquesta planificació.

Els estudis de Wilgosh (1986), Wilgosh i Barry (1984), Tilson i Neubert (1988), Stumpf (1990), Kaufman (1984), Zetlin i Turner (1984), són una petita mostra dels treballs que estudien la incidència de la família en la transició a la vida activa de les persones amb disminució. Tots ells destaquen la necessitat de la implicació de la família en la línia de col.laborar i treballar en coherència i col.laboració amb els professionals del centre educatiu. En molts casos, però, això no és fàcil. En aquest sentit, el nostre estudi de casos exemplifica les relacions familiars que solen dominar entre els adults amb disminució psíquica i les seves famílies.

En el nostre estudi de casos hem constatat les baixes expectatives paternes sobre les possibilitats de vida independent dels seus fills amb disminució psíquica; en els diferents casos estudiats es posa de manifest que aquestes perspectives no concorden amb les percepcions dels professionals del centre, ni moltes vegades amb les dels propis fills. Moltes vegades els pares subvaloren les possibilitats dels seus fills pel que fa les realitzacions laborals o la vida independent. Tot i que reconeixem que és important comptar amb la col.laboració dels pares, en molts casos això és, sinó impossible, molt difícil.

Aquests estudis confirmen la ***necessitat d'establir una millor comunicació entre família i escola, implicant els pares en el procés educatiu dels seus fills i oferint-los la formació adequada per poder contribuir conjuntament a l'assoliment de la màxima integració dels seus fills en els entorns propis de la vida adulta.***

Com es pot concretar la intervenció dels pares en els programes educatius? no només és necessària l'existència de *consens* entre família i escola pel que fa els objectius a treballar, sinó que es fa molt necessària la *participació activa* de la família en l'assoliment d'aquests objectius. Algunes de les principals funcions que

els pares tutors haurien de desenvolupar en l'articulació inter-institucional serien les següents:

- ☞ *Implicar-se en el procés educatiu dels seus fills, treballant coordinadament amb els professors en la identificació dels components a prioritzar en els Programes Individuals i facilitant que puguin aplicar a casa els aprenentatges realitzats a l'escola. La intervenció dels pares és fonamental en la formació de les habilitats de la vida diària.*

2.3. És necessari mantenir la persona amb disminució psíquica informada sobre quines són les seves opcions en cada moment (pel que fa als estudis que pot seguir, els entorns residencials on pot viure, les seves oportunitats laborals...). A la vegada, les preferències i necessitats de l'estudiant s'han de reflectir en el desenvolupament dels programes individuals.

A més de les diferents fonts bibliogràfiques que insisteixen en aquesta qüestió (Wehman, 1990; Everson, 1990; Everson i Moon, 1987; Majewski, 1988; NICHCY, 1990), l'estudi de casos realitzat denota la necessitat i possibilitat de considerar la participació de les pròpies persones disminuïdes en la determinació d'objectius i continguts a prioritzar en la intervenció educativa. Les expectatives, vivències i demandes de les persones amb disminució psíquica han de tenir l'oportunitat de ser manifestades pels propis implicats, i han d'orientar les intervencions educatives que s'emprenguin per facilitar la transició a l'edat adulta i vida activa.

2.4.Els representants del món laboral i altres institucions de la comunitat poden contribuir a la transició a la vida activa de les persones amb disminució col.laborant amb els professionals educatius i altres instàncies en la planificació i implementació d'accions coordinades de formació laboral/ocupacional i altres intervencions educatives.

Diferents institucions poden tenir una intervenció considerable en el procés de transició de les persones amb disminució psíquica: serveis de col.locació, agències o institucions de serveis socials, centres cívics, empresaris, comerciants... Les funcions principals a assumir per aquests ents en l'articulació inter-institucional serien, fonamentalment, les següents:

- *Realitzar classes teòriques*: Representants de diverses entitats de la comunitat poden intervenir en la realització d'algunes classes teòriques; per exemple, comerciants, banquers, polítics, municipals, personal mèdic... poden intervenir en l'àrea curricular de la vida diària.

- *Coordinar-se amb els professionals del centre educatiu per organitzar programes de formació en alternança.* La coordinació amb representants de la comunitat *es fa imprescindible en l'organització de* ***programes en alternança*** (combinació de classes al centre educatiu amb la realització de pràctiques a centres laborals), modalitat formativa recomanada pels organismes internacionals, i a la vegada característica dels programes educatius endegats des de les perspectives Educació per a la Carrera i Transició Escola-Treball. D'altra banda, aquesta organització concreta de la formació és tinguda en compte per bona part dels serveis alternatius estudiants al Capítol 6 de la tesi.

- *Contribuir a determinar els continguts de l'area ocupacional/laboral.* Les empreses locals, comerços, i empreses de la zona poden ser de gran ajuda en la determinació del potencial ocupacional dels currículums; d'altra banda, és imprescindible comptar amb la col.laboració de les empreses si es vol assegurar la disponibilitat de llocs de formació en les indústries; per últim, la coordinació és indispensable per facilitar l'èxit de la col.locació laboral.

La següent figura mostra esquemàticament les principals idees que s'han tractat en aquest apartat de les conclusions.

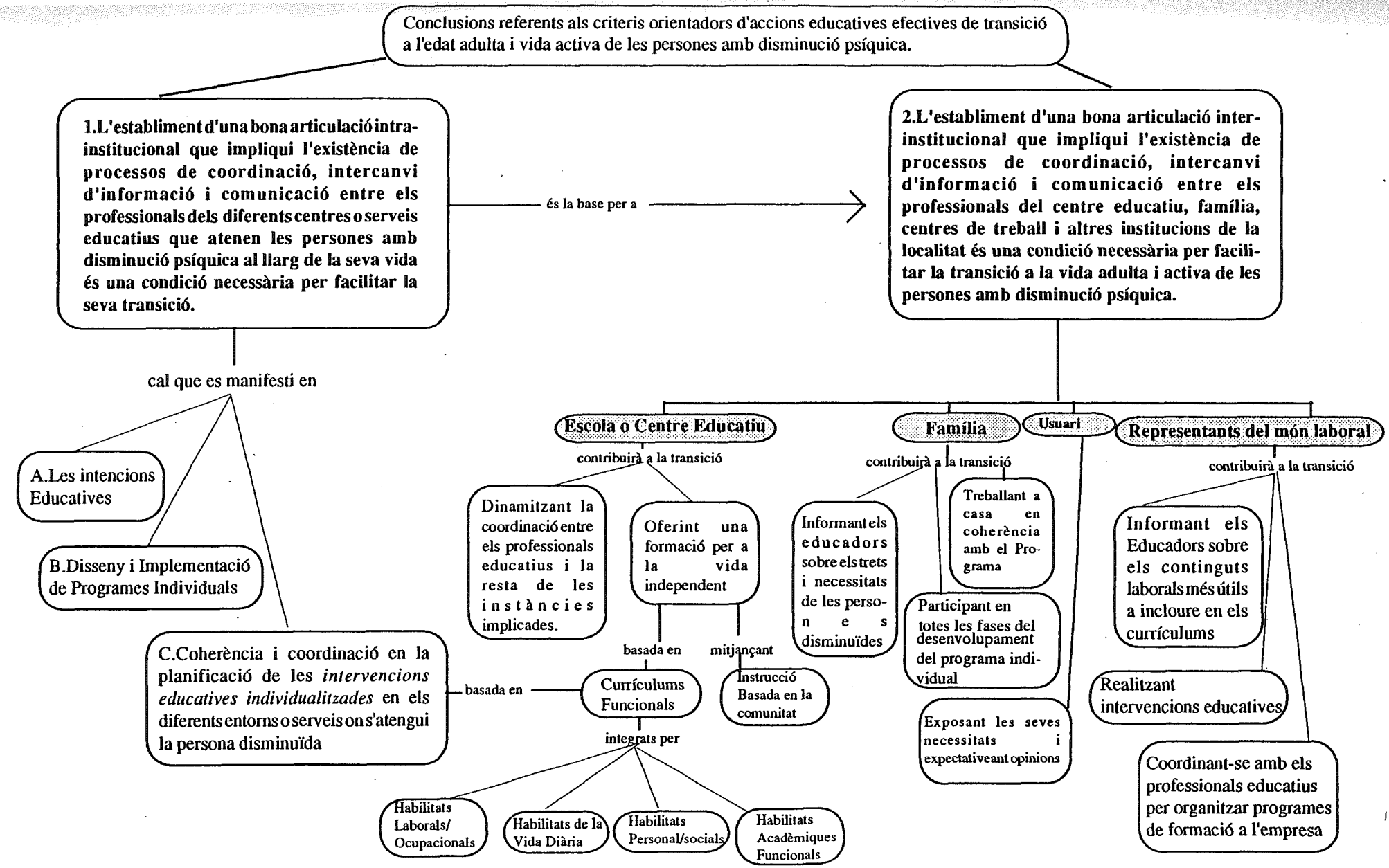


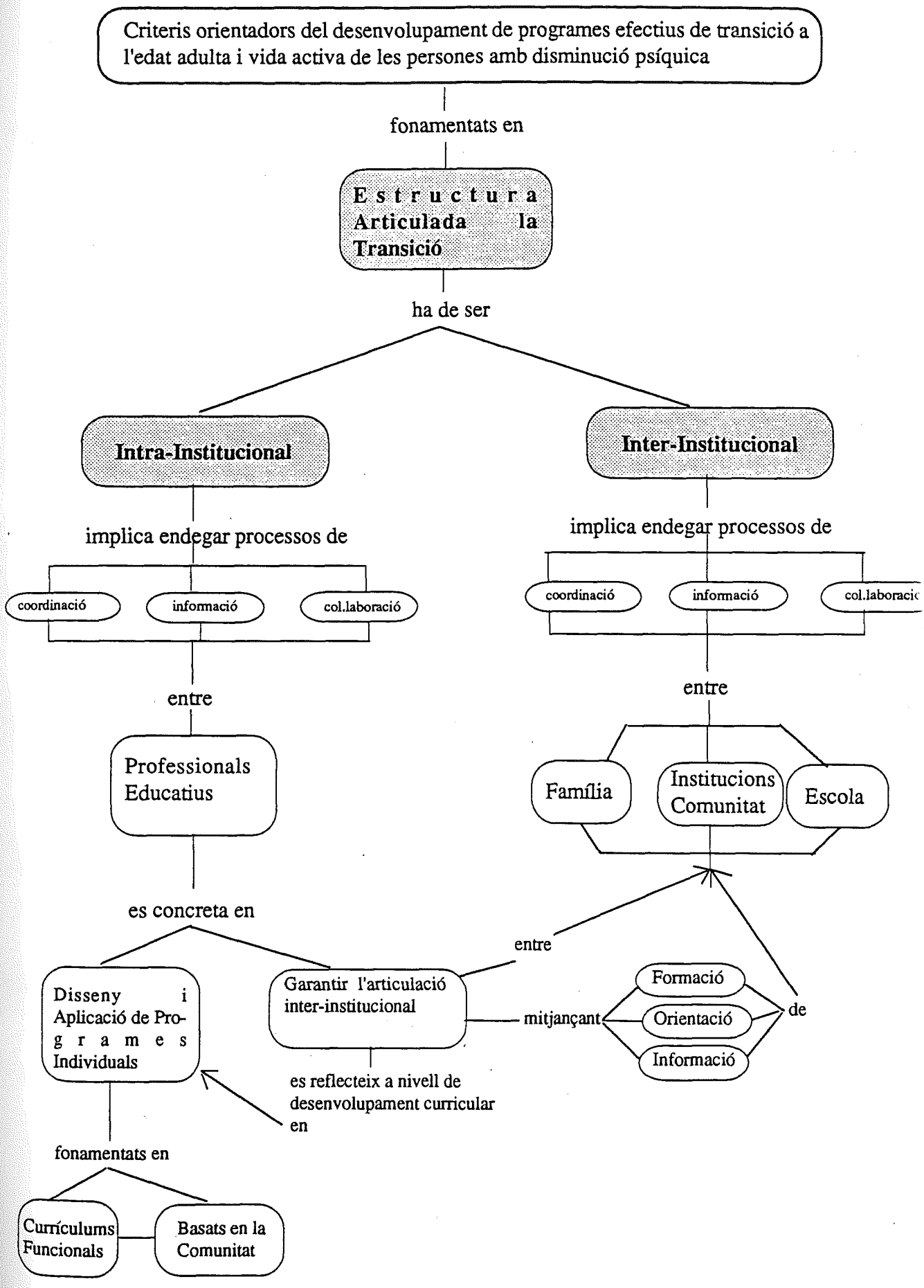
Figura 32: Criteris orientadors d'accions educatives efectives de transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica (1)

14.3.1. Recapitulació

Hem vist com l'estructura articulada de la transició ens interessa a dos nivells: a *nivell intra-institucional* i a nivell *inter-institucional.* L'*articulació intra-institucional* fa referència a la necessitat de coordinació entre els educadors dels diferents nivells educatius, que es concretaria en dos pols fonamentals: per un costat, en *dinamitzar la coordinació* entre les institucions educatives que atenen persones amb disminució psíquica i la resta dels serveis, institucions o professionals que estan implicades amb el procés de transició a la vida adulta i a la vida activa en una comunitat concreta; per l'altre, en endegar una modificació significativa de les pràctiques educatives, que es concretaria en dissenyar i aplicar programes educatius individuals, en els quals es reflectirien els objectius prioritaris, continguts, activitats i metodologies d'actuació. El *contingut* concret dels programes individuals hauria de ser *fruit del procés de coordinació inter-institucional que ha de ser dinamitzat pels professionals de la institució educativa*, fent referència no només a àrees acadèmiques, sinó sobretot a la formació d'habilitats necessàries per desenvolupar activitats significatives de la vida diària. En aquest sentit, els currículums educatius han de tenir un caire marcadament *funcional*, i s'han treballar sempre que es pugui mitjançant *experiències basades en la comunitat.*

La següent figura mostra en forma de mapa conceptual com s'interrelacionen les accions més rellevants pel que fa l'òptima transició a la vida adulta:

Figura 33: Criteris orientadors d'accions educatives efectives de transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica (2)



Observem que el focus principal del nostre esquema el constitueix l'articulació *intra-institucional*, centrada en els serveis educatius; considerem que aquest és un punt de treball prioritari, sense el qual no es pot plantejar l'existència de l'articulació inter-institucional ni la concreció d'aquesta coordinació en el disseny de programes individualitzats que responguin a les característiques dels currículums funcionals. A la llum de la *revisió bibliogràfica realitzada*, de l'*estudi de casos*, i en funció també de la nostra *experiència laboral*, ***sembla que els processos de coordinació, comunicació, repartiment i delegació de responsabilitats i el treball conjunt entre els professionals dels serveis que atenen les persones amb disminució psíquica al llarg del procés educatiu*** -és a dir, l'***articulació intra-institucional- són el punt primordial que cal garantir per tal d'optimitzar la transició a la vida adulta d'aquestes persones.***

Sense aquesta articulació intra-institucional es dificulta el disseny i l'aplicació de programes individualitzats fonamentats en un treball professional, treball que justifica el desenvolupament curricular en les veritables necessitats de cada persona i en la previsió de les necessitats que tindrà en el futur entorn en el qual aquesta haurà de desenvolupar-se. L'articulació intra-institucional esdevé una protecció contra la improvisació, el treball basat en l'assaig-error o el simple sentit comú, i genera la base d'una pràctica educativa que respon a les necessitats educatives de les persones amb disminució psíquica, en funció de les indicacions que ens aporten les investigacions sobre el desenvolupament del currículum apropiat per aquestes persones. En el cas que tractem, es posa de relleu la necessitat de desenvolupar ***currículums funcionals***, i de ***fonamentar les experiències d'aprenentatge en la comunitat***, articulant programes educatius que responguin al principi d'***individualització***; per això hem marcat específicament a la figura anterior aquests conceptes, ja que constitueixen els punts en els quals podem fer major incidència des de l'educació.

14.4. Algunes línies futures de treball

Un dels factors que ha condicionat aquesta tesi és, com s'ha assenyalat a la Introducció, la dificultat d'accedir a estudis bibliogràfics que facilitessin orientacions per plantejar estratègies dirigides a preparar les persones amb disminució psíquica per a la transició a l'edat adulta i vida activa. Aquest factor ha tingut un pes important en fer-nos prendre l'opció d'emprendre un estudi en diverses direccions de treball: *aproximació teòrica a la conceptualització de la deficiència mental* (part I); *estudi de les tendències internacionals i estatals en la transició de les persones amb disminució psíquica* (part II); *revisió de programes formatius per a la transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica* (part III); *estudi de casos de sis persones que estan visquent la transició* (part IV). Fruit de l'estudi realitzat en aquests treballs s'ha pogut realitzar una *aproximació a les implicacions educatives de la perspectiva actual d'anàlisi de la disminució psíquica* (primera de les finalitats de la tesi, presentada al primer apartat de les conclusions) i s'han delimitat alguns *criteris que permeten orientar estratègies educatives facilitadores de la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica* (segona finalitat de la tesi, presentats al segon apartat de les conclusions). A la vegada, s'ha fonamentat la proposta d'intervenció concretada en el desenvolupament del Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius (PHPM), tercera de les finalitats de la tesi.

En el futur, alguns dels possibles treballs a fer consistirien en actualitzar i aprofundir en alguns dels aspectes desenvolupats al llarg del marc teòric: per un costat, és important fer una recerca de la bibliografia que comença a aparèixer en aquests moments sobre les noves perspectives d'anàlisi de la deficiència mental, arrel de la darrera definició de la AAMR que reconceptualitza el constructe. És molt important que al nostre context intentem estar al dia de les noves tendències en la conceptualització de la deficiència mental; bàsicament perquè la nova conceptualització afavoreix una major preocupació per la importància de l'educació en el tema de la transició a l'edat adulta i vida activa, indicant-nos els àmbits sobre els quals cal fer més èmfasi en la intervenció educativa. En segon lloc, cal mantenir actualitzada la recerca sobre les tendències internacionals en l'àmbit de la transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica, informació que ens dóna pautes per comprendre i analitzar l'organització de serveis en el nostre context. La recerca de nous programes educatius que parteixin dels principis bàsics

dels enfocaments *educació per a la carrera* i *transició escola-treball*, és una altra possible línia a seguir, per tal de continuar treballant en l'anàlisi dels seus components curriculars.

Una de les aportacions -petita, però important- que fem en la nostra tesi és reflectir la possibilitat i -al nostre entendre- la necessitat de tenir en compte les manifestacions de les persones amb disminució psíquica, les seves vivències i les seves expectatives. La seva participació és molt important en el diagnòstic de necessitats educatives i planificació d'estratègies per a la transició. Pensem que cal endegar més i millors estudis que reflecteixin la necessitat de comptar no només amb el vist-i-plau, sinó amb la participació d'aquestes persones.

Pensem que cal desenvolupar estratègies facilitadores de la transició a diferents contextos, a partir dels criteris derivats de l'estudi teòric. Entre aquestes estratègies s'hi compten des de programacions de centre fins a programes d'intervenció en habilitats concretes com la proposta desenvolupada en la tesi (PHPM). L'elaboració d'aquest programa obeïa a unes necessitats concretes: la manca de formació que evidenciaven les persones disminuïdes en aquestes habilitats, i la constatació des del punt de vista teòric de la importància que tenen les habilitats perceptivo-motrius en el desenvolupament d'activitas ocupacionals de caire manipulatiu i d'activitats bàsiques de la vida diària. Al costat de les habilitats perceptivo-motrius, hi ha altres habilitats funcionals que reclamen la seva insistència en els programes educatius dirigits a preparar les persones disminuïdes per la seva transició a l'edat adulta i vida activa: per exemple, coneixements funcionals de la moneda i els diners, la preparació d'àpats, ús d'electrodomèstics casolans... són algunes de les habilitats que podrien fonamentar la planificació de programes d'intervenció.

Pel que fa la nostra proposta d'intervenció, cal dir que, com s'ha assenyalat en la part corresponent de la tesi, un futur treball a fer consistiria en la validació de la prova criterial com a eina de diagnòstic inicial i orientació de la intervenció. Pel que fa el Programa d'Habilitats Perceptivo-Motrius, la primera informació obtinguda arrel de l'estudi exploratori sobre la seva aplicació a un grup de deu usuaris d'un centre ocupacional és positiva respecte a la seva eficàcia. Cal realitzar però nous estudis que provin l'eficàcia del Programa a diferents contextos, cosa que ens permetrà obtenir més i millor informació sobre els seus efectes.

Al costat d'aquestes possibles línies de treball, pensem que un treball fonamental a fer és insistir en la formació dels professionals de l'educació per tal de preparar-los per treballar en la transició de les persones amb disminució psíquica. En el procés d'elaboració de la tesi hem anat constatant la concordància dels diferents estudis en considerar uns factors o criteris bàsics que fonamenten estratègies educatives apropiades de transició. Treballar en la línia que indiquen aquests criteris demana un canvi en la pràctica professional, tant pel que fa els continguts educatius com la metodologia de treball professional. Pel que fa els continguts, les noves exigències es concreten bàsicament en basar la intervenció educativa en continguts funcionals, prioritzant en programes individuals els objectius i continguts més adequats en cada cas. Quant a la metodologia de treball, aquesta implica una forta coordinació entre professionals de l'educació d'un mateix centre i entre els professionals dels diferents centres educatius (articulació intra-institucional) i entre aquests i representants d'altres institucions (família, centres de treball...) (articulació inter-institucional).

Pensem que sense una adequada preparació, serà difícil que els professionals educatius puguin emprendre estratègies adequades de transició. Caldria tenir en compte, en la formació inicial i en servei dels professionals que poden intervenir en el procés, i entre altres factors que cal estudiar, els següents aspectes:

- Comprensió de l'abast del procés de transició i de les implicacions educatives que comporta aquest procés en les persones amb disminució psíquica.

- Capacitació per dissenyar, implementar i avaluar estratègies educatives individualitzades.

- Capacitació pel treball en coordinació amb altres professionals (articulació intra-institucional) i amb representants d'altres institucions (articulació inter-institucional).

- Capacitació per seleccionar i elaborar material didàctic apropiat per treballar els continguts funcionals dels currículums.

- Capacitació per prioritzar objectius i continguts en els programes individuals.

Pensem que és molt important que aquesta formació es faciliti no només als professionals que es preparen per ocupar càrrecs tècnics, sinó també als professionals d'intervenció directa. Entre aquests darrers considerem, al costat dels mestres, la nova figura professional de l'*educador social*. Aquesta nova figura és especialment important pel que fa l'atenció a les persones amb disminució psíquica en la transició, en els entorns de residència, treball i temps lliure. La seva recent creació ve a cobrir un buit existent fins ara, dotant de professionalització llocs que actualment estan coberts en la majoria dels casos per persones sense formació pedagògica. D'altra banda, aquesta nova figura, dirigida bàsicament a la intervenció educativa no formal, podria desenvolupar les funcions de mediador en projectes d'integració laboral al sistema ordinari. Pensem que el context actual, en un moment en què s'estan formant les primeres promocions d'educadors socials, s'ha d'aprofitar per considerar en el seu currículum formatiu continguts dirigits a preparar aquest professional per intervenir de forma correcta en el procés de transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.

Bibliografia

AFFLECK,J.K.; EDGAR,E.; LEVINE,PH.; KORTERING,L. (1990): "Postschool Status of Students Classified as Mildly Mentally Retarded, Learning Disabled or Nonhandicapped. Does it Get Better With Time?" in *Education and Training in Mental Retardation*, 25, nº 4, pp. 315-324

AMMANITI,M. (1983): *Minusválidos*, Ed. del Serbal, Barcelona

ANDERSON,B.; ANDREWS,M. (1990): *Creating Diversity. Organizing and maintaining workplaces that support employes with disabilities*, Center for Community, Sitka, Alaska

ANGUERA,M.T. (1985): "Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa" in *Revista de Investigación Educativa*, nº 6, pp. 127-144

APODAKA,P.; ARBIZU,F.; GONZALEZ,M.N.; OLALDE,C.; UBIETA,E. (1992): "Una estrategia de apoyo al alumno con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)", comunicació presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, sobre *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, celebrat a Salamanca (30 set-2octubre de 1992). Publicat al Vol. I de les Actes del Congrés, pp.231-232

ARC (Association for Retarded Citizens): *Working together with Employees with Mental Retardation*. Futlletó informatiu

ARC (Association for Retarded Citizens) (1990): "Employment Types, Services and Incentives", in *Arcfacts*, April, 1990

ARC (Association for Retarded Citizens) (1991): "Facts about Transition from School-to-Work and Community Life", in *Arcfacts*, setembre 1991

ARNAIZ,P. (1988): "El Programa de Desarrollo Individual en Educación Especial". Ponència presentada a les III Jornades de "Universidades y Educación Especial" celebrades el 1987 a la Universitat de les Illes Balears. Publicat a *Teoría y Práctica de la Educación Especial*, ICE dela Universitat de les Illes Balears, pp. 13-20

ARNAL,J.; DEL RINCON,D.; LATORRE,A. (1992): *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor, Barcelona

AS.TRI.D. 21 (Associació per a la Síndrome de Down de Girona i Comarques) (1991): *PROGRÉS: Projecte d'integració laboral per a joves amb la síndrome de Down* Díptic divulgatiu del programa

AS.TRI.D. 21 (1994): "Els serveis i els programes d'atenció a la síndrome de Down que ofereix AS.TRI.D. per a tothom", in *AS.TRI.D. 21. Butlletí informatiu del moviment per a la Síndrome de Down. Comarques gironines,* n.1, desembre 93-gener 94

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (1988): *DSM-III-R:Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* . Ed. Masson, Barcelona

AWWAD,M. (1988): "The United Nations Disability Programme", in *Youth and Disability. New Experiences in Vocational Rehabilitation and Employment,* Rozalin/1989,Warsaw, Poland, pp. 29-32

AZÚA,P. (1990): "Estrategias de intervención", in *Siglo Cero*, nº 132, pp.56-60

BACH,H. (1986): *La Deficiencia Mental. Aspectos pedagógicos.* Fondo de Educación Especial, Cincel, Madrid

BADIA,J.; VILARÓ,A. (1991). "Desenvolupament del Pla Interdepartamental d'Integració Laboral de les persones amb disminuciño", ponència presentada a les *XII Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics de Catalunya.* Lloret de Mar, maig de 1991

BAILLEAU,M.F. (1992): *La coordination des services publics dans les domaines social, de l'emploi et de l'éducation pour l'insertion ou la réinsertion professionnelle des personnes en difficulté*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

BAKER,J.B.; HEIFETZ,J.; HINSHAW,S.P.; MURPHY,D.M. (1989): *Steps to Independence. A Skills Training Guide for Parents and Teachers of Children with Special Needs*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, USA.

BANK-MIKKELSEN,N.E. (1991): *Living Conditions for People with Mental Handicap*, ILSMH (International League of Societies for Persons with Mental Handicap), Brussels, Belgium

BARBIERI,P.; D'ANGELO,M.G.; ORIANI,L.; PALMONARI,A. (1987): "Abilità operative, identità sociale e competenza linguistica nell'handicappato

mentale inserito al lavoro", in PALMONARI, A:*Gli Handicapati mentali ed il lavoro.-Inserimenti, Risultati, Resistence*, Giuffrè editore, Milano, pp. 117-149

BARCUS,M.; KREGEL,J.; MOON, Sh.; REHDER,K.V.; WEHMAN,P.: "School-to-Work Transition", in *RRTC Rehabilitation Research and Training Center at Virginia Commonwealth University*, Vol. 2, nº1

BARCUS,J.M.; WEHMAN,P.; MOON, M.Sh.; BROOKE,V.; GOODALL,P.; EVERSON, J.M. (1988): "Design and Implementation of a short-term inservice training program for supported employment service providers", in *Rehabilitation Education*, Vol. 2, pp. 17-33

BAUMGART,D.; BROWN,L.; PUMPIAN,I.; NISBET,J.; FORD,A.; SWEET,M.; MESSINA,R.; SCHROEDER,J. (1992): "Principle of Partial Participation and Individualized Adaptation in Educational Programs for Severely Handicapped Students", in Spooner,F. i Test,D.: *Instruction*, The Association for Persons with Severe Handicaps, Seattle, USA

BCACL (British Columbia Association for Community Living) (1986a): *Work Station Profile: Paper Recycling*, nº1, Canadà

BCACL (British Columbia Association for Community Living) (1986b): *Work Station Profile: Horticulture*, nº2, Canadà

BCACL (British Columbia Association for Community Living) (1987a): *Work Station Profile: Electronics Assembly*, nº6, Canadà

BCACL (British Columbia Association for Community Living) (1987b): *Work Station Profile: Hand Car Washing*, nº7, Canadà

BCACL (British Columbia Association for Community Living) (1988): *Work Station Profile: Document Preparation*, nº 9, Canadà

BCACL (British Columbia Association for Community Living) (1991): *Working for Wages: Providing supported employment to teens,* Canadà

BCACL (British Columbia Association for Community Living) & MINISTRY OF SOCIAL SERVICES AND HOUSING (1991): *DRAFT: Employment Database Project Public Report*, Document fotocopiat, 15 pp. Canadà

BELLAMY,G.T.; RHODES,L.E.; MANK,D.M.; ALBIN,J.M. (1988): *Supported Employment: a community implementation guide*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

BENEDET,M.J. (1991): *Procesos cognitivos en la deficiencia mental*, Ed. Pirámide, Madrid

BERG,E. (1988): "La integración social y autonomía personal de los deficientes mentales en Dinamarca", in INSERSO (1989): *Seminario sobre la integración económica y social de las personas con deficiencia mental*, Córdoba, 4-8 mayo de 1988, Edita Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 85-92

BERMINGHAM,J. (1988): "Servicios profesionales para adultos con deficiencia mental en la Asociación de Polio y cuidados posteriores generales de Cork", ponencia expuesta por R. O'Callaghan, in INSERSO (1989): *Seminario sobre la integración económica y social de las personas con deficiencia mental*, Córdoba, 4-8 mayo de 1988 Edita Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 149-163

BIERL, MONGER, VIBETO, (1992): "Reactions to "Barriers to the Implementation of Career Education for Special Education", in *Journal of Career Development*, Vol. 18, nº4, pp. 287-8

BIJOU,S.W. (1963): "Theory and Research in Mental (Developmental) Retardation" in *The Psychologycal Record,* nº 13, pp. 95-110

BILLINGSLEY,F.F.; BURGESS,D.; LYNCH,V.W.; MATLOCK,B.L. (1991): "Toward Generalized Outcomes: Considerations and Guidelines for writting Instructionals Objectives" in *Education and Training in Mental Retardation*, Vol. 26, nº4, pp.351-360

BINDER,C.; HAUGHTON,E.; VAN EYK,D. (1990): "Increasing Endurance by Building Fluency: Precision Teaching Attention Span", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº3, pp. 24-27

BIOLCHINI,E.; LIVERANI,M.; VALGIMIGLI,C. (1987): *Handicappati psichici e lavoro. una integrazione possibile*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa)

BISHOP,K.D.; FALVEY, M.A. (1989): "Transition Issues and Strategies", in Falvey, M.A., *Community-Based Curriculum*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, pp. 189-228

BISQUERRA,R (1992a): *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*, Ed. La Llar del Llibre, Barcelona

BISQUERRA,R. (1992b): "De l'Orientació vocacional a l'Educació per a la Carrera" ponència presentada a les *IV Jornades d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*, ACO-EP, Barcelona, 26-7 març de 1992

BLANCO,A. (19839: "Evaluación de las habilidades sociales", in Fernández; Carrobles: *Evaluación conductual*, Ed. Pirámide, Madrid

BLANCO,A; COLL,C.; FIERRO,A.; MARCHESI,A.; MARTINEZ-ARIAS,R.; PALACIOS,J.; RIVIERE,A. (1987): "Informe sobre la evaluación del proceso de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto" in *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 7-44

BLAND,M.; HARRIS,G. (1991): "Peer tutoring as part of collaborative teaching in chemistry", in HINSON,M., *Teachers and Special Educational Needs*, longman, Great Britain, pp. 89-96

BLYTHMAN,M. (1988): "El Curriculum", in *Avenços mèdics i psicopedagògics.- Síndrome de Down*. Fundació Catalana per a la Síndrome de Down. Recull de les Ponències de les II Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down, pp. 91-96

BOSCAINI,F. (1988): *Psicomotricidad e Integración Escolar. Intervención educativa*. G. Núñez edts., Serie Manuales, Col. Proyecto CITAP, Madrid

BOYER-STEPHENS,A; KEARNS,D. (1988): "Functional Curriculum for Transition" in *Journal for Vocational Special Needs Education,* Vol. XI, nº 1, pp. 13-18

BRENNAN, W.K. (1990): *El currículo para niños con necesidades especiales*, MEC, Siglo XXI, Madrid

BRIAN COBB,R. (1983): "A Curriculum-Based Approach to Vocational Assessment", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. XV, nº4, pp. 216-219

BRINKER,R.P. (1990): "In search of the foundation of Special Education: Who are the individuals and what an the differences?" in *The Journal of Special Education*, Vol. 24, nº2, pp. 174-184

BRODY-HASAZI,S.; SALEMBIER,G.; FINK,K. (1983): "Directions for the 80's: Vocational preparation for Secondary Mildly Handicapped Students", in *Teaching Exceptionals Children*, Vol. XV, nº4, pp.206-209

BROLIN,D.E. (1985): "Preparing Handicapped Students to be Productive Adults", in *Techniques: A Journal for Remedial Education and Counseling*, Vol. I, Oct, pp. 447-454

BROLIN,D.E. (1987): "Career Education: A Continuing High Priority for Educating Exceptional Students" in *Journal of Career Development*, Vol. 13, nº3, pp. 50-56

BROLIN,D.E. (1989): *Life-Centered Career Education - A Competency Based Approach*, Council for Exceptional Children

BROLIN,D.E.; GYSBERS,N.C. (1989): "Career Education for Students with Disabilities" in *Journal of Counseling & Development*, Vol. 68, pp.155-159

BROLIN,D.E.; LOYD,R. (1989): "Career Education for Students in Special Education" in *Journal of Career Development*, Vol. 15, nº4, pp. 265-273

BROWN,L.; BRANSTORN-McCLEAN,M.B.; BAUMGART,D.; VINCENT,L.; FALVEY,M.; SCHROEDER,J. (1979): "Using the characteristics of current and subsequent least restrictive environments in the development of curricular content for severely handicapped students", in *AAESPH Review*, 4 (4), pp. 404-424

BROWN,L.; SHIRAGA,B.; FORD,A.; NISBET,J.; VANDENTER,P.; SWEET,M.; YORK,J.; COOMIS,R. (1986): "Teaching severely handicapped students to perform meaningful work in nonsheltered vocational environments", in Morris, R.J; Blatt,B. (1986): *Special Education. Research and Trends*, Pergamon General Psychology Series, USA, pp. 131-189

BROWN,L. (1989a): *Criterios de funcionalidad*, Fundació Catalana per a la Síndrome de Down & Ed. Milan, Barcelona

BROWN,L. (1989b): "Avaluació i seguiment de l'activitat laboral dels graduats amb discapacitats intel.lectuals importants" in *L'adolescent i el jove. Avenços mèdics i psicopedagògics*, III Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down. Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, pp. 109-181

BUENDÍA,L. (1992): "El método experimental: diseños de investigación", in Colás, M.P.; Buendía,L. (1992): *Investigación Educativa*, Ed. Alfar, S.A., Sevilla, pp. 109-153

BUENO,M. (1990): "Conceptos y epidemiología de la deficiencia mental" in BUENO,M.; MOLINA,S.; SEVA,A.: *Deficiencia mental*, Vol. I, Ed. ESPAXS, Barcelona, pp. 13-45

BUENO,M.; VERDUGO, M.A. (1986): "Deficiencia mental" in *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, CEPE, Madrid, Vol. III, pp. 1597-1625

BUISÁN,C.; MARIN, M.A. (1984): *Diagnóstico Pedagógico*, Ed. PPU, Barcelona

BURAC,Z.T.; BULLOCK,Ch. (1993): "The Making of an Exemplary Program: Practices That Work", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 15, pp. 36-9,

BURCH,P.; STEWART (1992): "Reactions to "Barriers to the Implementation of Career Education for special Education", in *Journal of Career Development,* Vol. 18, nº 4, Summer, pp. 286-

BYRNES,M.E.; MacFARLANE,Ch.A.; YOUNG,K.R.; WEST,R.P. (1990): "Using a Precision Teaching to Teach Minimum Competency Test Skills", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº4, pp. 58-61

CABADA, J.M. (1984a): "Estructuración de la Formación profesional", in MUÑOZ RUATA et al (1984): *Soy Útil. Evaluación de las aptitudes y desarrollo de las capacidades en base a la inclusión del eje laboral en el proceso educativo*, Ed. CEPE, Madrid, pp. 269-304

CABADA, J.M. (1984b): "Análisis del campo laboral", in MUÑOZ RUATA et al, *Soy útil*, Ed. CEPE, Madrid

CABADA,J.M. (1992): "Reforma y necesidades educativas especiales" in *Comunidad Escolar*, 5 febrer, p.3

CABRERA,F.; ESPÍN,J. (1986): *Medición y evaluación Educativa*, Ed. PPU, Barcelona

CABRERA,M.C.; SÁNCHEZ PALACIOS,V. (1989): *La estimulación precoz. Un enfoque práctico.* Ed. Siglo XXI, Madrid

CALIFORNIA MASTER PLAN FOR SPECIAL EDUCATION (1978), California State University, Sacramento

CALKINS,C.F.; WALKER, H.M. (1989): *Social Competence for Workers with Developmental Disabilities.*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, USA

CALZADA,T.E.; GUTIERREZ,B. (Eds) (1989): *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*, ICE UAB-CIDE (MEC), Barcelona

CAMPBELL,D.; STANLEY,J. (1973): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.* Amorrortu Editores, Buenos Aires

CAMUS,Y.; DELACOUR,A. (1981): *¿Cómo hacer?... La Educación Motriz*, Ed. Médica y Técnica, SA, Barcelona

CAMUSAT,P. (1977): *La formación psico-manual*, Ed. Española Desclee de Brouwer, Bilbao

CANALS,G.; DOMÈNECH,M. (1990): *Projecte Aura. Una Experiència d'Integració laboral*, Ed. Milan-Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, Barcelona

CARNINE,D. (1991). "Increasing the amount and quality of learning throught direct instruction: Implications for mathematics", in *The Regular Education initiative. Alternative perspective on concepts, issues and models*, Sycamore Publishing Company, Sycamore, USA, pp. 163-175

CARRASCO,J.L.; ARANA,J. (1980): "Subnormalidad y familia. Informe ICAM-80", in Diversos: *Integración Social del Subnormal*, Ed. Karpos, Madrid

CASADO,D. (1990): "En busca de una sistemática para la discapacidad", texto actualizado de la ponencia presentada por el autor en el *II Seminario sobre Discapacidad e Información*, celebrado en Madrid los días 16 y 17 de noviembre de 1987. Publicado en *Discapacidad e Información,* edita el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Documento 14/90, pp. 97-124

CASAL,J.; MASJUAN, J.M.; PLANAS,J. (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*, CIDE, Madrid

CASSULO,A.; NUGNES,G. (1990): "Il progetto "tre". Un servizio per l'integrazione lavorativa di portatori di handicap e disoccupati di dificile collocamento", in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, nº 2, pp. 5-8

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (C.N.R.E.E.) (1990): *Guía de la Integración*, MEC, Madrid

CIPOLLA,C.M. (Ed) (1979): *Historia económica de Europa (3). La Revolución Industrial*, Ariel Historia, Barcelona

CHIMENTO,M. (1992): Conferència realitzada el 18 de juny sobre l'Experiència de Capodarco, a *Eurohandicap*, Col.loqui Europeu celebrat a Montpellier

CHIVA,M; RUTSCHMAN,Y. (1983): "La etiología de la debilidad mental" in ZAZZO,R. (Ed): *Los débiles mentales*, Fontanella, Barcelona, pp. 119-179

CLARK,G.M.; KNOWLTON,H.E. (1987): "From School to Adult Living: A Forum on Issues and Trends" in *Exceptional Children*, Vol. 53, nº6, pp. 546-554

CLARK,G.M.; KOLSTOE.O.P.(1990): *Career Development and Transition Education for Adolescents with Disabilities*, Allyn and Bacon, Boston

COBB,R.B.; DANEHEY,A. (1986): "Transition Vocational Assessment" in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 8, nº2, pp.3-7

COEUR D'ALENE PUBLIC SCHOOLS (1987). "Secondary Community-Based Transition Program, 1987 ACRES awards recipients", in *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 7, nº 4, pp. 34-38

COLL,C. (1986): *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1988): *Informe de la Comisión sobre la aplicación de la Recomendación del Consejo 86/379/CEE, del 24 de julio de 1986, sobre el empleo de los minusválidos en la Comunidad*, COM(88) 746 final, Bruselas, 15 de diciembre de 1988

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989): *Comunicación de la Comisión sobre su programa de Acción para la aplicación de la Carta Comunitaria de los deberes sociales fundamentales de los trabajadores*, COM (89) 568 final

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores*. -Extracto. V/1.000/90

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): "Handynet", in *Helios*, nº5, pp. 12-3, octubre

CONSEIL DE L'EUROPE (1989): *Rapport sur l'intégration des enfants handicapés dans la famille et la societé*. Conseil de l'Europe, Strasbourg

CONSEIL DE L'EUROPE (1990): *Activités en faveur des personnes handicapées*. Rapport d'activité 1989-90. Conseil de l'Europe, Strasbourg

COOK; REICHARDT (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación evaluativa*. Ed. Morata, Madrid

COORDINADORA DE TALLERS (1990): "L'Ajustament Personal i Social en el Centre Ocupacional", Ponència-Taula rodona exposada a les *XI Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics de Catalunya*, Lloret de Mar, maig de 1990. Publicada a *Documents de Treball*, Coordinadora de Tallers, Barcelona, pp. 89-118

COROMINAS,E. (1991): "La Educación Vocacional. Estrategias para su implementación en la educación secundaria", comunicació presentada a la AIOSP/IAEVG International Conference, Lisboa, 9-13 setembre de 1991

COROMINAS,E. (1992): "Educació per a la carrera al sistema educatiu. Breus consideracions sobre les funcions de l'orientador i els requisits en la seva formació", Comunicació presentada a les *IV Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional, ACO-EP*,Barcelona, 26 i 27 de març

CROS,M.C. (1988): "Travail et handicap en droit français" in *Handicaps et Inadaptations, Les cahiers du CTNERHI*, nº 44, pp. 14-37

CROXEN,M. (1984): *Aperçu Géneral sur les Handicapés et l'Emploi*, Comission des Communautés Européennes, V/957/90

CRUZ,P.R. (1988): "Epílogo", in ONU (1988) *Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad*, versión del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madrid, pp. 99-108

CURNOW, Th. C. (1989): "Vocational Development of Persons with Disabilities" in *The Career Development Quarterly*, Vol. 37, nº3

D'ALONZO,B.J.; OWEN,S.D.; HARTWELL,K. (1985): "Transition Models: An Overview of the Current State of the Art", in *Techniques: A Journal for Remedial Education and Counseling*, Vol. 1, Oct, pp. 429-436

DANEHEY,A.J. (1988): "Analysis of the vocational transitionning of mildly handicapped youth exiting public high schools", Doctoral dissertation, University of Maryland

DATTILO,J.; PETER,S.St. (1991): "A Model for Including Leisure Education in Transition Services for Adults with Mental Retardation", in *Education and Training in Mental Retardation*, Desembre, Vol. 26, nº4, pp. 420-432

DAVIS MARTIN,J.R.; GANDY,G.L. (1990): *Rehabilitation and Disability - Psychosocial Case Studies*, Charles C. Thomas Publishers, Springfield, Illinois, USA

DEGIMBE,J. (1990): "Hacia una Europa social", in *Helios*, nº5, p.2

de RAMÓN LACA, M.C. (1991): "El caso de la Educación-Formación de Deficientes Mentales", in *Alternativas institucionales en rehabilitación. Documentos y experiencias*, edita Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Documento 23/91, pp. 31-44

del RIO,P. (1990): "La discapacidad, único camino hacia el hecho humano", texto de la ponencia presentada por el autor en el *II Seminario sobre Discapacidad e Información*, celebrado en Madrid el 16 y 17 de noviembre de 1987. Publicado en *Discapacidad e Información*, edita el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Documento 14/90, pp. 125-147

DEVER,R.B. (1988): *Community Living Skills. A Taxonomy*, AAMR, Washington, USA

DONLON,E.; FULTON-BURTON,L. (1989): *La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico.* Siglo XXI de España Ed., Madrid

DOWNS,J.; MORIN,S. (1990): "Improving Reading Fluency with Precision Teaching", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº3, pp. 38-40

DUEÑAS,M.L. (1991): "Diseño de tratamientos educativos diferenciados para los deficientes mentales: algunos elementos a tener en cuenta", in JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Ed. Dykinson, Madrid, pp. 193-213

DUNCAN,B. (1991): "The role of Rehabilitation International in the United Nations Decade of Disabled Persons" in *OSERS News in Prints*, United States Department of Education, Fall, 1991, pp. 24-26

DUPONT,P.; GINGRAS,M. (1991): "Des besoins d'orientation au secondaire: nécessité de nouvelles stratégies d'éducation à la carrière", in *Canadian Journal of Counselling*, Vol. 25, nº 2, pp. 239-249

EDGAR,E. (1987): "Secondary Programs in Special Education: Are Many of Them Justifiable?" in *Exceptional Children*, Vol. 53, nº 6, pp. 555-561

EFA (Epilepsy Foundation of America): *TAPS Program methodology*, Document fotocopiat, 5 pp

EFA (Epilepsy Foundation of America) (1988): *El Empleo y la Epilepsia: Servicios de Capacitación y Colocación en Empleos: TAPS*

EKLINDH,K. (1986): *Special Education in Sweden*, Swedish National Board of Education, Stockholm

EQUIPO TÉCNICO DEL S.I.I.S. (1979): *Orientación laboral del deficiente mental*, SIIS, San Sebastián

ESHILIAN, L.; HANEY, M.; FALVEY, M.A. (1989): "Domestic Skills", in FALVEY, M.A, *Community-Based Curriculum*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, pp. 115-140

EVANS,E. (1990): "Entering Postsecondary Programs: Early Individualized Planning", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº1, pp. 51-53

EVANS,V.; FREDERICKS,B. (1991): "Functional Curriculum" in *Journal of Developmental and Phisical Disabilities*, Vol. 3, nº4, pp. 409-447

EVERSON, J.M. (1990): "A Local Team Approach", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº1, pp. 44-46

EVERSON,J.M.; BROOKE,V. (1990): "Training Jobs Couches to Serve Employees with multiple and low-incidence disabilities: Implications for the 1900s", in *Rehabilitation Education*, Vol. 4, pp. 287-300

EVERSON,J.M.; MOON,M.Sh. (1987): "Transition Services for Young Adults with Severe Disabilities: Defining Professional and Parental Roles and Responsabilities", in *JASH*, Vol. 12, nº 2, pp. 87-95

FALVEY,M.A. (1989): *Community-Based Curriculum. Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps* Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, USA

FALVEY,M.A.; HANEY,M. (1989): "Partnerships whith Parents and significant Others", in Falvey, M.A.: *Community-Based Curriculum. Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps*. Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, USA., pp. 15-34

FAURE,E.; HERRERA,F.; KADDOURA,A.R.; LOPES,H.; PETROVSKI,A.V.; RAHNEMA,M.; WARD,F.Ch. (1973): *Aprender a ser*. Alianza Universidad/Unesco, Madrid

FEICHTNER,Sh. (1988): "Articulation as the Conceptual Basis for Transition", in *Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 11, nº1, pp. 29-32

FERNÁNDEZ BALLESTEROS,R.; CARROBLES,J.A. (1983): *Evaluación conductual*, Ed. Pirámide, Madrid

FERNÁNDEZ ENGUITA,M. (1990): *La cara oculta de la escuela.-Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI de España Ed., S.A., Madrid

FERNÁNDEZ SANCHIDRIÁN,R. (1986): "Tests Mentales", in *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, CEPE, Madrid, Vol I, pp. 540-555

FIERRO,A. (1990a): "Actitudes históricas con respecto al deficiente mental" in BUENO, MOLINA, SEVA: *Deficiencia mental. Aspectos Psicosociales.* Vol. II, Ed. ESPAXS, Barcelona, pp. 13-42

FIERRO,A. (1990b): "Integración de personas con minusvalía en activitades de tiempo libre" in *Siglo Cero*, nº 130, pp. 36-8

FIGUERA,F.; BISQUERRA,R. (1992): "Transició i inserció: una aproximació conceptual", in IV Jornades d'Orientació sobre Educació per a la carrera professional. ACO-EP, Barcelona, 26 i 27 de març de 1992

FINK,A.H.; FRIEND,M. (1989): "Educación Especial" in HUSEN,T.; NEVILLE POSTLETHWAITE,T. (Dtors): *Enciclopedia Internacional de la Educación* , Vol. III, Ed. Vicens Vives, MEC, Madrid, pp. 1785-1793

FORD,A.; SCHNORR,R.; MEYER,L.; DAVERN,L.; BLACK,J.; DEMPSEY,P. (1989): *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities.* Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore, USA

FORJAS,F. (1991): "Europa da un paso adelante en la integración de personas con algún tipo de minusvalías", in *Comunidad Escolar*, 16 de octubre de 1991, p.7

FOUCAULT,M. (1967a): *Historia de la Locura en la Época Clásica. I*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, Madrid

FOUCAULT,M. (1967b): *Historia de la Locura en la Época Clásica. II*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, Madrid

FROSTIG,M. (1988): *Test de desarrollo de la percepción visual*, TEA, Madrid

FROSTIG,M.; HORME,D.; MILLER,A.M. (1982): *Programa para el desarrollo de la percepción visual. Figuras y formas.* Ed. Panamericana, Buenos Aires

GARANTO,J. (1992): "Educación intercultural y personas con necesidades educativas especiales", Ponència presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía sobre *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, celebrat a Salamanca (30 set-2octubre de 1992). Publicat al Vol. I de les Actes del Congrés, pp. 183-206

GARANTO,J.; del RINCON,D. (1992): "El estudio de casos", in GARCIA PASTOR,C. (Coord): *La Investigación sobre la Integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*, Amarú Ediciones, Salamanca, pp. 47-75

GARBER,H.L.; McIRNEY,M. (1991): *Parental Involvement in the Vocational Education of Special Needs Youth: an Evaluation and Planning Guide*, Wisconsing Department of Public Instruction, AAMR, Washington

GARCIA GARCIA,E. (1988a): *La Integración Escolar: Aspectos Psicopedagógicos (I)*, Cuadernos de la UNED, Madrid

GARCIA GARCIA,E. (1988b): *La Integración Escolar: Aspectos Psicopedagógicos (II)*, Cuadernos de la UNED, Madrid

GARCIA GARCILAZO,H. (1990): "Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: el gran desconocido". Texto de la Ponencia presentada al IV Seminario sobre Discapacidad e Información (Madrid, 23-25 octubre de 1989). Publicado en *Discapacidad e Información*, edita el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Documento 14/90, pp. 41-61

GARCIA PASTOR,C.; GARCIA JIMENEZ,E. (1986): *Papel de la Administración Española en la educación de los niños deficientes*, Publicación de la Universidad de Sevilla

GARCIA PASTOR,C. (1987): *La deficiencia mental como problema educativo (Estudio sobre sus orígenes)*. Publicaciones Universidad de Sevilla, Sevilla

GARCÍA PASTOR,C.; GARCÍA JIMÉNEZ,E. (1987): *Papel de la Administración española en la educación de los niños deficientes*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla

GARCIA SANCHEZ,J.N. (1990): "La filosofía de la normalización como base de la integración escolar", in *Revista de Ciencias de la Educación*, nº143, pp.283-293

GARRIDO,J. (1988): *Deficiencia mental. Diagnóstico y programación recuperativa*, Ed. CEPE, Madrid

GAYLORD-ROSS (1987): "Vocational Integration for Persons with Mental Handicaps: A Cross-Cultural Perspective", in *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 8, pp. 531-548

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1983): *Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'Aula d'Educació Especial*, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1984a): *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual. 1. Document Base*, Ed. Secretaria General, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1984b): *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual. 2 Àrea de Socialització*, Ed. Secretaria General, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1984c): *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual. 3.Àrea de Matemàtiques*, Ed. Secretaria General, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1984d): *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual. 4.Àrea de Dinàmica*, Ed. Secretaria General, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1984e): *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual. 5.Àrea de Llenguatge*, Ed. Secretaria General, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1984f): *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual. 6.Àrea de Plàstica i Pretecnologia*, Ed. Secretaria General, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1986): *L'Educació Especial a Catalunya,* Documents d'Educació Especial, 8, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament de Benestar Social) (1990): *Pla Interdepartamental d'Integració Laboral de les Persones amb Disminució*, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Institut Català d'Assistència i Serveis Socials) (1990): *La capacitat laboral del deficient mental adult*, Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1991): *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'Ensenyament infantil i obligatori*, Documents d'Educació Especial, 13. Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament de Benestar Social) (1992a): "Informacions sobre Treball de les persones amb disminucions" in *Sírius. Centre de Referència per a Disminuïts*, Butlletí nº 1, març, pp. 8-10

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament de Benestar Social) (1992b): *Pla General del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya per a la legislatura 1992-1996*. Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament de Benestar Social) (1992c): *II Pla d'Actuació Social*, Barcelona

GIA BOYD KJELLEN (1991): "Le système des *kurators* au Danemark", in OCDE/CERI (1991): *Les jeunes handicapés: de l'école à la vie active*, OCDE, Paris

GIL CANTERO,F. (1986): "La educación para el ocio y su aplicación en los deficientes mentales", in *Revista Española de Pedagogía*, nº 174, pp. 567-584

GILLET,P. (1983): "Career Education Activities for Mildly Handicapped Students" in *Teaching Exceptional Children*, Vol. XV, nº4, pp. 199-206

GOBIERNO DE NAVARRA (Consejería de Trabajo y Bienestar Social) (1990): "Actividades y recursos en la Comunidad Foral de Navarra para la integración de personas con discapacidad", in *Boletín del Real Patronato de Prevención y atención a personas con minusvalía*, 16, pp. 7-12

GOBIERNO VASCO (Departamento de Educación, Universidades e Investigación y Dirección de Renovación Pedagógica) (1990): *Mejoras a introducir en el sistema educativo para la educación adecuada de alumnos con necesidades educativas especiales* , Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz

GOBIERNO VASCO (Departamento de Trabajo y Seguridad Social) (1991): *Manual de elaboración de planes de servicios e intervenciones individualizadas*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz

GOETZ; LECOMPTE (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed. Morata, Madrid

GOGUELIN, P (1988): *ATAG: Test de Aptitud para el trabajo de taller*, MEPSA, Madrid

GOMEZ ARBEO,B. (1990): *Evaluación criterial. una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos.* Ed. Apuntes I.E.P.S., Narcea, Madrid

GÓMEZ,M.; HERNÁNDEZ,V.; MONTRABETA,M.; PONS,I.; RUIZ,M.A.; TARRIDA,C.; ORTIZ,F. (1990): "Ajustament Personal i Social en Centrtes Especials de Treball" ponència-taula rodona exposada a les *XI Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics de Catalunya*, Lloret de Mar, maig 1990. Publicada a *Documents de Treball*, Coordinadora de Tallers, Barcelona, pp. 61-88

GOODLAD,S.; HIRST,B. (1989): *Peer tutoring. A Guide to Learning by Teaching*, Kogan Page, London, UK

GORTÁZAR,A. (1991): "Country Briefing Special Education in Spain", in *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 6, nº 1, pp.56-70

GRAMMENOS,M. (1992): Conferència realitzada el 18 de juny sobre el tema "Treball de les persones amb minsuvalideses", a *Eurohandicap*, Col.loqui europeu celebrat a Montpellier

GREENE,G.; KOKASKA,CH.; ALBRIGHT,L.; BEACHAM-GREENE,C. (1988): *Instructional Strategies for Special Education Students in Regular Vocational Classes: A preservice Handbook.* Education Transition Center, ETC, Sacramento

GREENE,G.; ALBRIGHT,L.; KOKASKA, Ch. (1989): "Instructional Strategies for special Education Students in Vocational Education", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 11, nº2, pp. 3-8

GREENE,G.; ALBRIGHT,L.; KOKASKA,Ch.; BEACHAM-GREENE,C. (1991): "Instructional Strategies for Students with Special Needs in Integrated Vocational Education Setting", in *the Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 13, nº2, pp. 13-17

GREENSPAN,S.; GRANFIELD,J.M. (1992): "Reconsidering the Construct of Mental Retardation: Implications of a Model of Social Competence", in *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 96 nº 4, pp. 442-453

GRIFFIN,C.; SHERRON,P. (19929: "Findings Jobs for Young People with Disabilities", in Wehman, P. (1992b): *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities.* Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, USA, pp. 189-207

GROSSMAN, H.J. (Ed.) (1973): *Manual on terminology and classification in mental retardation,* American Association on Mental Deficiency, Washington, DC

GROSSMAN, H.J. (Ed.) (1984): *Classification in Mental Retardation*, AAMD 1983 Revision, Washington

GUBA,E.G. (1983): "Criterios de credibiidad en la investigación naturalista", in *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal Universitaria, Madrid, pp. 148-165

GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1991): *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial.* Amarú Ediciones, Salamanca

GUNZBURG,H.C. (1981): *P-A-C. Cuadro para la evaluación del progreso en el desarrollo social.* Fundación Centro de Enseñanza Especial, Pozuelo de Alarcón, Madrid

HALASZ, I.M. (1988): *Trends and Issues in Career Education,* Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University

HALLENBECK,M.J.; McMASTER,D. (1991): 'Disability for Regular Education Students", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº3

HALPERN,A.J. (1978): "Principles and Practices of Measurement in Career Education for Handicapped Students", in *Career Development for Exceptional Individuals*, 1, pp. 13-24

HARDMAN,M.; McDONNELL,J. (1987): "Implementing Federal Transition Initiatives for Youths with Severe Handicaps: The Utah Community-Based Transition Project" in *Exceptional Children*, Vol. 53, nº 6, pp. 493-498

HARING,K.A.; LOVETT,D.L.; SAREN,D. (1991): "Parent Perceptions of Their Adults Off spring with Disabilities", in *Teaching Exceptional Children*, 23, 2, pp. 6-11

HARROW,A. (1978): *Taxonomía del ámbito psicomotor*, Ed. Marfil, Alcoy

HEINTZ,N. (1987): "La rieducazione professionale nel centro di rieducazione a Capellen" in PALMONARI,A.: *Gli Handicapati mentali ed il lavoro .- Inserimenti, risultati, resistence*, Giuffrè editore, Milano, pp. 89-113

HEINTZ,N. (1988): "El Centro de Rehabilitación liga HMC en Capellen, 1988", in INSERSO (1989): *Seminario sobre la integración económica y social de las personas con deficiencia mental*, Córdoba, 4-8 mayo de 1988 Edita Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 167-188

Helios Flash (1993): Bulletin Bimestriel d'Information du Programme d'Action Communitaire en Faveur de Personnes Handicapées, nº1, juillet 1993

HERNÁNDEZ,V. (1992): "Oficina d'Orientació i Integració Laboral de la Fundació privada Tallers de Catalunya", ponència presentada a les *XIII Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics* celebrades a Sitges el maig de 1992. Publicades a *Documents de Treball*, Coordinadora de Tallers per a Minusvàlids Psíquics, Barcelona, pp. 88-109

HERNANDEZ,A.; OLMOS,M.L. (1991). "La ley de pensiones no contributivas: una valoración desde el Trabajo Social de Servicios Sociales de Atención Primaria", in *Revista de Trabajo Social*, 122, pp. 76-80

HERR,E.L. (1987): "Education as Preparation for Work: Contribution of Career Education and Vocational Education" in *Journal of Career Development*, Vol. 13, nº3,pp.16-30

HERR,E.L.; CRAMER,S.H. (1992): *Career Guidance and Counseling through the lifespan. Systematic Approaches*, Harper Collins Publishers, USA

HILL,J.W. (1987): "Parent Attitudes about Working Conditions of their adult mentally retarded sons and daughters", in *Exceptional Children*, vol. 54, nº 1, pp. 9-23

HILL,M.L.; WEHMAN,P.H.; KREGEL,J.; BANKS,P.D.; METZLER, H.M.P. (1987): "Employment Outcomes for People with Moderate and Severe Disabilities: An Eight-Year Longitudinal Analysis of Supported Competitive Employment", in *JASH*, Vol. 12, nº3, pp. 182-198

HOYT,K.B. (1982): "Career Education- Beginning of the End? Or a New Beginning?", in *Career Development for Exceptional Individuals*, Spring 1982, 5, pp. 3-12

HOYT,K.B. (1985): "Career Guidance, Educational Reform, and Career Education" in *The Vocational Guidance Quarterly*, Vol. 34, nº1, pp. 6-14

HOYT,K.B. (1987a): "Special Issue Introduction" in *Journal of Career Development*, Vol. 13, nº 3, pp. 3-4

HOYT,K.B. (1987b): "Perceptions of Career Education Supporters Concerning the Current Nature and Status of the Career Education Movement" in *Journal of Career Development*, Vol. 13, nº 3, pp. 5-15

HOYT,K.B. (1987c): "Trends in Career Education: Implications for the future" in HOYT,K.B.; SHYLO,K.R.: *Career Education in Transition: Trends and Implication for the future* ERIC Clearinhouse on Adult, Career and Vocational Education

HOYT,K.B. (1992). "Reactions to "Barriers to the Implementation of Career Education for Special Education", in *Journal of Career Development* Vol. 18 (4), Summer, pp. 283-285

HOYT,K.B. (1989): "The Career Education Movement: Updating Perceptions of Career Education Supporters" in *Journal of Career Development*, Vol. 15, nº 4, pp. 281-290

HOWELL,K.W.; LORSON-HOWELL,K.A. (1990): "What's the Hurry? Fluency in the Classrool", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº3, pp. 20-23

HUGUES,C.; RUSH,F.R.; WOOD,C.S. (1989): "Workplace Independence for Students with Severe Handicaps", in *Teaching Exceptional Children*, Fall 1989, pp. 50-53

HUGUES,C.; RUSCH,F.R. (1989): "Teaching Supported Employees with severe mental retardation to solve problems", in *Journal of applied Behavior Analysis*, Vol. 22, nº4, pp. 365-372

HUMES,Ch.W.; HOHENSHIL, Th.A. (1985): "Career Development and Career Education for Handicapped Students: A Reexamination", in *The Vocational Guidance Quarterly,*, Vol. 34, September, pp. 31-40

IBAÑEZ,P. (1987): *El mundo laboral del deficiente mental*, Cuadernos de la UNED, Madrid

ILLÁN,N. (1987): "Interpretación y perspectivas de los profesionales del plan experimental de la Región de Murcia", in GARCIA PASTOR (ED): *La formación de los profesionales de educación especial.* Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Publicaciones de la Universidad de Sevilla

ILSMH (International League of societies for Persons with Mental Handicap) (1990): *Work Opportunities for People with Mental Handicap.* Discussion paper, ILSMH, Brussels

INGALLS,R. (1982): *Retraso mental. La nueva perspectiva.* Ed. Manual Moderno, México

INGE,K.J.; BANKS,P.D.; WEHMAN,P.; HILL,J.W.; SHAFER,M.S. (1988): "Retarded: Evaluating Competitive Employment versus Sheltered Workshop Employment", in *Education and Training in Mental Retardation*, juny, pp. 97-104

INSERSO (1989): *Seminario sobre la integración económica y social de las personas con deficiencia mental*, Córdoba, 4-8 mayo de 1988 Edita Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid

INSTITUTE ON COMMUNITY INTEGRATION (UAP) (1993): *Transition Policy in Minnesota. A Glance Back, A Look Ahead.* College of Education, University of Minnesota

IONESCU,S. (1987): "Introduction", in IONESCU (Dir): *L'intervention en deficience mentale*, Vol. I, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp. 21-43

ITARD,J. (1990): *Victor de l'Aveyron*, Alianza Ed., Madrid

JAMIESON,J.; HAWKINS,L. (1992): *A literature review of outcome and cost-benefit studies on Supported Work Programs for Adults with Mental handicaps*, Research, Evaluation and Statistics Branch Caporate Services Division, province of British Columbia, Ministry of Social Services, Victoria, Canadà

JARQUE, J.M. (1991): "Dades d'escolarització", in GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament) (1991): *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'Ensenyament Infantil i Obligatori*, Documents d'Educació Especial, 13, Barcelona, pp. 29-64

JENKINS,J.R.; JEWELL,M.; LEICESTER,N.; JENKINS,L.; TROUTNER,N.M. (1991): "Developing of a School Building Model for Educating Students with Handicaps and At-Risk Students in General Education Classrooms", in *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 24, nº5, pp. 311-320

JOHNSON,D.R.; WALLACE,T.; KRAWETZ,N. (1993): *Exemplary Programs for Persons with Disabilities. In Transition, Supported Employment, and Parent-Professional Collaboration.* Institute on Community Integration (UAP).- College of Education, University of Minnesota

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ,M.C. (1991): "Niveles educativos y tratamiento de la diversidad en el centro", in JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (Coord): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Ed. Dykinson, Madrid, pp. 13-32

JUAN ESPINOSA,M.; RUBIO,V.; MARQUEZ,M.O.; MUÑOZ-ORTIZ; HOLGADO; RODRÍGUEZ SANTOS: *WVAMAS: Un sistema integrado de evaluación, intervención y valoración de programas basado en el WAATS de Cone.* Centro para el desarrollo del comportamiento Alfred Binet, Madrid, exemplar fotocopiat

JUAN ESPINOSA,; MARQUEZ,RUBIO (1987): "Evaluación conductual en el retraso mental" in FERNANDEZ BALLESTEROS; CARROBLES: *Evaluación Conductual*, Pirámide, Madrid, pp. 671-720

JURADO,P. (1990): *La integración socio-laboral de sujetos con retraso mental ligero y de capacidad intelectual límite en el ámbito de la educación especial.* Tesi Doctoral, Dept. Pedagogia i Didàctica, Universitat Autònoma de Barcelona

JURADO,P. (1993): *Integración socio-laboral y educación especial*, PPU, Barcelona

KANCHIER,C. (1990a): "Career Education for Adults with Mental Disabilities" in *Journal of Employment Counseling*, Vol. 27, pp. 23-36

KANCHIER,C. (1989b): "Career Education for Mentally Handicapped Adolescents" in *Journal of Career Development*, Vol. 16, nº4 pp. 269-281

KARAN,C.; BERGER,C.; PAULS,D.: *Vocational Opportunities for Adult with Mental Retardation and other developmental disabilities: an exploration of the issues*. Research and Training Center in Community Integration of the Mentally Retarded. University of Wisconsin, Madison

KAUFMAN,S. (1984): "Friendship Coping Systems and Community Adjustment of Mildly Retarded Adults", in Edgerton, R.B. (Ed): *Lives in Process: Mildly Retarded Adults in a Large City*, AAMD, Washington, USA, pp. 73-92

KERN DUNLAP,L.; DUNLAP,G.; KERN KOEGEL,L.; KOEGEL, R.L. (1991): "Using Self-Monitoring to Increase Independence", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº3, pp. 17-22

KETTLER, LAURENT I THIREAU: *KLT: Escala de Inteligencia para deficientes mentales adultos,* MEPSA, Madrid

KNAPCZYK (1988): "Constructing An Agency Curriculum", in Dever: *Community Living Skills. A Taxonomy.* AAMR, Washington, USA, pp. 37-65

KNOWLTON,H.; CLARK,G. (1987): "Transition Issues for the 1990s" in *Exceptional Children*, Vol. 53, nº6, pp. 562-563

KOKASKA, Ch.J. (1983): "Career Education: A Brief Overview" in *Teaching Exceptional Children*, Vol. XV, nº 4 pp. 194-5

KOKASKA, Ch.; BROLIN,D.E. (1985): *Career Education for Handicapped Individuals* , 2a Ed. Merrill, New York

KREGEL,J.; WEHMAN,P. (1989): "Supported Employment: Promises Deferred for Persons with Severe Disabilities", in *JASH*, Vol 14, nº4, pp. 293-303

KREGEL,J.; WEHMAN,P.; BANKS,P.D. (1989): "The effects of Consumers characteristics and type of Employment Model on individual outcomes in dupported employment", in *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 22, nº4, pp. 407-415

"L'Angleterre", in *Cahiers de l'Europe*, 1, 1990, pp. 19-32

"La Belgique", in *Cahiers de l'Europe*, 2, 1990, pp. 3-16

"La République Fédérale d'Allemagne", in *Cahiers de l'Europe*, 1, 1990, pp. 3-17

LABREGÈRE,A. (1990): *L'insertion des personnes handicapées*, la Documentation Française, Paris

LAM, Ch. (1990): "Supported Employment. A viable option for people with severe disabilities", in SCHIRO-GEIST, Ch. (Ed): *Vocational Couseling for Special Populations*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, USA, pp. 139-148

LAMBERT,Th. (1991): "Les services d'accompagnement en France: les équipes de préparation et de suivi du reclassement", in OCDE/CERI (1991): *Les jeunes handicapés: de l'école à la vie active*, OCDE, Paris, pp. 35-39

LARERE,Ch. (1990): "L'enseignement specialisé au japon", in *Handicaps et inadaptations.- Les Cahiers du CTNERHI*, nº 51-52, pp. 121-144

LARSSON,G. (1989): "Suecia: nuevo modelo para organizar el empleo protegido" in *En Marcha*, 11, 41, pp. 6-9

"Le Luxembourg", in *Cahiers de l'Europe"*, 2, 1990, pp. 17-27

LICHTENSTEIN,S.J. (1989): "Post-School Employment Patterns of Handicapped and Nonhandicapped Graduates and Dropouts" in *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, nº5, pp. 501-511

LINDSAY,J. (1983): *Career Education for Mentally Handicapped Adults*, Discussion Paper 01/83. Province of British Columbia, Ministry of Education, Canada

LINDSLEY, O.R. (1990): "Precision Teaching: By Teachers for Children", in *Teaching Exceptional Children*,Vol. 22, nº3, pp. 10-15

LOCKWOOD,J.; SGRO, B.A. (1993): "S.T.E.P. Supervised Training Employment Program", Poster Session, 117th annual Meeting AAMR, Washington DC, June 4

LÓPEZ MELERO,M. (1993): "De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La Integración Escolar, otro modo de entender la cultura", in LÓPEZ MELERO,M.; GUERRERO, J.F. (Comps): *Lecturas sobre integración escolar y social*, Paidos, Barcelona, pp. 33-77

LOUDES,J. (1974): *300 Ejercicios de educación manual y gestual*, Ed. Científico-Médica, Barcelona

LOURO,C.; AIBEO,A.; CALADO,A. (1988): "La persona con deficiencia mental en Portugal", in INSERSO (1989): *Seminario sobre la integración económica y social de las personas con deficiencia mental*, Córdoba, 4-8 mayo de 1988, Edita Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid

LOVITT, Th.C.; FISTER,S.; FRESTON, J.L.; KEMP,K.; MOORE, R.C.; SCHROEDER,B.; BAVERNSCHMIDT,M. (1990): "Using Precision Teaching Techniques: Translating Research", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº3, pp. 16-19

LUCKASSON,R.; COULTER,D.L.; POLLOWAY,E.A.; REISS,S.; SHALOCK,R.L.; SNELL,M.E.; SPITALNIK,D.M.; STARK,J.A. (1992a): *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports*, 9th Edition, American Association on Mental Retardation, Washington DC, USA

LUCKASSON,R.; COULTER,D.L.; POLLOWAY,E.A.; REISS,S.; SHALOCK,R.L.; SNELL,M.E.; SPITALNIK,D.M.; STARK,J.A. (1992b): *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports. Workbook.* American Association on Mental Retardation, Washington DC, USA

LUCKASSON,R.; COULTER,D.L.; POLLOWAY,E.A.; REISS,S.; SHALOCK,R.L.; SNELL,M.E.; SPITALNIK,D.M.; STARK,J.A. (1992c): "AAMR Board aproves New MR Definition" in *AAMR News Notes*, Vol. 5, nº 4, pp. 1 i 6

LUCKASSON,R.; SNELL,M.E. et al (1993): "Mental Retardation: the New Definition". Workshop realitzat l'1 de juny de 1993 al 117th Annual Meeting de la AAMR, Washington DC

LUCKASSON,R.; SPITALNIK (1993): "Political and programmatic shifts of the 1992 AAMR definition", in Bradley,V.S; Ashbouh, J.W.; Blaney,B. (Eds): *Creating individual supports for people with developmental disabilities: A mandate for change at many levels*. Baltimore, Paul H. Brooke (in press)

MacMILLAN,D.L.; GRESHAM, F.M.; SIPERSTEIN, G.N. (1993): "Conceptual and Psychometric Concrens about the 1992 AAMR Definition of Mental Retardation", in *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 98 (3), 325-335

MAILICK; SELTZER (1983): "Classification and social status" in MATSON; MULICK (Eds): *Handbook of Mental Retardation*, Pergamon General, New York, pp. 185-198

MAINSTREAM, Inc. Publication (1988): *Project LINK - Guidebook. A Manual for Operating and Employment Services Program for Persons with Disabilities*

MAJEWSKI,T. (1988): "Summary of discussion, Conclusions ans Recommendations", in *Youth and Disability. New Experiences in Vocational Rehabilitation and Employment*, Rozalin/1989,Warsaw, Poland, pp. 18-28

MANGAN,J. (1990): "L'intégration des personnes handicapées dans la main-d'oeuvre australienne: les subventions salariales sont-elles efficaces?", in *Révue Internationale de securité sociale*, 2, pp. 213-223

MARA,G. (1988). "Youth and Disability: New Experience in Vocational Rehabilitation and Employment. Background Remarks and Summary of Papers from Participating Countries", in *Youth and Disability. New Experiences in Vocational Rehabilitation and Employment*, Rozalin/1989,Warsaw, Poland, pp. 11-17

MARDOMINGO, M.J. (1980): "Una actualización del enfoque sobre el retraso mental" in GISBERT et al: *Educación Especial*, Ed. Cincel, Madrid

MARÍN, M.A. (1986): "Escalas madurativas", in *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, Vol. I, pp. 520-539

MARTIN, J.E.; HUSCH, J.V. (1987): "School-Based Vocational Programs and Labor Laws", in *JASH*, Vol. 12, nº2, pp. 140-144

MARTÍNEZ,N. (1993): "Tránsito a la vida adulta de jóvenes con necesidades educativas especiales", in *II Jornadas de Vizcaya sobre el Síndrome de Down*, 10-5-93

MARTINEZ,N.; MENDÍA,R. (1990): "Esbozo de un proyecto de Adaptación-Inserción laboral de jóvenes con deficiencia mental", in *Zerbitzuan*, 12-13, pp. 88-94

McDONNELL,J.; HARDMAN,M.L.; HIGHTOWER,J.; KEIFER-O'DONNELL,R.; DREW,C. (1993): "Impact of Community-Based Instruction on the Development of Adaptative Behavior of Secondary-Level Students with Mental Retardation", in *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 97, nº5, pp. 575-584

MEDRANO,M.C. (1986): "La educación especial integradaen la escuela ordinaria", in *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, CEPE, Madrid, Vol. I, pp. 97-114

MERCER,J. (1973): *Labelling the Mentally Retarded: Clinical ald Social System Perspectives on Mental Retardation*, University of California, Press Berkeley and Los Angeles, California, USA

MERCER,J. (1979): *System of multicultural pluralistic assessment. Technical Manual*, Psychological Corporation, New York

MERCER,J.; LEWIS,J.P. (1977): *System of multicultural pluralistic assessment: Parent interviews manual*, Psychological Corporation, New York

MERINO FERNANDEZ,J.V. (1985): "El proceso de socialización de sujetos de educación especial: principios, líneas y programas de intervención educativa", in *Bordón*, Vol. 37, nº256, pp. 43-70

MEYER,L.H.; EICHINGER,J.; DOWNING,J. (1992): *Program Quality Indicators (PQI). a cheklist of most promising practices in educational programs for students with severe disabilities* (Revised edition). March 1992. TASH, The Association for Persons with Severe Handicaps, Seattle, USA

MICHEL,B.; CHOTARD,P.; LASBLEIS,J.; LEGAL,G.; MEUNIER,F.; DAVEL,P. (1988): "Handi-prise. Une méthode et un moyen d'insertion professionnelle", in *Réadaptation*, nº 354, pp. 23-4

MIKULSKI,J. (1988): "Social Policy and Cooperatives for persons with a Disability: The Case of Poland", in *Youth and Disability. New Experiences in Vocational Rehabilitation and Employment*, Rozalin/1989,Warsaw, Poland, pp. 33-38

MINAIRE,P. (1990): "Utilisation de la Classification International de Deficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) en rééducation et réadaptation" in *Handicaps et Inadaptations. Les Cahiers du CTNERHI*, nº 51-52, pp. 145-162

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1990): *Formación Profesional en la Comunidad Europea*, EGRAF, Madrid

MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY: *Vocational Rehabilitation Services: Removing Barriers to Employment and Independence*, Futlletó Informatiu. Canadà

MINISTRY OF SOCIAL SERVICES AND HOUSING (BC) (1988): *Services for People with Mental Handicaps*, Canadà

MINISTRY OF SOCIAL SERVICES AND HOUSING (BC) (1989): *Supported Work Placement for Adults with Mental Handicaps*, Document fotocopiat, 3 pp., Canadà

MIRA,E. (1935): "Les Oligofrènies", in *Revista de Psicologia i Pedagogia*, Barcelona, febrer de 1935, any III, Vol. 3, nº9, pp. 19-41

MIRÓ, O. (1986): "Perfil y funciones de los profesionales en los Centros Especiales de Empleo Especial para minusválidos", in *III Jornadas de la Coordinadora de Euskadi de Profesionales de Centros de Empleo Especial para minusválidos*. Vitoria-Gasteiz, 12-13 de diciembre de 1986, pp. 75-83

MIRÓ,O. (1993): "L'aportació de la persona amb Disminució Psíquica al món laboral", Conferència realitzada a la Fontana d'Or (Girona) el dimecres 26 de maig de 1993

MIRÓ,O.; COLÓN,C.; LASERNA,J.L. (1992). "Experiències en Centres Especials de Treball (Taller Àuria -Igualada; Taller La Fageda -Olot; PROLAM - Cartagena)". Recull de les ponències presentades a les *XIII Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics* celebrades a Sitges el maig de 1992. Publicades a *Documents de Treball*, Coordinadora de Tallers per a Minusvàlids Psíquics, Barcelona, pp. 17-42

MITHAUG,D.E.; MARTIN,J.E.; AGRAN,M. (1987): "Adaptability Instruction: The Goal of Transitional Programming" in *Exceptional Children*, Vol. 53, nº6, pp. 500-505

MITTLER,R. (1990): "El concepto de normalización como principio de la teoría y de la práctica educativa", in *Siglo Cero*, nº 128, pp. 54-58

MOLLOY,M. (1991): "Une planification individuelle des services à l'intention des personnes suoffrant d'infirmités graves", in OCDE/CERI (1991): *Les jeunes handicapés: de l'école à la vie active,* OCDE, Paris, pp. 41-51

MONEREO,C. (1988): *Integració Educativa: sistemes i tècniques*, Documents d'Educació Especial, 10, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Ed. Secretaria General, Barcelona

MONTOBBIO,E. (1989): "L'inserimento lavorativo dei disabili con handicap psichico: gli aspetti metodologici, l'apprendimento, l'identità", in MONTOBBIO,E.; PFANNER,P. (1989): *Handicap e lavoro: Quali problemi, quali prospettive*, a cura A.N.F.F.A.S. di Lucca, Ed. del Cerro, Pisa, pp. 3-11

MONTOBBIO,E. (1991a): "Integració laboral de les persones amb discapacitat intel.lectual: quins instruments, quins mètodes i quins professionals". Ponència presentada el 21 de novembre a les *IV Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down* sobre el tema *Per arribar a ésser una persona autònoma.* Barcelona, del 19 al 22 de Novembre de 1991

MONTOBBIO,E. (1991b): "La persona amb discapacitat intel.lectual: un personatge a la recerca del seu rol. Presentació del video: *On aniries si poguessis. La identitat possible*". Ponència presentada el 22 de novembre a les *IV Jornades Internacionals sobre la síndrome de Down* sobre el tema *Per arribar a ésser una persona autònoma.* Barcelona, 19 al 22 de novembre de 1991

MONTOBBIO,E. (1993): "La inserción laboral; una experiencia italiana", in López Melero,M. Guerrero, J.F. (Comps): *Lecturas sobre integración escolar y social*, Paidós, Barcelona, pp. 269-283

MONTOBBIO,E.; PFANNER,P. (1989): *Handicap e lavoro: Quali problemi, quali prospettive*, a cura A.N.F.F.A.S. di Lucca, Ed. del Cerro, Pisa

MOON,M.S.; DIAMBRA,T.; HILL,M. (1990): "An Outcome-Oriented Vocational Process for Students with Severe Handicaps", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº1, pp. 47-50

MORAGUES,J. (1933): "Estudi dels Anormals. Resum d'algunes de les lliçons del curset donat a l'Institut Psicotècnic", in *Revista de Psicologia i Pedagogia*, Barcelona, Fenrer de 1933, Any 1, Vol. 1, nº1, pp. 77-85

MORRISON, G.M. (1987): "Relationship among Academic, Social, and Career Education in rogramming for Handicapped Students" in WANG-REYNOLDS-WALBERG (1987): *Handbook of Special Education: Research and Practice* Vol. I. pp. 133-154

MUELLER,H.; WILGOSH,L.; DENNIS,S. (1989): "Employment Survival Skills for Enty-Level Occupations", in *Canadian Journal of Rehabilitation*, vol. 2, nº4, pp. 203-221

MUNTANER,J.J. (1991): "Reforma educativa y educación especial" in *Revista de Educación Especial*, nº 8, pp. 11-21

MUÑOZ RUATA et al (1984): *Soy Útil. Evaluación de las aptitudes y desarrollo de las capacidades en base a la inclusión del eje laboral en el proceso educativo.* Ed. CEPE, Madrid

NATHANSON,J.H. (1991): "The United Nations and People with Disabilities", in *OSERS News in Print*, United States Department of Education, Fall 1991, pp.20-23

NEEL,R.S.; BILLINGSLEY, F.F. (1989): *IMPACT. A Functional Curriculum Handbook for students with Moderate to Severe Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, Maryland, USA

NETCHINE,G. (1983): "Idiotas, débiles y sabios en el siglo XIX", in ZAZZO (Ed): *Los débiles mentales*, Fontanella, Barcelona, pp.77-117

NEUBERT,D.A.; LENEY,B.; ROTHENBACHER,C.; KRISHNAWAMI,U (19919: "A Case Management Model for Providing Vocational Transition Services to At-Risk Youth", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 13, nº2, pp. 19-26

NEUBERT,D.A.; DANEHEY,A.J.; TAYMANS,J.M. (1990): "Vocational Interests, Job Tryouts and Employment Outcomes of Individuals with Mild Disabilities in a Time-Limited Transition Program", in *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, Vol. 23, nº1, pp. 17-23

NEWMAN,E. (1987): "New trends in the adjustment of disabled people to the marketplace: A United States perspective" in *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 10, nº4, Supl.5 pp. 327-331

NICHCY (National Information Center for children and Youth with Disabilities): *Life after school for children with disabilities*, Washington

NICHCY (National Information Center for children and Youth with Disabilities) (1990): "Vocational Assessment: A Guide for Parents and Professionals", in *Transition Summary*, nº6

NICHCY (National Information Center for children and Youth with Disabilities) (1991a): "Employment Options", in *Transition Summary*, nº7, pp.5-7

NICHCY (National Information Center for children and Youth with Disabilities) (1991b): "Postsecondary Education and Training Opportunities", in *Transition Summary* nº7, pp. 15-19

NIÑO,E. (1991): *Derecho al trabajo de las Personas con Minusvalía*, in Ministerio de Asuntos Sociales-Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Documenos 10/91. Actualització d'un treball original de de la Villa i Sagardoy

NIRJE,B. (1992): "Bank-Mikkelsen: Founder of Normalization Principle", in *AAMR News & Notes*, March/April, Vol. 5 nº 2

NISBET,J.; HAGNER,D. (19889: "Natural Supports in the Workplace: a Reexamination of Supported Employment", in *JASH*, Vol. 13, nº4, pp. 260-267

NOONAN WALSH,P. (1990): "Report to the Second European Meeting of lawyers counseling mentally handicapped persons and their families", Madrid, 25-28 octubre 1990, document multicopiat, 9 pp

NOONAN WALSH,P.; RAFFERTY,M.; LYNCH,Ch. (1991): "The "Open Road" project: real jobs for people with mental handicap" in *International Journal of Rehabilitation Research*, 14, pp. 155-161

NOT,L. (1986): *La educación de los débiles mentales* Ed. Herder, Barcelona

OCDE/CERI (1985): *Les jeunes handicapés et le travail. Expériences vécues au sortir de l'école*, OCDE, Paris

OCDE/CERI (1991): *Les jeunes handicapées. de l'école à la vie active*, OCDE, Paris

OLIVIER,P. (1984): *Analyse des besoins existants et des initiatives prises en ce qui concerne l'adaptation de la formation professionnelle des jeunes handicapés à la lumière de la situation actuelle de l'emploi*, Comission des Communautés Européennes, Luxembourg, 1986

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1988): *Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad*, Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Discapacidad, Madrid

ORGANITZACIÓ DE LES NACIONS UNIDES (1990): *Declaració Mundial sobre Educació per a tothom*

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (1986): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, INSS, Madrid

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (1992): *Décima Revisión de la Clasificación internacional de las Enfermedades, Trastornos Mentales y del*

Comportamiento. Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico, Meditor, Madrid

ORTIZ (1983): "La integración escolar", in *Vida Escolar*, nº 225-6

ORTIZ,C. (1987): *Tratamiento operante en deficientes mentales*, Universidad de Salamanca, Salamanca

ORTIZ,C. (1988): *Pedagogía Terapéutica - Educación Especial*, Amaru Ed. Salamanca.

PALMONARI,A. (1987): *Gli Handicapati mentali ed il lavoro .- Inserimenti, risultati, resistence*, Giuffrè editore, Milano

PALMONARI,A.; BARBIERI,P.; ORIANI,L. (1990): "Insertion dans le monde du travail: situation actuelle dans les pays de la Communauté Economique Européenne", in Ionescu,S.: *L'intervention en déficience mentale*, Vol. II, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp. 307-328

PANBLANCO,P. (1986): "Programa de Desarrollo Individual", in *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, Ed. CEPE, Madrid, Vol. II, pp. 678-694

PARMENTER, T.R. (1993): "International Perspective of Vocational Options for People With mental Retardation: The Promise and the Reality", in *Mental Retardation*, Vol. 31 (6), 359-367

PEDLAR, A. (1990): "Normalization and Integration: A look at the Swedish Experience" in *Mental Retardation*, Vol. 28, nº 5, pp. 275-282

PELECHANO,V. (1987): "Habilidades sociales en deficientes mentales adultos", in *Siglo Cero*, nº 109, pp. 12-24

PERRON,R. (1983): "Actitudes e ideas respecto de las deficiencias mentales" in ZAZZO,R.: *Los débiles mentales*, Ed. Fontanella, Barcelona, pp. 45-76

PETERSEN,S.K.; SCOTT,J.; SROTA,K. (1990): "Using the Language Experience approach with Precision", in *Teaching Exceptional Children*, vol. 22, nº3, pp. 28-31

PICQ,L.; VAYER,P. *Educación psicomotriz y retraso mental*, Editorial Científico Médica

POLLOWAY,E.A.; SMITH, J.D. (1983): "Changes in Mild Mental Retardation: Population, Programs and Perspectives" in *Exceptional Children*, Vol. 50, nº 2, pp. 149-159

POLLOWAY,E.A.; SMITH,J.D. (1988): "Current Status of the Mild Mental Retardation Construct: Identification, Placement, and Programs" in WANG; REYNOLDS; WALBERG (Eds): *Handbook of Special Education. Research and Practice*, Vol. II, Pergamon Press, G.B

POLLOWAY; PATTON; SMITH; RODERIQUE (1991): "Issues in Program Design for Elementary Students with Mild Retardation: Emphasis on Curriculum Development" in *Education and Training in Mental Retardation*, Vol 26, nº 2,pp. 142-150

POPHAM,W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*, Ed. Magisterio Español, Madrid

PRINZ,O. (1991): "La Formation et l'Integration professionnelle des deficients mentaux: experiences et tendances dans l'Europe de l'Ouest", in *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, Vol. 2, nº1, pp. 53-63

PUIG de la BELLACASA,R. (1990): "Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad", texto de la ponencia presentada por el autor en el *II Seminario sobre Discapacidad e Información*, celebrado en Madrid el 16 y 17 de noviembre de 1987. Publicado en *Discapacidad e Información*, edita el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Documento 14/90, pp. 63-96

PUIGDELLIVOL,I. (1986): "Historia de la Educación Especial", in *Enciclopedia Temática de Educación Especial,* Ed CEPE, Vol. I, pp. 47-61

PUIGDELLÍVOL,I. (1992): *Programació d'Aula i Adequació curricular. El tractament de la diversitat.* Graó Ed., Barcelona

RAGAN,P.E. (1993): "Cooperative learning can work in residential care settings", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 25, nº2, pp. 48-51

RAU,D.; SPOONER,F.; FIMIAN,M.J. (1989): "Career Education Needs of Students with Exceptionalities: One State's Case" in *Exceptional Children*, Vol. 55, nº6, pp. 501-507

RENZAGLIA,A.; HUTCHINS,M.P. (1988): "Establishing vocational training programs for school age learners with moderate and sever disabilities", in PUESCHEL, S.M: *The young person with Down syndrome: Transition from adolescence to adulthood*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co

RENZAGLIA,P.; WHEELER,J.J.; HANSON,H.B.; MILLER,J.R. (1991): "The Use of Extended Follow-Along Procedures in a Supported Employment Setting", in *Education and Training in mental Retardation*, 26,1, pp. 64-9

RESCHLY,D.J. (1987): "Learning Characteristics of Mildly Handicapped Students: Implications for Classification, Placement, and Programming" in WANG; REYNOLDS; WALBERG (Eds): *Handbook on Special Education-Research and Practice,* Pergamon Press, Oxford, pp. 35-58

RHODES,L.E.; VALENTA,L. (1985): "Industry-Based Supported Employment: An Enclave Approach", in *JASH*, Vol. 10, nº1, pp. 12-20

RIBOLZI,L. (1988): *Sociología educacional y escolar*, Ed. Narcea, Madrid

ROCA,J. (1983): *Desenvolupament motor i psicologia*, Generalitat de Catalunya, INEF, Barcelona.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ,A. (1990): "Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa." in *Enseñanza*, nº 8, pp. 125-143

RODRÍGUEZ DIEGUEZ,A. (1992): "Precisiones conceptuales en torno a la "Career Education"" Ponencia presentada a les *IV Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional* ACO-EP, Barcelona, 26 i 27 de març

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.(1986): *Didáctica General: 1.Objetivos y Evaluación*, Ed. Cincel, Madrid

RODRÍGUEZ MORENO, M.Ll. (1988): "La integración de la educación vocacional en el currículum escolar" in *Perspectivas*, Vol. XVIII, nº 4 pp. 535-543

RODRIGUEZ VEGA,S. (1986): "Programación de Objetivos y Curriculum", in *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, Vol. II, pp. 663-667

ROESSLER,R.T.; BROLIN,D.E.; JOHNSON,J.M. (1992): "Barriers to the Implementation of Career Education for Special Education", in *Journal of Career Development*, Vol. 18 (4), Summer, pp. 271-282

ROMERO,S. (1993): "Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención", in *Bordón*, Vol. 45, nº 1, pp. 99-111

ROSENQVIST,J. (1993): "La situación de la Integración en Suecia", in LÓPEZ MELERO,M.; GUERRERO, J.F. (Comps): *Lecturas sobre integración escolar y social*, Paidos, Barcelona, pp. 259-267

ROSENSHINE (1986): "Syntesis of research on explicit teaching", in *Educational Leadership*, 43, pp. 60-69

ROSENTHAL, I. (1989): "Model Transition Programs for Learning Disabled Hihg School and College Students" in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Vol. 33, nº1, pp. 54-66

ROSS-GORDON,J.; FORLIZZI,L.A. (1992): "Project STRIDE: A Demonstration Project Serving Adults with Mild Disabilities in a Vocational-Technical School", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 15, nº1, pp. 14-19

RUBIOL,G. (1986): *Los servicios sociales I. Organización y funcionamiento en Gran Bretaña, Yugoslavia, Israel y Paises Bajos*, Colección Trabajo Social, S. XXI, Madrid

RUIZ,R. (1986): "El Tractament de les Necessitats Educatives Especials en l'àmbit curricular", in COLL,C. *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Departament d'Ensenyament, pp. 83-107

RUIZ,R. (1988): *Técnicas de Individualización Didáctica: Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales*, Ed. Cincel, Madrid

RUIZ, R. et al (1989): *Adequacions curriculars individualitzades (ACI).- Per als alumnes amb necessitats educatives especials.* Documents d'Educació Especial 11, Barcelona

RUSH,F.R.; ALLEN,L. (1987): "Secondary Special Education and Transition from School to Work: A National Priority" in *Exceptional Children*, Vol. 53, nº 6 pp. 487-492

RUSCH,F.R.; HUGUES,C.; WILSON,P.G. (1990): "Utilizing Cognitive Strategies in the Acquisition of Employment Skills", to appear in O'Donohue,W.; Krasner,l. (Eds) (en preparació): *Handbook of skills training with adults*, New york, Pergamon Press

SAIZARBITORIA,R.(1986): "Aproximación al análisis de la integración laboral de los minusválidos", in *Siglo Cero*, gener-febrer, nº 103, pp. 12-40

SALE,P.; WOOD,W.J.; MOON,M.Sh. (1989): "The Role of the Employment Specialist", in Kiernan, W.E.; Shalock, R.L: *Economics, Industry, and Disability. A look Ahead.* Paul H. Brookes Publishing, Co. Baltimore, USA, pp. 187-205

SALVIA,J.; YSSELDIKE,J.E. (1981): *Evaluación en la Educación Especial*, Ed. El Manual Moderno, México

SANCHEZ LLAMOSAS,J.P. (1980): "Planificación normal de los servicios para subnormales", in SAIZARBITORIA et al: *Integración social del subnormal*, Ed. KARPOS,S.A., Madrid, pp. 27-48

SANDYS,J.; KNOWLTON,H.E. (1988): "The impact of integrated employment on leisure lifestyles", in *Entourage*, vol. 3, nº1, pp. 17-23

SANTOS,M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Ed. AKAL, Madrid

SATHER BULL,K. (1987): "Beyond compulsory education for the mentally handicapped" in *Rural Special Education Quarterly*, Vol.8,2, pp. 19-22

SAYLOR,W. (1991): *Le passage des jeunes handicapés de l'école à la vie active*, OCDE/CERI, Monographie sur l'enseignement OCDE/GD (91) 73

SCHEERENBERGER (1984): *Historia del Retraso Mental*, SIIS, St. Sebastián

SCHLOSS,C.N.; SCHLOSS,P.J. (1985): "Vocational Education Development" in SCHLOSS; SCHLOSS: *Strategies for teaching handicapped adolescents,* PRO-ED

SCHMITT,M.J. (1981): *Le travail protégé en Europe: Allemagne, Angleterre, France*, Vol. I SNAPEI, Paris, 30 pp.

SCHMITT,M.J. (1982): *Le travail protégé en Europe: Belgique, Pays-Bas, Italie, Autriche* Vol. II SNAPEI, Paris

SCHMITT,M.J. (1990): "Relacions amb Europa: Actuació de la CEE envers la integració laboral i social", ponència presentada a les *XI Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics de Catalunya*, celebrades a Lloret de Mar el maig de 1990. Publicada a *Documents de Treball*, Coordinadora de Tallers per a Minuvàlids Psíquics, 1990, pp. 19-32

SCHUMAKER, J.B.; HAZEL, J.S.; DESHLER,D.D. (1985): "A Model for Facilitating Postsecondary Transitions", in *Techniques: A journal for Remedial Education and Counseling*, Vol. 1, oct, pp. 437-446

SCOTT,J.; STOUTIMORE,J.; WOLKING,B.; HARRIS,C. (1990): "Challenging Reading for Students with Mild Handicaps", in *Teaching Exceptional Children*, Vol 22, nº3, pp. 32-35

SELTZER (1983): "Systems of classification" in MATSON; MULICK, J.A. (Eds): *Handbook of Mental Retardation*, Pergamon General, Psychology Series, New York, USA, pp. 143-156

SEYFRIED,E. (1989): "Nuevas formas de integración profesional para minusválidos". ponencia presentada a la Conferencia Europea celebrada en Lisboa del 2-4 noviembre de 1988. Publicada a SEYFRIED,E.; LAMBERT,Th. (1990): *Empleo de protección parcial para minusválidos en los países de la CE*, CEDEFOP, Berlin, pp. 27-72

SEYFRIED,E. (1990): *Condiciones para el éxito de la integración de los minusválidos en la vida profesional*, CEDEFOP, Berlin, 1992

SEYFRIED,E; LAMBERT,Th. (1987): *Nouvelles formes d'emploi semi-protégé pour les personnes handicapées*, CEDEFOP,Berlin, 1988

SEYFRIED,E.; LAMBERT,Th. (1990): *Empleo de protección parcial para minusválidos en los países de la CE*, CEDEFOP, Berlin

SHAFER,M.S.; METZLER,H.M.D.; KILLAM,S.; HUGHES,T. (1989): "An Assessment of State Agency Rehabilitation Counselors' Knowledge and utilization of Supported Employment", in *Rehabilitation Education*, Vol. 3, pp. 201-209

SHAFER,M.S. (1990): "The National Supported Employment Initiative and Its Impact Upon State Agency Rehabilitation Counselors", in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Vol. 33, pp. 279-289

SHAFER,M.S.; WEHMAN,P.; KREGEL,J.; WEST,M. (1990): "National Supported Employment Initiative. A Preliminary Analysis", in *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 95, nº3, pp. 316-327

"Sheltered employment in France for persons with a mental handicap" in *Insertion et travail adapté*, 74, 1990, pp. 66-72

SIERRA,R. (1982): *Técnicas de Investigación social. Teorías y ejercicios*. Ed. Paraninfo, Madrid

SIMMS,J. (1991): "People first: Moviment de persones amb discapacitats per a la defensa dels seus propis drets" Ponència presentada a les *IV Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down*; Barcelona, 19 al 22 de novembre de 1991

SINCLAIR,E.; FORNESS,S. (1983): "Classification: Educational Issues", in MATSON,J.L.; MULICK,J.A. (Eds): *Handbook of Mental Retardation*, Pergamon General, Psychology Series, New York, USA, pp. 171-183

SITLINGTON, P.L. (1986): *Transition, Special Needs, and Vocational Education*, Information Series nº 309, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University, Ohio, USA

SOLLY,D.C. (1987): "A Career Counseling Model for the Mentally Handicapped", in *Techniques: A Journal for Remedial Education and Counseling*, Vol. 3, pp. 294-300

SPOONER,F.; TEST,D.W.; JOLLY,A.C. (1990): "Precision Teaching: Using a Nonaversive Procedure to Decrease Refusals", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº4, pp. 55-61

STOFFELS,M. (1985): "Formation professionnelle et emploi des handicapés dans la République Fédérale d'Allemagne: l'experience de cinq jeunes gens", in OCDE/CERI (1985): *Les jeunes handicapés: de l'école à la vie active*, OCDE, Pari, pp. 15-34

STUMPF,S.H. (1990): *Pathways to Succes: Training for Independent Living*, AAMR, Washington, USA

SWISHER, J.: "Stepping Stones - Realistic Assessment for Special Needs Students Should Begin in Middle School" (Document enviat per *Talent Assessment, Inc.;* veure adreça a l'apartat del final de la bibliografia)

SWISHER,J.; CLARK,G.M. (1991): "Curriculum-Based Vocational Assessment of Students with Special Needs at the Middle School/Junior High School Levels: The Practical Arts Evaluation System", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 13, nº3, pp. 9-14

TALENT ASSESSMENT, Inc.: *PAES- Practical Assessment Exploration System*, Jacksonville, Florida

TATE,R. (1988): "Experimental Studies", in *Educational Research. Methodology and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford, pp. 93-101

THOMAS CEGELKA,P. (1985): "Career and Vocational Education", in BERDINE; BLACKHURST: *An Introduction to Special Education*, Little, Brown and Company, Boston-Toronto, USA

THOMPSON,J.R. (1993): 21992 Rehab Act ammendments. new Directions for Consumers and Professionals", in *Regional Perspectives*, NCRIE, Institute on Community Integration (UAP) -College of Education, University of Minesota, Vol. 1, nº 1, Spring

TILSON,G.P. Jr.; NEUBERT, D.A. (1988): "School-to-Work Transition of Mildly Disabled Young Adults; Parental Perceptions of Vocational Needs", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol II, nº1, pp. 33-37

TITONE,R. (1966): *Metodología Didáctica*, Rialp S.A., Madrid

TOLEDO,M. (1989): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*, Ed. Santillana, Aula XXI, Madrid

TOMLINSON,S. (1982): *A Sociology of Special Education*, Routledge & Kegan Paul, Great Britain

TOPPING,K. (1988): *The Peer tutoring handbook. Promoting Cooperative learning*. Brookline Books, Cambridge, UK

VALDIVIESO, C.H.; HARTMAN,R.C. (1991): "Options After High School for Youth with Disabilities", in *NICHCY Transition Summary*, nº7, p.1

VANEY,L. (1990): "Formation et placements directs en milieux non protégés. Le Project Pathway (Grande-Bretagne)", in *Enfants limites. Amour illimité.*, 125, pp. 12-15

VERDUGO, M.A. (1986): "Integración social del deficiente psíquico adulto: programas de entrenamiento prevocacional y vocacional" in *Siglo Cero*, set-octubre, pp. 12-17

VERDUGO, M.A. (1989): *La Integración Personal, Social y Vocacional de los Deficientes Psíquicos Adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un Programa Conductual*, CIDE-MEC, Madrid

VERDUGO,M.A. (1990). "La intervención en deficientes psíquicos adolescentes y adultos: los programas conductuales alternativos", in *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, CEPE, Madrid, Vol. 1, pp. 15-41

VERDUGO,M.A.; RODRÍGUEZ VEGA,S. (1988): "Aspectos básicos de las Adaptaciones curriculares en los Centros de Educación Especial", in *Revista Interuniversitaria de Educación Especial* nº3, pp. 5-19

VIAL,M. (1990): "Les enfants "anormaux". Note sur les nomenclatures au début du XXè siècle", in *Handicaps et inadaptations.- Les Cahiers du CTNERHI* nº 50, pp. 49-55

VIDAL,M.A.; FULLANA,J.; PALLISERA, M. (1989): "La formació del professorat que treballa en la integració del nen deficient a l'aula ordinària", in *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, monogràfic nº2, pp. 5-113

VILARÓ,A. (1990). "Programa d'Actuacions Urgents per a Disminuïts (PAUD)", ponència presentada a les **XI Jornades de Tallers per a Disminuïts Psíquics,** celebrades a Lloret de Mar el maig de 1990

VILARÓ,A. (1992): *Política Social a Catalunya per a les Persones amb Disminució,* Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social

VITECOQ,F. (1989): "L'emploi des handicapés dans la Communauté Européenne", in *Réadaptation*, 364, pp. 9-14

VOGEL-POLSKY,E. (1984): *Analyse des mesures et tendances dans les États membres pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées*, Commission des Communautées Européennes, *V/958/90*

WALKER,R. (19839: "La realización de estudios de casos en educación. Etica, teoría y procedimientos", in Dockrell i Hamilton: *Nuevas reflexiones sobre Investigación Educativa.* Ed. Narcea, Madrid

WALTON,W.T.; EMANUELSON,I.; ROSENQVIST,J. (1990): "Normalization and integration of handicapped students into the regular education system: contrasts between Sweden and the United States of America", in *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 5, nº2, pp. 111-125

WALL,C.C.; CULHANE,H. (1991): "Project Employment. A Model for Change", *OSERS News in Prints*, United States Department of Education, Summer, pp. 17-21

WATTS,A.G. (1988): "La evolución de la orientación vocacional en la escuela" in *Perspectivas*, Vol. XVIII, nº 4 pp. 499-508

WEHMAN,P. (1990): "School-to-Work: Elements of Successful Programs", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº1. pp. 40-43

WEHMAN,P. (1992): *Achievement and Challenges: A Five-year Report on the Status of the National Supported Employment Initiative. 1986-1990.* Rehabilitation Research and Training Center on Supported Employment; Virginia Commonwealth University. Richmond, Virginia 23284-2011

WEHMAN,P. (1992b): *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities.* Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, USA

WEHMAN,P.; KREGEL,J. (1985): "A Supported Work Approach to Competitive Employment of Individuals with Moderate and Severe Handicaps", in *JASH*, Vol. 10, nº1. pp. 3-11

WEHMAN,P.; SHERRIL MOON,M.; EVERSON,J.M.; WOOD,W.; BARCUS,J.M. (1988): *Transition from School to Work,* Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland

WEHMAN,P.; SHLEIEN,S. (1981): *Leisure Programs for Handicapped Persons. Adaptation, Techniques and Curriculum.* PRO-ED, Texas

WEHMAN,P.; WOOD,W.; EVERSON,J.; GOODWIN,R.; CONLEY,S. (1988): *Vocational education for multihandicapped youth with cerebral palsy*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., USA

WEHMEYER,M. (1991). "The Education of Students with Mental Retardation: Preparation for live in the Community", in *Arcfacts*, march 1991

WESSON,C.; MANDELL,C. (1989): "Simulation. Promote understanding of handicapping conditions", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, nº1, pp. 32-35

WEST,M.A. (1986): "El impacto del retardo mental sobre la familia: implicaciones para la prevención" in *Siglo Cero*, nº 108, pp. 50-56

WEST,L.L. (1988a): "The Role of Vocational Education and the Young Special Needs Child" in TECSE - *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 8, nº2, pp. 41-50

WEST,L.L. (1988b): "Designing, Implementing, and Evaluating Transition Programs" in *Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. 11, nº1, pp. 3-7

WEST,R.P.; YOUNG,K.R.; SPOONER,F. (1990): "Precision Teaching; An Introduction", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22, pp. 4-9

WEST,L.L.; CORBEY,S.; BOYER-STEPHENS,A.; JONES,B.; MILLER,R.J.; SARKEES-WIRCENSKI,M. (1992): *Integrating Transition Planning into the IEP Process*, The Council for Exceptional Children, CEC, Reston, USA

WIEDMEYER,D.; LEHMAN,J. (1991): "The "House Plan"; Approach to Collaborative Teaching and Consultation", in *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23, nº3, pp. 6-10

WIKA,J.; RUDRUD,E.H. (1992): "School Transition to Employment Parternship (STEP): Employability Curriculum. Using Community-Based Worksites to Create Transition Opportunities", in *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 15, pp. 9-23, nº1

WILGOSH,L. (1986): "Program Planning Issues in the Education of Moderately Mentally Handicapped Individuals", in *Canadian Journal for Exceptional Children*, Vol. 2, nº3, pp.105-7

WILGOSH,L.; BARRY,M. (1984): "Career Education: Parent and Teacher ratings of TMH student's skills", in *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 7, nº 1, pp. 80-82

WITTROCK,M.C. (1989): *La investigación en la enseñanza,II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós educador-M.E.C, Madrid

WYNGAARDEN KRAUSS,M.; MacEACHRON,A.E.(1982): "Brief Report: Competitive Employment Training for mentally Retarded Adults: the Supported Work Model" in *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 86, nº 6, pp. 650-653

WOLFENSBERGER,W. (1986): "La Normalización", in *Siglo Cero*, nº 105, pp. 12-28

YIN,R.K. (1989): *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications, London, UK

YSSELDYKE,J. (1987): "Classification of Handicapped Students" in WANG; REYNOLDS; WALBERG (Eds): *Handbook of Special Education: Research and Practice*, Pergamon Press, G.B., Vol. I, pp. 253-271

YSSELDYKE, J. (1989): "El uso de la información evaluativa para tomar decisiones sobre los alumnos de escuelas especiales" in MORRIS; BLATT (Eds): *Educación Especial - Investigaciones y Tendencias*, Ed. Médica Panamericana, BB.AA., pp. 13 a la 32

ZAZZO,R. (1983): "La debilidad en cuestión", in ZAZZO, R.: *Los débiles mentales*, Ed. Fontanella, Barcelona, Barcelona, pp. 7-41

ZETLIN,A.G.; TURNER, J.L. (1984): "Self-Perspectives on Being Handicapped: Stigma and Adjustment", in Edgerton (Ed): *Lives in Process: Mildly Retarded Adults in a Large City*, AAMD, Washington, USA, pp. 93-120

ZETLIN,A.G. (1988): "Adult Development of Mildly retarded Students: Implication for Educational Programs" in WANG; REYNOLDS et al: *Handbook of Special Education: Research and Practice*, Vol. II, Pergamon Press

ZETLIN,A.G.; HOSSEINI,A. (1989): "Six Postschool Case Studies of Mildly Learning Handicapped Young Adults", in *Exceptional Children*, vol. 55, nº5, pp. 405-411

ZINS,J.E.; CURTIS,M.J.; GRADEN,J.L.; PONTI, Ch.R. (1989): *Helping Students succed in the Regular Classroom*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA

ZRIBI,G. (1990): "Aspects psychosociologiques d'une forme particulière d'employ, le travail protégé", in *Réadaptation*, 363, pp.31-3

Disposicions legals de l'Estat espanyol referenciades cronològicament

Constitució Espanyola de 27 de desembre de 1978 (BOE de 29 de desembre de 1978)

Ley 13/82 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos. (BOE 30-4-82)

Decret 117/84 de 17 d'abril sobre Ordenació de l'Educació Especial per a la seva Integració en el sistema educatiu ordinari, (DOGC nº435 de 18 de maig)

Decret 279/87 de 27 d'agost pel qual es regulen els Centres Ocupacionals per a Disminuïts. (DOG nº 889 de 14 de setembre)

Resolució de 14 de febrer de 1990, per la qual es dicten les normes de matriculació als centres docents públics i concertats que imparteixen ensenyament primari per al curs 1990-91. (DOGC nº 1257 de 19-2-1990)

Ordre d'1 de març de 1990, per la qual s'institueixen els serveis socials de suport a la integració laboral de les persones amb disminució i es regula el seu règim jurídic (DOGC Nº1267 de 14-3-1990)

Resolució de 8 de març de 1990, per la qual es donen instruccions sobre el procediment de pre-inscripció i matriculació d'alumnes en els centres públics i privats de batxillerat i de formació professional de Catalunya per al curs 1990-91. (DOGC nº 1267 de 14-3-1990)

Ordre de 13 de juliol de 1990, de regulació dels serveis socials públics d'acolliment residencial destinats a l'atenció de persones amb disminució i que es presten als establiments de l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (DOGC nº 1319 de 18-7-90)

Ley Orgánica 1/90 de 3 de octubre de Ordenación general del sistema Educativo. (BOE 4-10-90)

Decret 259/1991 de 25 de novembre, pel qual s'assignen al Departament de Benestar Social les funcions i els serveis relatius a la integració laboral dels disminuïts. (DOGC de 13-12-1991)

Ordre de 10 d'abril de 1992, per la qual s'adapta a l'organització del Departament de Benestar Social el procediment per a la gestió de programes de suport a la integració laboral de persones amb disminució. (DOGC nº1589 de 4-5-1992)

Decret 94/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil. (DOGC nº 1593 de 13-5-92)

Decret 95/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària. (DOGC nº 1593 de 13-5-92)

Decret 96/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (DOGC nº 1593 de 13-5-92)

Ordre de 28 de juliol de 1992, de desplegament del Decret 279/1987, de 27 d'agost, pel qual es regulen els centres ocupacionals per a persones amb disminució. (DOGC nº 1640 de 2-9-1992)

Real Decret 2317/1993 de 29 de desembre pel qual es desenvolupen els contractes en pràctiques i d'aprenentatge i els contractes a temps parcial (BOE 31-12-93)

Documents Oficials de la Comunitat Europea referenciats cronològicament

DO nºL 225/43 de 12-8-1986: *Recomendación del Consejo de 24 de julio de 1986 sobre el empleo de minusválidos en la Comunidad*

DO nº L 104 de 23-4-1988: *Decisión del Consejo de 18 de abril por la que se adopta un segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos (HELIOS)*

DO nºC 173/1 de 8-7-1989: *Conclusiones del Consejo, de 12 de junio de 1989 relativas al empleo de los minusválidos en la Comunidad*

DO nº L. 393 de 30-12-1989: *Decisión del Consejo de 18 de diciembre de 1989, relativa a la continuación del desarrollo del sistema Handynet en el marco del Programa HELIOS*

DO nº C 327/9 de 29-12-1990: *Comunicación a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones para los programas operativos/subvenciones globales para proyectos piloto que los Estados miembros están invitados a elaborar en el marco de una iniciativa comunitaria referente a los minusválidos y a ciertos grupos desfavorecidos: iniciativa "HORIZON"*

Decisión del Consejo de 25 de febrero de 1993 por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para personas minusválidas. (DOCE, 9-III-1993)

Algunes organitzacions que han endegat programes innovadors pel que fa la transició a la vida adulta i integració laboral de persones amb disminucions

AS.TRI.D. 21 Associació per a la Síndrome de Down de Girona i Comarques.Av. Hispanitat, 18
17005 GIRONA

ARC (Association for Retarded Citizens)
P.O.Box 6109-2501 Avenue J.
Arlington, Texas 76006
USA

BCACL (British Columbia Association for Community Living)
300-30 East 6th Avenue
Vancouver, BC V5T 4P4
USA

BUILDING Project
Family Resource Center on Disabilities
20 East Jackson Blvd, Room 900
Chicago, IL 60604 USA.

Center for Community
700 Katllan, Suite B
Sitka, alaska 99835
USA

EFA (Epilepsy Foundation of America)
4351 Garden City Drive
Landover, MD 20785
USA

Fundació Catalana per a la Síndrome de Down
C/València, 231, 4t.4a
08007 Barcelona

Hamilton County Transition to Work Project
Great Oaks Joint Vocational School District
7710 Reading Road, Suite 003
Cincinnati, ohio 45237 USA

Instructional programs for Employment Cooperative Educational Service Agency - CESA # 1,
2930 South Root River Parkway
Wesr Allis, WI 53227 USA

JOBI (Job Options in Business and Industry)
Penta County Vocational School
30095 Oregon Road
Perrysburg, Ohio 43551 USA

Mainstream, Inc
3 Bethesda Metro Center, suite 830
Bethesda, MD 20814
USA

Ministry of Social Services and Housing (MSS&h)
818 Broughton Street
Victoria
British Columbia
V8V 1X4
Canadà

NICHCY (National Information Center for children and Youth with Disabilities)
National Association of State Directors of Special Education.
2021 K Street, Northwest, Suite 315
Washington, D.C. 20006
USA

Rehabilitation Research and Training Center on Supported Employment
Virginia Commonwealth University
Richmond, Virginia 23284-2011
USA

Talent Assessment, Inc.
P.O. Box 5087
Jacksonville, Florida 32247-5087
USA

Upper Fraser Valley Society for Mentally Handicapped People
Chilliwack Employment Project
46120 Yale Road
Chilliwack, B.C.
Canadà

Victoria Association for Community Living
3861 Cedar Hill Cross Road
Victoria, B.C. V8P 2M7
Canadà

Wood Lane Adult Services - Transition program
Wood County Board of Mental Retardation / Developmental Disabilities
11160 East Gypsy Lane Road
Bowling Green, Ohio 43402 USA

Annexos

Annexos 591

Annex 1: Cascada de serveis de formació i treball dirigits a persones amb disminució psíquica. 595

Annex 2: La integració laboral de persones amb disminució a Navarra i País Basc; algunes característiques 603

Annex 3: Finalitats, àrees d'aprenentatge i principals característiques dels dissenys curriculars d'educació infantil, primària i secundària obligatòria. 607

Annex 4: Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual 615

Annex 5: Consideracions generals sobre el moviment Educació per a la Carrera 623

Annex 6: Característiques de diferents instruments d'avaluació de l'adaptació social. 631

Annex 7: Estudi de Casos: Protocol de validació dels indicadors i resultats de la validació 649

Annex 8: Estudi de Casos: Informació extreta dels informes: guió 675

Annex 9: Estudi de Casos: Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller, resultats de la validació i guió de l'entrevista 679

Annex 10: Estudi de Casos: Protocol de validació de l'entrevista, resultats de la validació i guió de l'entrevista dirigida a l'usuari 699

Annex 11: Estudi de Casos: Registres d'Informació 727

Annex 12: Diagrames d'Avaluació Social i Avaluació Personal (P-A-C 2) de cada un dels casos 747

Annex 13: Descripció de la Prova Criterial 755

Annex 14: Descripció de les Proves Complementàries. 783

Annex 15: Protocol usat per a l'estudi pilot de la prova criterial per avaluar les habilitats perceptivo-motrius. Protocols omplerts de dos casos: Jaume i Judit. 791

Annex 16: Aplicació del PHPM: Registres d'Avaluació Individual de les persones integrants del grup experimental 843

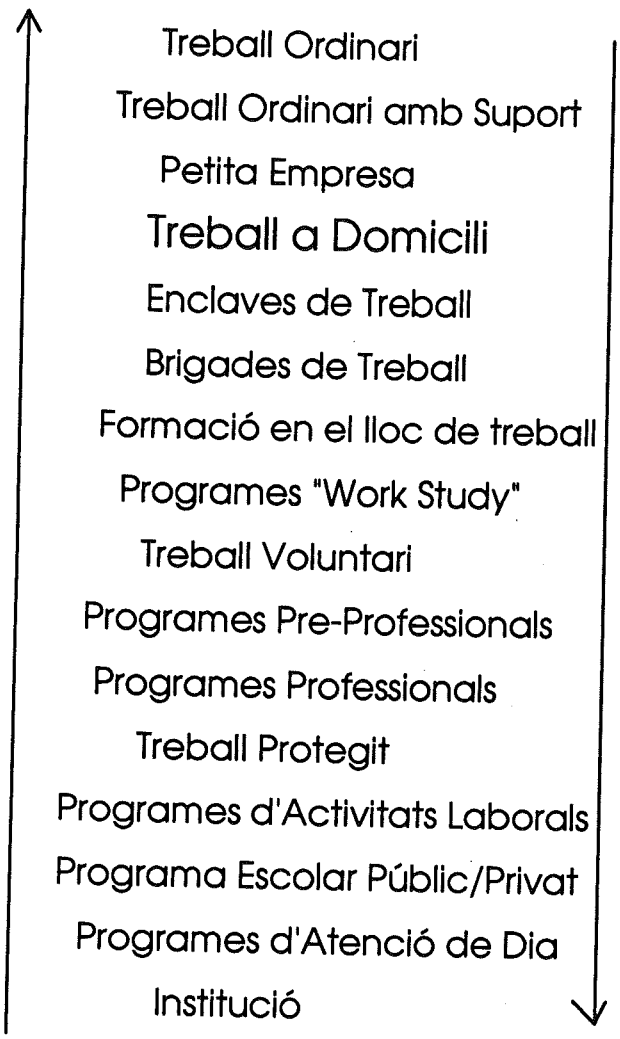
Annex 1

Cascada de serveis de formació i treball dirigits a persones amb disminució psíquica

Tot seguit es reprodueix a la següent figura un model dels serveis dirigits als disminuïts adults en forma de cascada. Aquest model representa la gradació de les opcions de *formació* i de *treball* que normalment són accessibles per a les persones amb disminució psíquica. El fet que es relacionin les opcions educatives amb les opcions laborals és el que ens ha semblat més interessant d'aquest model, ja que d'aquesta manera ens permet fer incidència a un aspecte clau: la *trascendència de l'educació en la transició a la vida activa.*

Cal tenir en compte que aquest model de cascada no implica que cada persona hagi de passar per cada un dels estadis o serveis; constitueix només una ordenació gradual de serveis des de l'entorn més restrictiu (ubicat a la part inferior) al menys restrictiu (situat a la part superior). Les fletxes indiquen les dues direccions possibles: evolució vers un entorn menys restrictiu (fletxa situada a l'esquerra de la pàgina); evolució vers un servei més restrictiu (fletxa situada a la dreta de la pàgina).

Figura 34: Opcions de Formació i Treball per a Persones amb Disminució Psíquica



ILSMH (1990:18)

Tot seguit es descriuran les principals característiques d'aquests entorns; ens basem fonamentalment en ARC (1990); ILSMH (1990); Kregel et al (1989); NICHCY (1991a i 1991b); Newman (1987); Rhodes i Valenta, (1985).

• **Treball Ordinari** (també anomenat *Treball competitiu*). Constitueix la finalitat última per a totes les persones adultes, siguin o no disminuïdes; consisteix en l'exercici d'una tasca laboral en el sistema o mercat laboral ordinari a canvi d'una remuneració.

• **Treball Ordinari amb Suport.** La finalitat d'aquest model és que les persones amb disminució psíquica realitzin un treball ordinari sota l'adequada supervisió. La intensitat i la freqüència de la supervisió es graduen segons les necessitats de suport que experimenta, en un moment determinat, cada persona disminuïda. Se suposa que la supervisió, desenvolupada per educadors o companys de treball, ha d'arribar a poder desaparèixer.[1]

• **Petites Empreses.** Es tracta d'una empresa o comerç que dóna feina a un petit nombre de persones, amb i sense discapacitats. L'assistència i suport pot ser proporcionat per centres de l'administració o centres privats.

• **Treball a Domicili.** La idea bàsica d'aquest sistema és proporcionar a les persones amb disminució psíquica ocupacions laborals específiques que puguin realitzar a la seva pròpia llar. D'aquesta manera es facilita l'accés al treball a les persones que tenen greus problemes de mobilitat, o que viuen en llocs aïllats.

---

[1] Als EEUU hi ha una abundant bibliografia sobre les característiques, avantatges i modalitats del treball ordinari amb suport. Als EEUU la definició d'aquesta modalitat de treball sol incloure la condició que la prestació laboral sigui remunerada, excloent així el treball voluntari. A altres contextos -com Canadà- es parteix d'una més àmplia consideració, incloent dins aquesta denominació les experiències laborals de caràcter voluntari. Jamieson i Hawkins (1992) revisen la literatura sobre recerques realitzades al voltant de les condicions i resultats de diferents programes de suport al treball; conclouen manifestant una considerable efectivitat d'aquests programes, sobretot dels que se centren en *col.locacions individuals*, tot i que recomanen la realització de més estudis d'avaluació sobre la modalitat de treball amb suport.

Més informació sobre aquesta modalitat de treball la podem trobar a Bellamy et al (1988); Renzaglia et al (1991); Shafer (1990); Shafer et al (1989); Shafer et al (1990); Wehman (1986), Wyngaarden Krauss et al (1982). A Wehman (1992a) trobem un estudi descriptiu sobre la situació del treball ordinari amb suport als EEUU durant els anys 1986-1990.

• **Enclavament de Treball.** Consisteix en un grup de persones amb disminució psíquica -normalment no més de 8- que treballen amb altres companys no disminuïts en una empresa ordinària. Un supervisor proporciona suport i formació intensiva als treballadors. El grup de treballadors disminuïts pot treballar aïllats de la resta dels treballadors, o integrats en les mateixes dependències. L'enclavament és una opció que manté la majoria dels beneficis de la integració i el suport requerit per a l'execució laboral.

• **Brigades de treball** [2]. Consisteix en un grup de persones (al voltant de 6-8) que realitzen diferents tasques (normalment serveis del tipus jardineria, reparacions diverses...) sota la superivisió d'un monitor professional de la branca en qüestió o educador. Poden ser de tipus privat o formar part d'un programa de rehabilitació. El tipus de treball de la brigada facilita que puguin integrar persones que d'altra manera restarien en centres de treball protegit.

• **Formació en el lloc de treball** [3]. Consisteix en fonamentar el procés de formació en la realització de pràctiques laborals en empreses de la comunitat. La finalitat d'aquest procés és que les persones amb disminució psíquica adquireixin *hàbits i habilitats de treball específiques* per facilitar, un cop hagi acabat el període de formació, la *integració laboral ordinària.* La formació en el lloc de treball la pot realitzar l'educador professional, però sol ser realitzada per un altre treballador de l'empresa. Es recomana que aquestes experiències s'incloguin en el projecte curricular dels centres que tenen com a objectiu oferir a les persones amb disminució psíquica una formació ocupacional que les habiliti per a la realització de tasques laborals. Aquestes experiències poden ser remunerades o no.

• **Programes "*Work Study*".** Generalment, consisteix en ubicar els estudiants, durant una part de la jornada escolar o al llarg d'un període de temps variable (un trimestre, caps de setmana alternats...), en llocs de treball de la comunitat, tenint en compte els seus interessos ocupacionals i relacionant aquests interessos amb els requisits dels llocs de treball.

---

[2]En anglès s'usa l'expressió *Mobile Work Crews.* Usem el terme *Brigades* perquè és el que se sol fer servir al nostre context per designar els grups de treballadors que es dediquen a diferents serveis laborals de forma itinerant.

[3]El terme usat en anglès és *On-The-Job-Training* (OJT)

• **Treball voluntari.** Consisteix en realitzar experiències laborals de caire voluntari. Aquestes experiències poden proporcionar a les persones amb disminució psíquica l'oportunitat d'adquirir hàbits de treball imprescindibles, com ara la puntualitat, assistència regular, coneixement sobre diferents ocupacions, així com habilitats que es relacionen amb el treball: coneixement i ús dels diferents mitjans de transport, relacions interpersonals...

• **Programes Professionals.** Es tracta d'un curs sistemàtic dissenyat per ensenyar habilitats per a una ocupació específica. Poden incloure experiències pràctiques.

• **Programes Pre-professionals.** Consisteixen en programes dissenyats per tal de proporcionar habilitats laborals i per a la vida independent a persones amb disminució psíquica. Es dóna un èmfasi especial a la formació dels hàbits laborals polivalents i a les habilitats socials.

• **Treball Protegit.** Els centres de treball protegit són serveis dirigits a facilitar la realització de tasques laborals a persones amb disminució. Es tracta d'empreses que funcionen com una empresa ordinària que dóna feina generalment només a persones disminuïdes. Consisteix una opció segregada, en el sentit que només es beneficien d'aquests serveis les persones disminuïdes.

• **Centre d'Activitats de Treball.** Consisteixen en serveis assistencials on les persones amb disminució psíquica reben atenció terapèutica i desenvolupen tasques laborals, normalment no remunerades. Com l'anterior, és una opció segregada.

• **Programa Escolar Públic/Privat.** Programes desenvolupats en centres escolars que tenen com a finalitat oferir una formació que faciliti als joves disminuïts la seva integració laboral. En aquest sentit, els currícula tenen un fort component funcional, i es fomenta la realització d'experiències en serveis i centres de la comunitat.

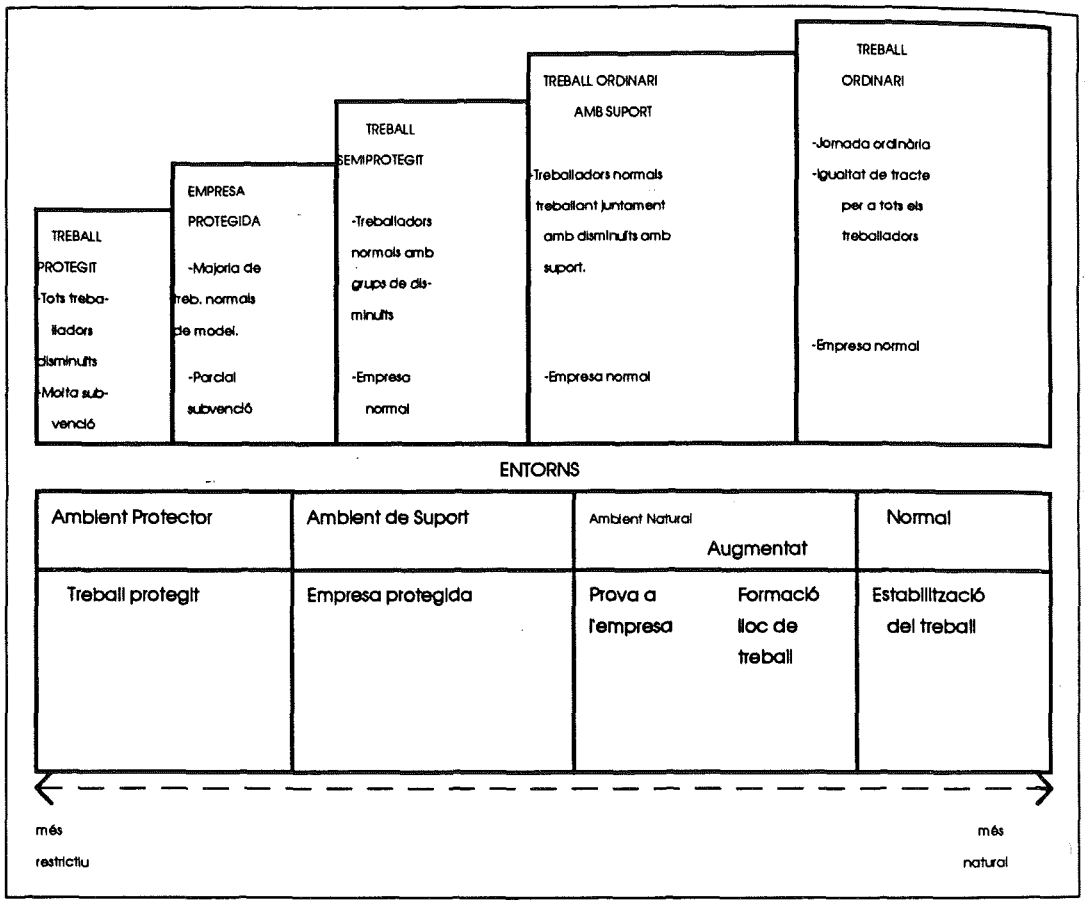
• **Centres d'Atenció de Dia.** Aquests programes es dissenyen normalment per proporcionar activitats de la vida diària, aprenentatges bàsics i serveis d'oci i suport a les persones amb disminució psíquica. Si es realitza alguna activitat laboral, sol ser amb finalitat terapèutica.

• **Institucions.** Es tracta de centres en els que la persona disminuïda desenvolupa gran part de la seva vida; normalment el centre de la formació el constitueix la formació/assistència per a la realització d'activitats de la vida diària.

Acabem de descriure les característiques principals dels serveis articulats gradualment en el model de cascada de l'Associació Internacional ILMSH (1990). Els serveis específicament laborals, que en el model anterior estan distribuïts en un contínuum en el que cada estadi comporta mínimes variacions amb l'anterior/posterior, s'estructuren normalment de forma més esquemàtica en categories com les següents: treball protegit, empresa protegida, treball semiprotegit, treball ordinari amb suport i treball ordinari (Cabada, 1984a); aquesta terminologia és la que sol aparèixer, com veurem més endavant, en les disposicions legislatives de les diferents administracions[4]. A continuació reproduïm part de la figura del mateix autor (idem,199) en la qual s'especifiquen els trets principals de cada una de les categories referents als serveis laborals dirigits a persones amb disminució, i es relacionen amb els entorns segons siguin aquests més o menys restrictius.

[4]Repetim però que no existeix un model consensuat en el qual estiguin explícitament definides i diferenciades les diverses categories referides als serveis dirigits a la integració laboral de les persones amb disminució psíquica. Així, per exemple, per alguns autors (Lam, 1990; Shafe et al, 1990), *l'enclavament*, *brigada de treball*, entre altres serveis, es consideren modalitats de *Treball amb Suport*.

Figura 35: Categories que inclouen els diferents serveis laborals dirigits a persones amb disminució psíquica.



Annex 2

La integració laboral de persones amb disminució a Navarra i País Basc: algunes característiques

El conjunt d'activitats i recursos desenvolupats per la **Comunitat Foral de Navarra** ha merescut el Premi Reina Sofia de 1989 d'integració, concedit pel *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.* Les iniciatives empreses per la Comunitat Foral de Navarra pel que fa la integració de persones discapacitades es dirigeixen a diversos àmbits: per un costat, es va dictar el 1988 la normativa sobre superació de barreres físiques i sensorials, així com també es concedeixen ajuts per a l'adquisició i adaptació de vehicles per a persones amb mobilitat reduïda. Al costat d'aquestes mesures, s'han endegat campanyes dirigides a potenciar la sensibilització de la societat.

Pel que fa les mesures que faciliten l'accessibilitat al treball, cal esmentar les següents:

• L'administració Foral destina un 3% dels llocs convocats pel treball públic a persones amb minusvalideses, a la vegada que proporciona l'adaptació dels mitjans necessaris per a la realització de l'exercici laboral.

• Per tal d'incentivar l'accés a les empreses privades, el Govern autònom dóna suport a la contractació indefinida de minusvàlids amb la concessió d'entre 400.000 i 500.000 pts. per treballador. Amb aquesta mesura, uns 80 treballadors que pateixen minusvalideses han estat contractats amb caràcter indefinit des de 1986. (Gobierno de Navarra,1990).

Pel que fa el **País Basc**, Departament d'Educació del Govern Basc dissenya el 1982 un *Pla d'Educació Especial per al País Basc* que, fruit de la filosofia de la normalització, planteja una nova estructuració dels serveis d'educació especial. El setembre de 1987 es constitueix una Comissió d'Educació Especial per establir les recomanacions orientadores de l'Educació Especial al País Basc. Entre aquestes orientacions destaquen, pel que fa el tema que tractem, les accions a emprendre per a assegurar la *continuïtat de les accions al llarg del període de l'ensenyament secundari obligatori i post-obligatori, incloent els ensenyaments no reglats i l'educació d'adults* (Gobierno Vasco, 1990). Es manifesta així que els alumnes amb necessitats educatives especials han de poder accedir, independentment de la formació de base adquirida, a l'educació Tècnico-Professional que faciliti la seva incorporació laboral i l'òptim desenvolupament de la seva capacitat d'integració social. Es crea la figura del *Professor Consultor*, l'acció del qual es desenvolupa a l'aula ordinària i té la funció d'orientar el

professor tutor i l'equip docent en el desenvolupament de les adaptacions curriculars oportunes[5].

La Comissió recomana la creació del Programa anomenat "***Laboral-Ocupacional, Inserció en cicles superiors i Trànsit a la vida adulta***". Les finalitats d'aquest programa són la *integració d'alumnes amb necessitats educatives especials en els nivells superiors* i la *inserció el més normalitzada possible en l'àmbit pre-laboral/laboral*, vinculant activament els recursos comunitaris per tal de facilitar la transició dels adults als programes ocupacionals i/o laborals (protegits o competitius). Al document que recull les recomanacions de la Comissió (Gobierno Vasco, 1990) es consideren les implicacions curriculars que comporta assumir aquestes finalitats: passen a merèixer una consideració important els components curriculars més relacionats amb activitats de la vida diària i vida activa.

[5]Més detalls sobre les funcions d'aquesta figura, així com la valoració inicial de la tasca realitzada el primer any de la seva existència -curs 91-92- es poden trobar a Apodaka et al (1992).

Annex 3

Finalitats, àrees d'aprenentatge i principals característiques dels dissenys curriculars d'educació infantil, primària i secundària obligatòria

EDUCACIÓ INFANTIL		
Font	Decret 94/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil (DOGC nº 1593 de 13-5-1992)	
Cicles: (art.1)	1er cicle: 0-3 anys: LLAR D'INFANTS	2on cicle: 3-6 anys: PARVULARI
Finalitats: (Art. 3) Al llarg de l'etapa d'educació infantil els infants hauran d'haver desenvolupat les capacitats necessàries per:	3.1 Progressar en el coneixement i domini del seu cos i de les seves possibilitats adquirint hàbits bàsics de salut i benestar. 3.2 Assolir el grau de seguretat afectiva i emocional que correspon al seu moment maduratiu i anar-se formant una imatge positiva d'ells mateixos i dels altres. 3.3 Comportar-se d'acord amb uns hàbits i normes que els porten cap a una autonomia persona i cap a una col.laboració amb el grup social. 3.4 Observar i explorar l'entorn immediat amb una actitud de curiositat i respecte, identificant característiques i propietats significatives dels elements que el conformen i apreciant positivament manifestacions artístiques i culturals adients amb la seva edat. 3.5 Discriminar, relacionar i retenir dades sensorials. 3.6 Establir relacions entre els objectes aplicant les estructures del pensament intuïtiu, elaborant una primera representació mental de l'espai i, a partir de les pròpies vivències, una representació mental del temps. 3.7 representar i evocar aspectes de la realitat viscuda, coneguda o imaginada i expressar-los mitjançant les possibilitats simbòliques que els ofereix el joc i altres formes de representació. 3.8 Comunicar-se i expressar-se de forma ajustada als diferents contextos i situacions de comunicació habituals per mitjà dels diversos llenguatges: corporal, gràfic, plàstic, musical i matemàtic. 3.9 Conèixer, mitjançant la participació en manifestacions culturals, tradicionals i folklòriques, signes d'identitat propis de Catalunya.	
Àrees i àmbits d'aprenentatge: (Art. 7)	• Descoberta d'un mateix. • Descoberta de l'entorn natural i social. • Intercomunicació i llenguatges. • Religió (voluntària) al parvulari.	
Projecte curricular:(Art.8; Art. 12)	El projecte curricular, elaborat pels equips docents dels centres, inclourà: • la distribució temporal dels continguts de l'etapa ateses les característiques dels infants; • els criteris generals per a l'elaboració de la programació; • les opcions metodològiques, organitzatives i d'avaluació; • criteris per a l'organització de l'horari escolar respectant els ritmes de desenvolupament i aprenentatge dels infants i el temps que poden mantenir l'atenció en les diferents situacions i activitats. (art.8) • Els projectes curriculars elaborats pels centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada infant per tal que es pugui donar compliment als principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives individuals (art.12).	

EDUCACIÓ PRIMÀRIA	
Font	Decret 95/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària (DOGC nº 1593 de 13-5-1992)
Cicles: (art.1)	L'educació primària comprendrà sis cursos acadèmics i s'organitzarà en tres cicles de dos cursos cadascun, cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior. L'educació primària s'inicia l'any natural en què es compleixen sis anys.
Finalitats: (Art. 2) L'educació primària tindrà com a finalitat que els alumnes, en acabar l'etapa, assoleixin les capacitats següents:	2.1 Conèixer i acceptar la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació i progressar en l'autonomia i la iniciativa personal. 2.2 Conèixer el propi cos i les possibilitats motrius i progressar en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal. 2.3 Mostrar-se participatiu i solidari de forma responsable, i respectar els valors morals, socials i ètics propis i d'altri, per exercitar-se en els principis bàsics de la convivència i d'estima per la pau. 2.4 resoldre situacions o necessitats de la vida quotidiana mitjançant processos d'identificació, planificació, realització i verificació d'activitats al seu abast. 2.5 Conèixer i utilitzar correctament i apropiadament la llengua catalana, i si s'escau l'aranesa, tant oralment com per escrit, emprant-la normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge. 2.6 Conèixer la llengua castellana a nivell oral i escrit de manera que pugui utilitzar-la apropiadament com a font d'informació i vehicle d'expressió. 2.7 Comprendre i expressar en llengües estrangeres missatges senzills dintre d'un context. 2.8. Comprendre el medi físic i natural, els principals mecanismes que el regeixen, a partir de l'observació rigorosa de fets i fenòmens senzills i la importància que la seva conservació i millora té per a la humanitat. 2.9 Conèixer els trets fonamentals de Catalunya en els seus aspectes naturals, socials, culturals i històrics, en tant que medi definidor de la identitat nacional i personal i progressar en el sentiment de pertinença al país. 2.10 Mostrar actituds de respecte, conservació i ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals. 2.11 Emprar els conceptes i les relacions matemàtiques elementals i dominar les operacions bàsiques per tal de representar i interpretar l'espai, les situacions i les experiències, mitjançant llenguatge matemàtic. 2.12 Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica i musical, desenvolupant la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per gaudir de les manifestacions artístiques. 2.13 Conèixer i gaudir del patrimoni cultural, participar en la seva conservació i respectar la diversitat lingüística i cultural dels pobles i les persones. 2.14 Aplicar els coneixements adquirits per resoldre de forma creativa problemes diversos, amb els recursos apropiats i coneguts. 2.15 Aplicar, individualment i en equip, metodologies de treball intel.lectual, inclosa la utilització dels recursos de la tecnologia de la informació, que estimulen l'aprenentatge i la creativitat i permeten reduir tasques rutinàries.

Àrees d'aprenentatge: (Art. 6)	• Llengua catalana,llengua castellana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran • Llengües estrangeres. • Coneixement del medi. social i cultural. • Coneixement del medi: natural. • Educació artística: música. • Educació artística: visual i plàstica. • Educació física. • Matemàtiques. • Religió (voluntària). (Les assignacions temporals són diferents en cada un dels cicles; v. art. 6.2) (A l'Annex del document figuren els *objectius generals* per a cada una de les àrees, així com la *distribució* de continguts i *objectius terminals*).
Projecte curricular:(Art.7;art.14)	El projecte curricular, elaborat pel claustre centres,establirà, tenint en compte les característiques dels alumnes: • la distribució temporal dels continguts; • els criteris generals per a l'elaboració de la programació; • les opcions metodològiques, organitzatives i d'avaluació per al procés d'ensenyament-aprenentatge (art.7). • Els projectes curriculars elaborats pels centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada infant per tal que es pugui donar compliment als principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives individuals (art.14).
Modificacions curriculars (art.14.2)	El Departament d'Ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives especials dels alumnes. En els procediments d'autorització s'haurà de tenir en compte l'opinió dels pares o tutors i dels alumnes, si s'escau.
Repetició/promoció (Art. 10).	La decisió que un alumne resti un any més en qualsevol dels tres cicles es podrà adoptar una sola vegada al llarg de l'educació primària. En qualsevol cas, aquesta decisió es prendrà valorant l'assoliment dels continguts programats i les previsibles repercussions positives i negatives que, respecte del procés global d'aprenentatge de l'alumne, pugui tenir cada una de les opcions possibles. Si un alumne passa d'un cicle a un altre havent assolit de forma incompleta els objectius corresponents, en el cicle en què s'incorpora se li oferiran les activitats educatives adequades per assolir-los.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA	
Font	Decret 96/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació secundària obligatòria (DOGC nº 1593 de 13-5-1992)
Cicles: (art.1)	Aquesta etapa s'estructura en dos cicles, de dos cursos acadèmics cada un.
Finalitats: (Art. 2) L'etapa d'educació secundària obligatòria tindrà com a finalitat que l'alumne, en acabar l'etapa, assoleixi les capacitats següents:	2.1 Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col.lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada. 2.2 Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col.lectiu. 2.3 relacionar-se amb altres persones i particitar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals. 2.4 Analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats -el centre educatiu, la població, la comarca i la nació-, que li permetin d'elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta. 2.5 Analitzar els mecanismes bàsics que regeixen i condicionen el medi físic, valorar com hi repercuteixen les activitats humanes i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora com a element determinant de la qualitat de vida. 2.6 Conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valorant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic. 2.7 Identificar i assumir com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana; tenir coneixement del dret dels pobles i dels individus a la seva identitat i desenvolupar una actitud d'interès i respecte envers l'exercici d'aquest dret. 2.8 Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, si s'escau, en aranesa i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge. 2.9 Interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codis artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús. 2.10 Identificar problemes en els diversos camps del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls mitjançant procediments intuïtius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.

	2.11 Obtenir, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible, i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de forma organitzada, autònoma i crítica. 2.12 Conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixin més el desenvolupament integral com a persones. 2.13 Comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al món laboral.
Àrees d'aprenentatge: (Art. 6)	• Llengua catalana, llengua castellana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran. • Llengües estrangeres. • Ciències de la naturalesa. • Ciències socials. • Educació física. • Tecnologia. • Educació visual i plàstica. • Música. • Matemàtiques. • Religió (voluntària). (De cada una d'aquestes àrees, llevat de la Religió, hi ha uns ensenyaments de caràcter comú i obligatori per a tots els alumnes i uns altres de caràcter variable i optatiu). (A l'Annex d'aquest Decret s'estableixen, per a cada àrea, els objectius generals, els continguts i els objectius terminals que determinen el tipus i el grau d'aprenentatge que, respecte dels continguts, hauran d'haver assolit els alumnes en finalitzar l'etapa). (A l'article 11 es fa la distribució de crèdits per a cada cicle i àrea).
Projecte curricular:(Art.17.1)	• Els projectes curriculars elaborats pels centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada infant per tal que es pugui donar compliment als principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives individuals (art.17.1).
Modificacions curriculars (Art. 17.2):	El Departament d'Ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives individuals dels alumnes. En els procediments d'autorització s'haurà de tenir en compte l'opinió dels pares o tutors i dels alumnes, si s'escau.
Repetició/promoció (Art. 14).	La decisió que un alumne romangui un any més a l'etapa es podrà adoptar una vegada acabat el primer cicle o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada, escoltats l'alumne, i els pares o representants legals. Aquesta decisió serà presa per la junta d'avaluació. Es podrà promocionar un alumne que hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi estat avaluat positivament en alguna de les àrees.

Acció tutorial (Art.16)	L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar capacitats bàsiques dels alumnes, orientar-los per tal d'aconseguir la seva maduració i autonomia, i ajudar-los a prendre decisions amb vista a les opcions posteriors, de continuació d'estudis o d'entrada en el món del treball. Per dur a terme l'acció tutorial, el centre organitzarà crèdits de tutoria, on es realitzaran activitats amb tots els alumnes d'un grup i atencions individualitzades.

Annex 4

Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual

Objectius Generals i Específics

Universitat de Girona
Biblioteca

ÀREA DE SOCIALITZACIÓ	
Objectius generals	**Objectius específics**
1. Consecució d'autonomia personal	1.1.Assoliment del control d'esfínters i ús adequat del servei. 1.2.Adquisició d'hàbits de neteja personal i d'un posat i aparença externa acceptable. 1.3.Utilització correcta del vestit. 1.4.Desenvolupament d'hàbits de taula correctes i criteris per a una alimentació adequada. 1.5.Desenvolupament de l'atenció deguda al propi cos. 1.6.Coneixement de les situacions i senyals de perill
2. Consecució d'autonomia social	2.1.Adquisició de la relació interpersonal. 2.2.Adquisició de la relació de grup. 2.3.Adquisició de les habilitats que permetin a l'alumne desplaçar-sei utilitzar els transports públics. 2.4.Utilització i ús correcte dels objectes propis i de la comunitat. 2.5.Desenvolupament de la responsabilitat i autonomia en l'exercici de les tasques domèstiques. 2.6.Coneixement i utilització dels serveis de la comunitat. 2.7.Ús profitós del temps lliure. 2.8.Adquisició d'un comportament socialment acceptable pel que fa a la sexualitat.
3. Coneixement i comprensió dels fets i fenòmens del món social i natural.	3.1.Coneixement del medi en què hom es desenvolupa (la família, l'escola, la casa, el carrer, el barri, el poble o ciutat, la comarca, Catalunya, l'Estat espanyol). 3.2.Coneixement i comprensió del cos humà (la digestió, la respiració, la circulació sanguínia, el moviment: ossos i músculs, els sentits, la reproducció). 3.3.Coneixement i comprensió bàsics del món natural (el camp, la mar, els rius, els llacs, la muntanya, els animals, les plantes, fonts d'energia). 3.4.Coneixement i comprensió del temps i dels fenòmens atmosfèrics. 3.5.Coneixement i comprensió del món del treball (feines que fa l'home, sectors de producció, organització del treball).

ÀREA DE MATEMÀTIQUES	
Objectius generals	**Objectius específics**
1. Adquisició d'estructures lògico-matemàtiques	1.1.Desenvolupament i adquisició de l'ajustament perceptual i motor als objectes. 1.2.Coneixement i comprensió dels conceptes bàsics d'espai, temps i quantitat, lligats a l'acció. 1.3.Desenvolupament de la capacitat de discriminació i formació de conceptes lògico-matemàtics.
2. Capacitat d'interpretació i resolució de situacions quantificables de la realitat social i laboral	2.1.Adquisició simbòlica i operativa dels mecanismes de càlcul. 2.2.Coneixement i utilització dels sistemes de la mesura comuna. 2.3.Comprensió i representació gràfica de la realitat bidimensional i tridimensional. 2.4.Capacitat de resolució de problemes plantejats a partir de situacions quantificables.

ÀREA DE DINÀMICA	
Objectius generals	**Objectius específics**
1. Desenvolupament de les possibilitats motrius	1.1.Desenvolupament tònico-muscular i de l'actitud posicional. 1.2.Desenvolupament de la coordinació. 1.3.Desenvolupament de la capacitat de respiració. 1.4.Desenvolupament de la flexibilitat corporal i agilitat articular. 1.5.Desenvolupament de les diferents possibilitats de desplaçament en l'espai. 1.6.Desenvolupament del coneixement del propi cos i consciència del propi ésser. 1.7.desenvolupament de l'equilibri. 1.8.Desenvolupament de l'orientació espai-temporal. 1.9.Desenvolupament de la capacitat de relaxació. 1.10.Desenvolupament de la potència muscular. 1.11.Iniciació a l'esport i a les activitats a l'aire lliure. 1.12.Desenvolupament de la capacitat de saltar.
2.Desenvolupament del sentit del ritme i de la capacitat musical.	2.1.Desenvolupament de la capacitat d'emissió i de discriminació dels sons i del maneig d'instruments musicals. 2.2.Desenvolupament del sentit del ritme. 2.3.Iniciació al cant individual i de grup. 2.4.Iniciació a la dansa.
3.Desenvolupament de la comunicació i de la representació de vivències per mitjà de l'expressió corporal.	3.1.Desenvolupament de l'expressió, imitació i representació d'accions, sentiments i emocions a través del gest.

ÀREA DE LLENGUATGE	
Objectius generals	**Objectius específics**
1.Desenvolupament i adquisició de les capacitats prèvies a l'adquisició del llenguatge.	1.1.Capacitat d'escoltar i d'interpretar de manera adequada distints tipus de sons fins arribar a la paraula (recepció i associació auditiva). 1.2.Capacitat d'observar i d'interpretar adequadament distints signes visuals (observació i percepció visual). 1.3.Capacitat de reproduir "models" sota control imitatiu partint de gestos grans fins arribar als específics de l'aparell bucal (imitació). 1.4.Capacitat articulativa.
2.Desenvolupament i adquisició de la capacitat de comunicació gestual 2C. Comunicació gestual Comprensiva 2E. Comunicació gestual Expressiva	2.1.C.Capacitat d'interpretar adequadament distints gestos funcionals. 2.2.C.Capacitat d'interpretar adequadament distints gestos facials. 2.1.E.Capacitat d'utilitzar adequadament distints gestos funcionals. 2.2.E.Capacitat d'utilitzar adequadament distints gestos i sons afectivo-emotius.
3.Desenvolupament i adquisició de la capacitat de comunicació oral. 3.C.Comunicació oral Comprensiva 3.E.Comunicació oral Expressiva	3.1.C.Capacitat d'identificació de distints objectes i dibuixos. 3.2.C.Capacitat d'interpretació i seguiment d'ordres. 3.1.E.Capacitat d'anomenar els diferents objectes. 3.2.E.Capacitat d'estructuració progressiva de la frase. 3.3.E.Capacitat de copsar i recaptar els detalls més rellevants d'un conte o narració. 3.4.E.Capacitat de respondre i formular preguntes de manera adequada. 3.5.E.Capacitat de seqüenciar històries presentades gràficament. 3.6.E.Capacitat de relatar experiències en un ordre seqüencial. 3.7.E.Capacitat d'aplicar categories a objectes i animals. 3.8.E.Capacitat d'utilitzar el llenguatge per descriure objectes, imatges i activitats. 3.9.E.Capacitat de participar en converses de grup. 3.10.E.Capacitat d'utilitzar el llenguatge per deduir-ne l'ús de normes gramaticals adequades.

4.Desenvolupament i adquisició de la capacitat de comunicació escrita 4.C.Comunicació escrita Comprensiva (lectura) 4.E.Comunicació excrita Expressiva (escriptura)	4.1.C.Adquisició dels repertoris previs per a la lectura. 4.2.C.Adquisició de la lectura mecànica. 4.3.C.Adquisició de la lectura comprensiva potenciant-ne la velocitat i l'entonació. 4.1.E.Capacitat d'escriure amb lletra clara. 4.2.E.Capacitat de transcriure amb correcció ortogràfica les paraules o frases donades. 4.3.E.Capacitat de realitzar composicions escrites. 4.4.E.Adquisició dels conceptes gramaticals elementals. 4.5.E.Ampliació del vocabulari i utilització de recursos lingüístics. 4.6.E.Capacitat de fer comentaris de textos. 4.7.E.Utilització de tècniques i mètodes d'estudi relacionats amb el material escrit.

ÀREA DE PLÀSTICA I PRE-TECNOLOGIA	
Objectius generals	**Objectius específics**
1.Desenvolupament de la motricitat fina	1.1.Desenvolupament tònico-muscular i coordinació òculo-motora de les extremitats superiors. 1.2.Desenvolupament d'habilitats manipulatives bàsiques. 1.3.Coneixement i utilització dels instruments gràfics bàsics (grafomotricitat)
2.Adquisició de les habilitats i destreses per al desenvolupament de la capacitat expressivo-artística i pre-laboral.	2.1.Distinció dels diversos materials a través dels sentits. 2.2.Desenvolupament d'hàbits d'observació i retentiva. 2.3.Desenvolupament de l'expressió plàstica i decorativa bidimensional. 2.4.Desenvolupament de l'expressió plàstica i decorativa tridimensional. 2.5.Desenvolupament d'habilitats i destreses pre-tecnològiques.

Annex 5

Consideracions generals sobre el moviment
Educació per a la Carrera

El moviment ***Career Education***-Educació per a la Carrera- considerat com la principal iniciativa de l'administració de Nixon, neix degut a la suposició que l'elevada taxa d'abandó, per part dels alumnes, de les escoles americanes era en part provocat pel fracàs del sistema educatiu de proporcionar als estudiants coneixements rellevants per als seus objectius i potencials per a la vida adulta (Kokaska i Brolin, 1985).

Thomas (1985:574) sintetitza els problemes que generen, als EE.UU., l'aparició d'aquest moviment:

- El currículum escolar estava excessivament centrat en els continguts acadèmics, no en les aplicacions significatives a la vida real dels coneixements acadèmics.

- El currículum educatiu era percebut com irrellevant per a les necessitats dels estudiants; en conseqüència, una gran majoria abandonava les escoles secundàries sense haver adquirit les habilitats ocupacionals necessàries per al seu ajustament òptim als diferents rols de la vida adulta.

- Manca de satisfacció que produeix el desenvolupament seguit per l'educació permanent d'adults.

- La insatisfacció laboral i alienació que experimentaven una gran majoria dels treballadors va ser en part atribuïda a les pràctiques educatives, que no proporcionaven una adequada preparació per als rols adults.

- La progressiva pèrdua de l'ètica laboral.

L'educació per a la carrera intenta respondre als problemes provocats pel canvi econòmic, amb l'objectiu de donar respectabilitat a tots els treballs i reduir la forta segregació social -freqüentment reflectida pels mestres- en favor dels treballs de "coll-blanc". Reconeixent la natura insatisfactòria de la majoria de les ocupacions, aquest moviment va intentar incrementar el paper del treball no vocacional com a font de satisfacció personal, restituir l'ètica laboral i augmentar la productivitat nacional.

L'educació per a la carrera constitueix una *reforma integral de l'ensenyament que afecta objectius, continguts i metodologia dels programes educatius* (Rodríquez Diéguez, A. 1992). Comprèn la totalitat d'experiències a partir de les quals cada un dels "aprenents" és preparat per a funcionar òptimament en un lloc de treball, entès aquest en sentit ampli, com un esforç conscient que té com a finalitat la producció de beneficis per a un mateix i per als altres (Thomas, 1985:575).

Origen de *Career Education*

A diferents fonts trobem referenciat el neixement d'aquest moviment educatiu; entre elles: Bisquerra (1992a i 1992b); Brolin (1987 i 1989); Brolin i Gysbers, (1989); Brolin i Loyd, (1989); Clark i Kolstoe (1990); Halasz (1988), Herr (1987); Hoyt (1982, 1985, 1987a, 1987c); Kokaska i Brolin, 1985; Rodríguez Diéguez, A. (1990 i 1992).

El concepte d'*Educació per a la Carrera* va ser introduït oficialment als educadors americans el 1971 per Marland, Comisari d'Educació, a una conferència nacional d'escoles secundàries. Tot i que un precursor del concepte a l'escola secundària el trobem en alguns programes desenvolupats en l'enfocament work-study predominant durant les dècades del 50 i 60, no és fins el 1971 que l'U.S. Office of Education atorga prioritat a aquest moviment, considerant-lo una veritable necessitat educativa (Brolin,1989).

És Hoyt qui, el 1972, defineix el concepte per primera vegada com a

> "La totalitat d'esforços de la comunitat i del sistema educatiu per ajudar a tots els individus a familiaritzar-se amb els valors d'una societat orientada cap al treball, a integrar aquests valors dins la seva estructura personal de valors i posar en pràctica aquests valors en les seves vides de tal manera que el treball sigui possible, significatiu i satisfactori per a cada individu" (Bisquerra, 1992 : 125)

Posteriorment, Hoyt redefineix el terme, considerant l'*educació per a la carrera* com

> "La totalitat d'experiències a través de les quals una persona aprèn i es prepara per tal de comprometre's en un treball considerant-lo com a una part de la seva vida" (Hoyt, 1987a:)

Aquesta definició apareix publicada al document "*An Introduction to Career Education: A Policy Paper of the U.S. Office of Education* ", el 1975,

Ara, el concepte abasta *tots els tipus de treballs no remunerats* -no només el treball que rep un salari a canvi; de la mateixa manera, el concepte *cobreix la totalitat de la vida d'una persona*: des del preescolar fins els anys de la jubilació (Idem, p.3). D'aquesta manera, *career education* inclouria la majoria dels rols i posicions que ocupa un individu al llarg de la seva vida.

El 1974 la legislació americana (The Education Amendments of 1974, Section 406, PL 93-380) concedeix al moviment l'estatus oficial de prioritat federal, entenent-lo com un procés dissenyat per al següent:

- Incrementar la relació entre escola i societat com a un tot.
- Relacionar el currículum de les escoles amb les necessitats de les persones per al seu funcionament òptim en la societat.
- Estendre el concepte de procés educatiu en l'àrea del treball i de la vida en la comunitat.
- Promoure flexibilitat en les actituds, habilitats i coneixement per tal d'habilitar les persones per fer front als canvis accelerats.
- Eliminar la distinció entre la formació professional i l'educació general o acadèmica. (Herr, 1987:20).

Durant la dècada dels 70 el moviment progressa ràpidament als EE.UU., extenent la seva influència a altres indrets.

Conceptualització de l'Educació per a la Carrera

Hoyt (1987c:5) assenyala set direccions bàsiques que sovint s'inclouen en les definicions d'objectius de l'educació per a la carrera ; són les següents:

- Promoure i implementar un sistema de col.laboració entre el sector privat i l'educació.
- Proveir les persones amb les habilitats generals per al treball, per a la seva adaptació i promoció.

- Ajudar les persones en el coneixement, exploració i presa de decisions per a la carrera.

- Reformar l'educació integrant l'èmfasi en les carreres a les aules.

- Fer del treball una part significativa de l'estil de vida total.

- Relacionar l'educació i el treball de manera que es puguin fer en els dos àmbits les millors eleccions.

- Reduir la segregació i l'esteriotip i així protegir la llibertat de l'elecció de la carrera.

La següent cita ens permetrà completar aquestes idees i veure l'educació per a la carrera com un moviment que *implica globalment tots els sectors de la societat* en un procés que té com a una de les seves principals finalitats l'*optimització de tots els rols que una persona pot desenvolupar al llarg de tota la seva vida.* Per aconseguir aquesta fita, apareix com a necessari -o, fins i tot, imprescindible-, l'establiment d'una xarxa de coordinació que impliqui totes les forces socials: des de la pròpia família i escola, fins a les agències de serveis d'adults (empreses, sindicats...). Així, definim l'educació per a la carrera seguint Hoyt (1977:179-81) com a:

> "procés educatiu dissenyat per estrènyer la relació entre l'escola i la societat, relacionar el programa escolar amb les necessitats de l'alumne, proporcionar oportunitats d'orientació vocacional, estendre l'educació més enllà de l'escola, preparar per al canvi accelerat de la societat i eliminar la distinció entre l'educació acadèmica i l'educació amb propòsits professionals. És un esforç dirigit a reconduir l'educació i les accions de la comunitat per ajudar els individus a adquirir i utilitzar els coneixements, habilitats i actituds necessàries per fer el treball significatiu, productiu i satisfactori, tot considerant-lo com una part important de l'estil de vida. És essencial que col.laborin en l'educació per a la carrera tres instàncies de la comunitat: a) el món laboral/ negocis/ indústria/ professionals/ Administració, etc.; b) organismes com els col.legis professionals, cambres de comerç, associacions,clubs,etc.; c) família". (citat per Bisquerra, 1992b:9)

L'*educació per a la carrera* es proposa incorporar una reforma total de l'educació a través de relacionar els aspectes ocupacionals del desenvolupament humà amb els nivells d'aprenentatge i els continguts rellevants de la instrucció

acadèmica. També posa èmfasi en l'educació per a l'elecció i la noció de desenvolupar la carrera en el temps lliure, els rols sexuals, familiars i comunitaris que esdevenen interactius amb el desenvolupament del rol laboral. L'*educació per a la carrera* vol incidir en les ***habilitats polivalents*** que permeten tenir èxit en diferents treballs -siguin o no remunerats. En l'enfocament d'*educació per a la carrera* el raonament, resolució de problemes, aprenentatges instrumentals com lectura, escriptura i càlcul, actituds positives vers el treball, disponibilitat pel treball en equip, presa de decisions, habilitats per buscar feina, seguiment de les normes de treball... són habilitats que mereixen la mateixa consideració que les habilitats tècniques necessàries per a l'execució de tasques laborals (Herr,1987:21).

Estat actual i perspectives de futur

Hoyt (1982:6-79 resumeix els principals resultats del moviment al llarg de la dècada passada de la següent manera:

1. **Pel que fa referència a la finalitat de proporcionar a les persones habilitats generals d'ocupabilitat**:

Hi ha gran evidència que l'educació per a la carrera pot generar:

1. Habilitats de comprensió i apreciació del sistema empresarial privat;
2. Habilitats d'autocomprensió i comprensió de les oportunitats educacionals/ocupacionals;
3. Habilitats per vèncer les perspectives i estereotips que frenen l'àmplia llibertat de la tria de la carrera.

Resultats prometedors, però no definitius, que l'educació per a la carrera pot provocar:

4. Millora de les habilitats acadèmiques bàsiques;
5. Habilitats de desenvolupar i usar personalment els valors laborals significatius;
6. Habilitats de presa de decisió per a la carrera;
7. Habilitats de recerca, trobar i mantenir un treball.

Gran evidència que l'educació per a la carrera pot provocar:

8. Habilitats en la pràctica de bons hàbits laborals.

9. Habilitats en l'ús productiu del temps lliure.

10. Habilitats en la pròpia humanització del lloc de treball.

2. Respecte la finalitat d'incrementar els esforços per **relacionar el sistema escolar/comunitari en el terreny de les relacions educació/treball**, hi ha gran evidència que l'educació per a la carrera pot i ha aconseguit l'objectiu.

3. Pel que fa la finalitat de **canviar el sistema educatiu mitjançant la inserció en el curriculum escolar de continguts propis de l'educació per a la carrera**, hi ha una forta evidència que aquesta circumstància s'ha produït, amb el suport de la majoria dels diversos segments de la comunitat.

El mateix autor assenyala que el futur del moviment està directament relacionat amb els següents factors: als pressupostos que s'hi destinin; al grau en què s'organitzin i implementin els esforços de la comunitat per a què rebi una consideració prioritària, i a l'èmfasi que es faci en cada un dels següents aspectes: (a) proporcionar a les persones habilitats d'ocupabilitat; (b) canviar el sistema educatiu; (c) crear i implementar una coalició entre l'educació i la comunitat.

Annex 6

Característiques de diferents instruments d'avaluació de l'adaptació social

Introducció

L'adaptació social s'avalua majoritàriament mitjançant les ***escales d'adaptació***, que contemplen generalment tres dimensions:

- Grau d'independència funcional
- Responsabilitats i adaptació social
- Nivell de desenvolupament cognitiu

El recent èmfasi en el concepte de *normalització* provoca un canvi en la instrumentalització usada per avaluar els processos de socialització. La gran importància del context fa que es procedeixi sovint a l'*anàlisi de tasques* necessàries per realitzar activitats quotidianes en la vida d'una persona.

Tot i així, són les ***escales d'adaptació social*** els instruments més usats per mesurar la competència social de les persones amb disminució psíquica. Seguidament es presenten alguns dels instruments que tenen com a objectiu l'avaluació de la competència social dels adults amb disminució psíquica. Tots ells tenen en comú el fet que valoren el funcionament de l'individu en diverses àrees, per la qual cosa es busca obtenir una avaluació **global** del nivell de domini de les habilitats socials de la persona avaluada.

Segons Verdugo (1989:65) la majoria de les escales d'adaptació social contemplen en la seva estructura la valoració de les següents àrees:

- Habilitats de la vida diària: autoajuda, habilitats domèstiques i ocupacionals.
- Dimensions psicològiques del desenvolupament humà: desenvolupament cognitiu, desenvolupament perceptivo-motor, autodirecció i socialització.
- Teories sociològiques del rol ocupat pel subjecte: rol familiar, rol en la comunitat i rol en el grup de companys.

Aquestes àrees concorden bàsicament amb els components que Pelechano (1987:16) descriu com a elements fonamentals d'una escala d'adaptació:

1. *Grau d'independència funcional de l'individu.* (Informació referida a edat, grup de referència i sexe, en relació amb les activitats diàries.)

2. *Estimació sobre el desenvolupament cognitiu.* (Referència al nivell de desenvolupament del llenguatge, temps i nombre.)

3. *Habilitat per usar senyals socials com a guies o claus d'actuació.* (Adequació d'accions davant les demandes socials en diferents actuacions).

4. *Dimensions de la personalitat i motivacions de gran rellevància per a l'adaptació.* (Motivació personal i social, grau de conformisme i cooperació amb activitats negociades prèviament).

5. *Àrea de responsabilitat i adaptació social.* (Compliment de normes socials. tràfic, respecte a la propietat privada, respecte als altres, tolerància a les sancions provinents de la transgressió de les normes i lleis socials...).

6. *Aspectes rellevants que especifiquen o determinen la reacció de la persona en front d'exigències socials.* (Grau de desenvolupament físic, existència o no d'alteracions sensorials i motores, règim i tipus de medicació...).

Tot seguit passem a veure quiens són les característiques estructurals i de contingut dels instruments més usats en l'avaluació social dels adults amb disminució psíquica.

a. Escala de Maduració Social de Vineland

(Doll, 1953, darrera revisió realitzada el 1985). Aquesta escala, de la qual n'existeix una versió espanyola, avalua la competència social fins els 30 anys d'edat.

L'escala comprèn 117 conductes que es poden englobar en vuit àrees diferents:

* **Autosuficiència en General**
* **Autosuficiència en Alimentació**
* **Autosuficiència en el Vestit i la Higiene**
* **Locomoció**
* **Ocupació**: en les primeres edats els ítems d'aquesta àrea valoren l'ocupació del lleure; en els individus més grans els reactius inclouen l'obtenció d'un treball o la continuació dels estudis i l'ocupació de l'oci.
* **Comunicació**: els ítems d'aquesta àrea avaluen el domini dels mitjans de comunicació de complexitat creixent (des dels rudiments del llenguatge oral al nivell d'assoliment dels hàbits instrumentals de la lectoescriptura, juntament amb l'ús del telèfon, del servei de correus...)
* **Autodirecció**: els ítems d'aquesta àrea fan referència a l'ús del diner i a l'assumpció la responsabilitat d'un mateix.
* **Socialització**: avaluació de les relacions interpersonals.

L'avaluació dels ítems es realitza mitjançant una entrevista de l'avaluador a una tercera persona que coneix l'avaluat.

Respecte aquest instrument, Pelechano diu que imposa un únic patró d'ajustament relacionat amb el funcionament dintre d'institucions tancades, sense preveure el fet que en ambients diferents els comportaments amb valor adaptatiu poden ser diferents. Aquest fet fa que l'instrument es consideri útil sobretot per

valorar l'adaptació d'individus institucionalitzats. Aquesta escala és una de les més usades als EEUU.

b. Escala de Conducta Adaptativa de la AAMR

L'Escala va ser elaborada el 1969 per Nihira, Foster, Shellhaas i Leland. Fou dissenyada per mesurar la conducta de persones amb disminució psíquica, amb trastorns emocionals i amb retard de desenvolupament. Com l'anterior instrument, s'aplica per part de l'entrevistador a una tercera prsona que coneix bé la persona avaluada.

L'instrument consta de dues parts; la primera comprèn deu *dominis* que engloben diferents *àrees* de funcionament referides a l'autonomia social. La segona part integra 14 dominis sobre personalitat i problemes conductuals.

A continuació presentem els dominis i àrees que s'estructuren en l'Escala de l'AAMR.

PART I	
Dominis	***Àrees***
1.Funcionament Independent	* Alimentació * Ús del servei * Higiene * Aparença personal * Cura del vestit * Vestir i desvestir-se * Transport * Funcionament independent general
2.Desenvolupament Físic	* Funcionament sensorial * Desenvolupament motor

3.Activitat Econòmica	* Ús dels diners * Habilitats per comprar
4.Desenvolupament del llenguatge.	* Expressió * Comprensió * Desenvolupament del llenguatge funcional
5.Temps i nombres	
6.Activitats domèstiques	* Neteja * Habilitats de cuina * Altres
7.Activitat vocacional	
8.Autodirecció	* Iniciativa * Perseverància * Temps lliure
9.Responsabilitat	
10.Socialització	

PART II. Dominis

1.Conducta violenta i destructiva

2.Conducta antisocial

3.Conducta rebel

4.Conducta indigna de confiança

5.Aïllament

6.Conducta estereotipada

7.Hàbits interpersonals inapropiats

8.Hàbits vocals inacceptables

9.Hàbits inacceptables o excènctrics

10.Conducta autodestructiva

11.Tendències hiperactives

12.Conducta sexual aberrant

13.Trastorns psicològics

14.Ús de medicaments

Salvia i Ysseldike (1981) fan algunes advertències sobre la validesa d'aquest instrument: en primer lloc, diuen que molts ítems tenen un caràcter excessivament subjectiu. En segon lloc, remarquen la relativitat d'alguns dels ítems. Per últim, manifesten que, tot i estar dissenyada per usar-se amb diversos grups de persones amb disminució, està estandaritzada només amb persones disminuïdes institucionalitzades. per aquestes raons no recomanen l'ús d'aquest instrument per prendre decisions educatives importants.

c. WVAATS (West Virginia Assessment and Tracking System).

El sistema d'avaluació i registre de conductes West Virginia va ser elaborat per Cone el 1976. Existeix una revisió del 1981.

L'objectiu d'aquest instrument és avaluar una àmplia varietat de dèficits. S'ha elaborat des d'una perspectiva conductual, partint de la base que les conductes dels subjectes són producte de l'aprenentatge, per la qual cosa es considera que qualsevol conducta complexa es pot aprendre si es descomposa en repertoris d'entrenament -fruits de la realització d'una anàlisi de tasques- que faciliti la seva adquisició.

L'escala d'avaluació parteix del subjecte pres com a sistema; els elements que l'integren poden ser mesurats independentment, encara que la seva actuació només és comprensible per l'efecte conjunt dels seus components (Juan Espinosa et al 2).

Aquest instrument és una prova criterial que permet establir una dinàmica contínua entre *avaluació* i *tractament*. La conducta de la persona no s'interpreta comparant-la amb el nivell de domini dels altres, sinó que es pren el propi subjecte com a referència. La finalitat és conèixer la situació del subjecte respecte un *nivell de domini establert* (criteri de domini) o respecte a un *programa d'aprenentatge* (referència al currículum). Les àrees que comprèn són les següents:

A. Respostes visuals	K. Llenguatge receptiu
B. Respostes auditives	L. Llenguatge expressiu
C. Respostes tactils	LL. Oci i Temps lliure
D. Motricitat grossa	M. Escriptura
E. Alimentació	N. Comportament a casa
F. Motricitat fina	O. Lectura
G. Necessitats fisiològiques	P. Comportament laboral
H. Vestit	Q. Temps
I. Interacció social	R. Nombres
J. Higiene i cura personal	S. Diners

Cada àrea integra vuit ítems, cada ítem comprèn 4 conductes o sub-ítems, que presenten generalment quatre alternatives de resposta: V (veritat), F (fals), I (incapacitat física), N (no observat).

L'autor de l'instrument preveu, a diferència del que hem observat en les proves anteriors, tres vies diferents a partir de les quals obtenir les dades; de ser considerades en conjunt ofereixen una interessant i vàlida forma de contrast de la informació. Aquestes vies són:

1. Observació de la situació artificial.

2. Entrevista a una tercera persona.

3. Observació en la situació natural.

Basat en el Sistema West Virginia existeix una recent versió espanyola centrada en el retard mental: el *Sistema WVAMAS* (West Virginia, Autónoma de Madrid, ASPACEN). Els seus autors (Juan Espinosa et al) han realitzat la

traducció, adaptació i canvis estructurals necessaris de l'instrument de Cone per tal que pogués ser especialment útil per a l'avaluació de la conducta adaptativa de les persones amb disminució psíquica.

d. Quadre per a l'Avaluació del Progrés en el Desenvolupament Social i Personal (*Progress Assessment Chart of Social and Personal Development: P-A-C*)

El P-A-C de Gunzburg (1969)[6] és una eina d'avaluació que permet l'enumeració detallada de les conductes adquirides, en procés d'adquisició, o conductes no assolides. És útil per tant per dissenyar un pla d'actuació o programa educatiu. El seu autor el qualifica com una tècnica sistemàtica d'observació, a partir de la qual es pot oferir una imatge qualitativa del funcionament social. L'ús de perfils circulars gràfics per presentar els diferents nivells de competència dels subjectes permet la ràpida visualització de l'existència de progrés al llarg del desenvolupament del programa.

Existeixen diferents formes del P-A-C destinades cada una d'elles a diferents grups de població: el P-P-A-C és per a nens de fins a 7 anys; el P-A-C 1 es destina a nens amb retard mental de 6 a 16 anys; el P-A-C 2 es dirigeix a adolescents i adults amb retard moderat, i lleuger; el M/P-A-C 1 és per nens entre els 6 i 16 anys amb síndrome de Down.

Ens centrarem en la forma P-A-C 2, ja que és la que fa referència a les persones adultes. En aquesta forma es descriuen parcel.les de conducta (combinació de diversos tipus d'habilitats) que se suposa han d'ajudar el disminuït psíquic en la seva adaptació social. Les àrees i aspectes que comprenen els diagrames d'*avaluació social* i *avaluació personal* del P-A-C 2 són les següents:

[6]Usem la versió castellana referenciada a la bibliografia com Gunzburg (1981)

AVALUACIÓ SOCIAL

A.Independència personal
* Hàbits de taula
* Higiene
* Cura del vestit
* Mobilitat
* Salut

B.Comunicació
* Llenguatge
* Diners
* Temps i mesures
* Escriptura
* Lectura

C.Socialització
* Botigues
* Aspectes socials
* Col.laboració a casa
* Qüestions econòmiques
* Iniciativa social

D. Ocupació
* Activitats manuals
* Ocupació del temps lliure

AVALUACIÓ PERSONAL

- Independència en la cura personal
- Adaptació
- Temperament
- Actitud sexual
- Comunicabilitat
- Sinceritat
- Honradesa
- Capacitat de resposta
- Actitud amb els iguals
- Relacions socials
- Cooperació
- Dominància
- Actituds ocupacionals

Aquest instrument és un dels més usats en el nostre context, ja que existeix la versió castellana. El seu principal avantatge és, segons Marin (1986:535), la seva utilitat pel que fa el disseny un programa educatiu, així com la facilitat de

realització del control de les adquisicions, manteniment o pèrdues de conductes que es consideren indicadors significatius de la competència social.

En la forma P-A-C 2 destinada als adults, l'adaptació social s'avalua a partir de la juxtaposició dels diagrames d'*avaluació social* i *avaluació personal.* L'avaluació personal contempla aspectes referits a la conducta psicosocial distribuïts en forma d'escala. Quant a l'avaluació social, les habilitats es refereixen a *parcel.les de conducta* i estan ordenades en un ordre aproximat de *necessitat* en situacions d'ubicació en la comunitat oberta (Gunzburg, 1981:13). Cal acreditar el domini complet d'assoliment per a cada una de les habilitats que integren una àrea de funcionament.

El P-A-C 2 es puntua sobre les bases de les pròpies observacions de l'examinador de la conducta de l'examinant, i en els casos que això no és possible, es realitza a partir de la informació proporcionada per una tercera persona. Hi ha una sèrie d'ítems ja marcats en els que és probable que la informació s'hagi d'obtenir mitjançant entrevista amb la pròpia persona avaluada. En el manual l'autor dóna un seguit d'instruccions que orienten la pràctica d'aquestes entrevistes.

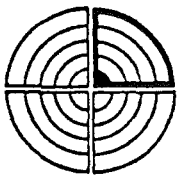
Un aspecte característic d'aquest instrument és el diagrama circular que permet, a partir d'una ràpida visualització, fer la valoració qualitativa de la conducta social, ja que les habilitats socials s'han ordenat de forma creixent de dificultat o utilitat, en cercles concèntrics. Això implica que una habilitat situada prop del centre és molt més fàcil o molt més útil que una altra col.locada en la perifèria.

El P-A-C proporciona un control gràfic del funcionament social i de diversos aspectes del desenvolupament personal, ja que considera que ambdós són essencials per a l'adaptació social. Segons Gunzburg (1981:67):

> "la finalitat de juxtaposar l'"avaluació personal" amb l'"avaluació social" és la d'oferir una valoració més completa que els recursos de què disposa un disminuït psíquic en ambients menys protectors que la seva llar o un centre educatiu especial. Els assoliments d'habilitats socials -com els que s'observen en el diagrama del P-A-C 2- seran només eficaços en una situació de vida real si els dóna suport una adequada constel.lació de personalitat".

Per avaluar l'assoliment de cada conducta considerada cal tenir en compte els criteris de baremació reflexats al manual del P-A-C. La validesa i fiabilitat de l'avaluació està condicionada al respecte d'aquests criteris.

Tot seguit es presenta la relació de conductes que avalua el P-A-C 2.



COMUNICACION

Lenguaje

11. Relata sencillos acontecimientos de forma coherente, por ej. actividades diarias X
12. Q Coge el teléfono y da respuestas razonables ... X
51. Recuerda y comunica sencillos mensajes, después de un intervalo de aproximadamente 10 minutos Y
52. Entiende adjetivos como diario, puntual breve, regular frecuente ... ... Y
91. Q Utiliza teléfonos públicos ... ... Z
92. Q Puede preguntar en información, solicitando números de teléfono ... ... Z

Dinero

13. Da cambio de dos duros X
14. Sabe añadir cambio de varias clases para reunir dos duros X
53. Da cambio hasta 25 pesetas ... ... Y
54. Sabe añadir calderilla de varias clases hasta 100 pesetas ... ... Y
93. Hace sumas sencillas de gastos: autobús, comida, etc. ... ... Z
94. Hace cuentas en las que interviene toda clase de billetes y monedas ... ... Z

Tiempo y medidas

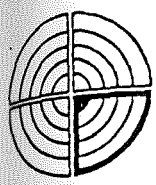
15. Sabe el reloj y asocia la hora del reloj con varias acciones y acontecimientos X
16. Entiende los equivalentes de tiempo, por ej. 9, 15 nueve y cuarto X
55. Escribe horas del reloj al dictado ... ... Y
56. Entiende intervalos de tiempo por ej. entre 3,30 y 4,30 ... ... Y
95. Es capaz de valorar correctamente el tiempo, sabiendo una o dos horas antes o después de un momento dado ... ... Z
96. Es capaz de usar reglas, cintas métricas y entiende el concepto de medio, cuarto ... Z

Escritura

17. Puede escribir su "firma" de manera aceptable ... X
18. Escribe un sobre de manera adecuada X
57. Dándole un precio escrito, por ej. 583,75 pesetas, saca correctamente los billetes y los céntimos Y
58. Escribe al dictado determinadas cantidades de dinero ... ... Y
97. Rellena impresos en forma bastante aceptable ... Z
98. Eescribe cartas para dar las gracias, poniendo ramile ... ... Z

Lectura

19. Lee y sigue sencillas instrucciones impresas (por ej. en transportes públicos) X
20. Lee o interpreta sencillas cuestiones impresas, por ej. horarios de radio y televisión, comidas etc. X
59. Q Lee libros apropiados para niños de nueve años ... Y
60. "Capta" noticias sueltas en los periódicos, revistas ilustradas etc. ... ... Y
99. Q Lee libros que exigen habilidades aventajadas, por ej. novelas ... ... Z
100. Q Tiene habilidad para encontrar información, leyendo por ej. guías de tiendas, anuncios de colocación, etc. ... ...



SOCIALIZACION

Tiendas

21. Q Hace pequeñas compras en tiendas de autoservicio, almacenes, supermercados, etc. ... X
22. Q Obtiene comidas, adquiriéndolas en establecimientos diferentes, por ej. de la panadería, ultramarinos, carnicería, etc. X
61. Q Hace pequeñas compras en tiendas especializadas, por ej. ferreterías ... ... Y
62. Q Elige artículos de menor importancia de ropa personal, en tiendas de autoservicio ... ... Y
101. Q Elige su propia ropa y conoce sus medidas personales (número de cuello, cintura, numeración de calzado, etc.) ... ... Z
102. Q Se arregla para que le hagan reparaciones sencillas: reloj, radio, etc. ... ... Z

Aspectos sociales

23. Es amistoso y bien dispuesto y muestra buenos modales en situaciones diarias X
24. No roba o toma prestado sin permiso propiedades de otros X
63. Es educado, por ej. llama a las puertas, pide perdón, etc. ... ... Y
64. Trabaja cooperativamente en un grupo y no produce roces ... ... Y
103. Acepta las órdenes que le dan con voluntad y agrado ... ... Z
104. "Comparte" y/o "presta" sus cosas ... ... Z

Colaboración en casa

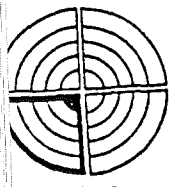
25. Realiza tareas rutinarias, por ej. lavar platos, poner las mesa, barrer, etc. X
26. Cuida de sus propias cosas, ordena y limpia su propia habitación X
65. Q Prepara bocadillos de huevo, tomate, sardinas o queso, u otras cosas de dificultad semejante ... Y
66. Q Se puede confiar en él cuando cuida a niños pequeños, o animales domésticos ... ... Y
105. Prepara un desayuno completo ... ... Z
106. Q Puede "guisar" una comida adecuada (puede utilizar latas y alimentos congelados) ... ... Z

Cuestiones económicas

27. Q Sabe acerca de franqueos de cartas ordinarias y dónde se obtienen los sellos X
28. Q Puede proponer varios aspectos para hacer un presupuesto semanal X
67. Q Ahorra con un propósito especial en su mente y sabe las ventajas de utilizar un banco o caja postal ... ... Y
68. Q Utiliza los servicios de correos o bancos para realizar ahorros ... ... Y
107. Q Comprende el fin de las deducciones de salarios Z
108. Q Sabe los procedimientos para conseguir un certificado de enfermedad y subsidio de enfermedad ... ... Z

Iniciativa social

29. Q Hace preguntas a los guardias o a los transeuntes X
30. Q Pregunta por mercancías en las tiendas y no solamente las señala X
69. Q Pregunta en sitios desconocidos a gentes desconocidas ... ... Y
70. Q Hace uso de cafés, restaurantes, bares, que requieran hacer encargos ... ... Y
109. Q Puede abordar situaciones desconocidas, tales como el servicio ambulatorio de un hospital, entrevistas, etc. ... ... Z
110. Q Puede obtener impresos y autorizaciones, por ej. instancias y sabe que los necesita ... ... Z



OCUPACION

Actividades manuales

31. Su destreza manual es bastante buena, por ej. martillear y coser X
32. Hace algunas tareas sencillas adecuadamente fuera de la rutina normal X
71. Puede realizar tareas sencillas con continuidad y sin constante supervisión ... ... Y
72. Realiza tareas un poco más complejas sin supervisión ... ... Y
11. Puede realizar varias tareas útiles y complejas ... Z
12. Q Realiza tareas sueltas con regularidad, por ej. repartir periódicos, ayudar al lechero, o un empleo continuo ganando un jornal ... ... Z

Ocupaciones durante el tiempo libre

33. Q Organiza su tiempo libre adecuadamente en un sencillo nivel, por ej. televisión, partidos de fútbol X
34. Q Juega juegos de interior que exijan menos esfuerzo físico, por ej. juegos de cartas ... ... X Y
73. Q Tiene interés activo por el baile ... ... Y
74. Q Es miembro activo de un club, equipo, u otra clase de organización ... ... Z
113. Q Toma parte cooperativamente en actividades de grupo ... ... Z
114. Q Tiene algún hobby, por ej. coleccionar, hacer punto, pescar, modelar, etc. ... ... Z

EVALUACION DEL CUMPLIMIENTO DEL TRABAJO REGULAR (DIARIO)

Aplicación

35. Trabaja bien, pero sólo con constante supervisión X
75. Trabaja bien, con poca supervisión, pero no hace esfuerzos para encontrar nuevas ocupaciones Y
115. Es trabajador, requiere poca supervisión y se busca trabajo ... ... Z

Calidad y exactitud

36. Su trabajo es generalmente aceptado, pero requiere constante control X
76. Trabaja bastante cuidadosamente y necesita poco control ... ... Y
116. Trabaja cuidadosamente y comete pocas equivocaciones ... ... Z

Rapidez e iniciativa

37. Trabaja lentamente, toma más tiempo del necesario, hay que hacerle amonestaciones ... X
77. Trabaja firmemente con razonable velocidad, sin mucha necesidad de que le animen ... ... Y
117. Trabaja bastante rápido, sin perder tiempo, no requiere supervisión ... ... Z

Confianza

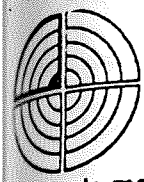
38. Se da cuenta de los fallos, se para y no es capaz de continuar X
78. Generalmente se da cuenta de los fallos, y pide consejo ... ... Y
118. Localiza los fallos rapidamente, y los corrige si está dentro de su capacidad ... ... Z

Puntualidad

39. Es generalmente puntual, pero necesita frecuentes avisos X
79. Está generalmente a tiempo, necesita poca supervisión a este respecto ... ... Y Z
119. Siempre puntual, no necesita supervisión ... ... Z

Cuidado de herramientas y materiales

40. Cuida de las herramientas y materiales, pero hay que avisarle frecuentemente X
80. Poca o ninguna pérdida, sólo requiere pequeña supervisión ... ... Y Z
120. Es cuidadoso y economiza por propia iniciativa Z



INDEPENDENCIA PERSONAL

Hábitos de mesa

1. Usa el cuchillo y tenedor sin dificultad X
2. Sus modales en la mesa son plenamente aceptables X
41. Se cuida de sí mismo en la mesa, por ej. se sirve sin dificultad ... ... Y
42. Sirve líquidos (Te, café, leche) ... ... Y
81. Utiliza cuchillo para pelar fruta o cortar rebanadas de pan ... ... Z
82. Q Se suministra adecuadamente en un restaurante de autoservicio o cafetería ... ... Z

Limpieza

3. Se arregla el pelo a intervalos regulares X
4. Se mantiene aceptablemente limpio (manos, cara, dientes) y se lava adecuadamente X
43. Q Se lava regular y adecuadamente sin ayuda ... Y
44. Se afeita regularmente (hombres) y cuida de su higiene personal adecuadamente (mujeres) ... Y
83. Q Se preocupa de su pelo (lavado, peinado, marcado) por propia iniciativa ... ... Z
84. Se corta las uñas (manos y pies) regularmente sin ayuda (o se las lima) ... ... Z

Cuidado del vestido

5. Se puede confiar que escoge correctamente su ropa de acuerdo con el tiempo X
6. Hace lazadas: en zapatos, cintas, delantales, etc. X
45. Tiene cuidado de su ropa, se limpia los zapatos regularmente ... ... Y
46. Se puede confiar que se cambie regularmente de ropa interior ... ... Y
85. Q Lleva sus zapatos a arreglar ... ... Z
86. Q Sabe hacer uso de una lavandería de autoservicio o es capaz de lavar su ropa personalmente ... Z

Movilidad

7. Q Utiliza los transportes públicos en viajes cortos ... X
8. Q Va por las calles y las cruza X
47. Q Utiliza transportes públicos en viajes que requieren al menos un cambio de transporte ... ... Y
48. Q Puede encontrar su ruta por lo menos en seis lugares diferentes de la vecindad, por ej. café, tienda, iglesia, etc. ... ... Y
87. Q Utiliza transportes públicos en viajes no conocidos, pero de escasas exigencias ... ... Z
88. Q Es capaz de averiguar "detalles" para realizar viajes planeados, por ej. horarios, rutas de autobuses, etc. ... ... Z

Salud

9. Es bastante cuidadoso con las herramientas, máquinas, cristales rotos, etc. para prevenir accidentes X
10. Q Sabe curarse cuando se hace heridas leves (por ej. un corte sucio y que sangra) X
49. Cuida de su salud personal ... ... Y
50. Q Sabe cómo obtener asistencia de un hospital en caso de urgencia ... ... Y
89. Q Sabe dónde y como buscar la ayuda de un médico de medicina general ... ... Z
90. Q Sabe qué remedios sencillos se pueden utilizar y dónde obtenerlos ... ... Z

Annex 7

Estudi de Casos: Protocol de validació dels indicadors i resultat de les validacions

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº

Nom

Professió

Lloc de treball

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe		
	-edat		
	-diagnòstic		
	-valoració ICASS		
	-població d'origen i actual		

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat		
	-motiu dels canvis de centres		
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional		

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar		
	-edat de la mare		
	-professió de la mare		
	-edat del pare		
	-professió del pare		

-edat dels germans		
-professió dels germans		

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill		
-interacció pare-fill		
-interacció amb els germans		
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta		
-reacció familiar davant aquesta conducta		
-pautes educatives familiars		
-activitats familiars en les que participa		
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari		
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.		

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat		
	-interacció amb els companys		
	-interacció amb els treballadors del taller		
	-activitats compartides amb joves en el lleure		
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza		
	-expectatives quant al seu lleure		
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller		
	-valoració de la conducta al taller		

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans -visió de futur		

Observacions:

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

Resultats de la validació

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº 1

Nom Rose[illegible]

Professió Pedagoga

Lloc de treball Direcció tècnica Centre Ocupacional

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	
	-motiu dels canvis de centres	X	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	X	

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	
	-edat del pare	X	
	-professió del pare	X	

-edat dels germans	X	
-professió dels germans	X	

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	X	
-interacció pare-fill	X	
-interacció amb els germans	X	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	
-reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-pautes educatives familiars	X	
-activitats familiars en les que participa	X	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	X	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	X	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	X	
	-interacció amb els companys	X	
	-interacció amb els treballadors del taller	X	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	X	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	X	
	-expectatives quant al seu lleure	X	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	X	
	-valoració de la conducta al taller	X	

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	X	
-visió de futur	X	

Observacions:

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº 2

Nom Dolors [illegible]

Professió Psicòloga

Lloc de treball Centre Ocupacional

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	
	-motiu dels canvis de centres	X	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	X	

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	
	-edat del pare	X	
	-professió del pare	X	

-edat dels germans	X	
-professió dels germans	X	

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	X	
-interacció pare-fill	X	
-interacció amb els germans	X	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	
-reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-pautes educatives familiars	X	
-activitats familiars en les que participa	X	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	X	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	X	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	X	
	-interacció amb els companys	X	
	-interacció amb els treballadors del taller	X	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	X	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	X	
	-expectatives quant al seu lleure	X	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	X	
	-valoració de la conducta al taller	X	

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	X	
-visió de futur	X	

Observacions: em sembla tot correcte

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

Sí, en general bé.

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº [illegible]

Nom Narcís [illegible]

Professió Educador

Lloc de treball Director Centre Ocupacional

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		**VÀLID**	**NO VÀLID**
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	
	-motiu dels canvis de centres	X	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	X	

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	
	-edat del pare	X	
	-professió del pare	X	

-edat dels germans	X	
-professió dels germans		

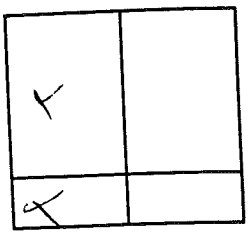
4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	X	
-interacció pare-fill	X	
-interacció amb els germans	X	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	
-reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-pautes educatives familiars	X	
-activitats familiars en les que participa	X	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	X	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	X	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	X	
	-interacció amb els companys	X	
	-interacció amb els treballadors del taller	X	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	X	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	X	
	-expectatives quant al seu lleure	X	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	X	
	-valoració de la conducta al taller	X	

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	X	
-visió de futur	X	



Observacions: El punt 2 el trobo insuficient. Però en general correcte

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

De forma bàsica i general però sí. Es podrien ampliar els indicadors

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº 1

Nom Isabel M. C.

Professió monitora ocupacional

Lloc de treball aula ocupacional

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	
	-motiu dels canvis de centres	X	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	X	

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	
	-edat del pare	X	
	-professió del pare	X	

-edat dels germans	✓	
-professió dels germans	✓	

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	✓	
-interacció pare-fill	✓	
-interacció amb els germans	✓	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	✓	
-reacció familiar davant aquesta conducta	✓	
-pautes educatives familiars	✓	
-activitats familiars en les que participa	✓	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	✓	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	✓	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	✓	
	-interacció amb els companys	✓	
	-interacció amb els treballadors del taller	✓	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	✓	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	✓	
	-expectatives quant al seu lleure	✓	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	✓	
	-valoració de la conducta al taller	✓	

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	X	
-visió de futur	X	

Observacions:

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

Sí.

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº 5

Nom Célia

Professió Psicòloga

Lloc de treball Centre Ocupacional

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	
	-motiu dels canvis de centres	X	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	X	

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	
	-edat del pare	X	
	-professió del pare666	X	

-edat dels germans	X	
-professió dels germans	X	

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	X	
-interacció pare-fill	X	
-interacció amb els germans	X	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	
-reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-pautes educatives familiars	X	
-activitats familiars en les que participa	X	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	X	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	X	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	X	
	-interacció amb els companys	X	
	-interacció amb els treballadors del taller	X	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	X	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	X	
	-expectatives quant al seu lleure	X	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	X	
	-valoració de la conducta al taller	X	

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	X	
-visió de futur ?	X	

Observacions:

NO ENTENC LA PREGUNTA - INDICADOR "VISIÓ DE FUTUR". LA RESTA BÉ.

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

SI

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº 6

Nom Joan

Professió Educador

Lloc de treball Esplai diminuïts

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe	X	
	-edat	X	
	-diagnòstic	X	
	-valoració ICASS	X	
	-població d'origen i actual	X	

2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	X	
	-motiu dels canvis de centres	X	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	X	

3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	X	
	-edat de la mare	X	
	-professió de la mare	X	
	-edat del pare	X	
	-professió del pare	X	

-edat dels germans	X	
-professió dels germans	X	

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	X	
-interacció pare-fill	X	
-interacció amb els germans	X	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	X	
-reacció familiar davant aquesta conducta	X	
-pautes educatives familiars	X	
-activitats familiars en les que participa	X	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	X	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	X	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	X	
	-interacció amb els companys	X	
	-interacció amb els treballadors del taller	X	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	X	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	X	
	-expectatives quant al seu lleure	X	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	X	
	-valoració de la conducta al taller	X	

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	X	
-visió de futur	X	

Observacions:

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació).

Sí

Protocol de validació dels indicadors de l'estudi de casos

Protocol nº 7

Nom Maria del [illegible]

Professió Educadora

Lloc de treball Llar-Residència

Si us plau, us demanem que valoreu si els indicadors asenyalats ens permeten obtenir informació sobre el bloc d'informació en el qual s'inclouen. Marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid", si considereu que, efectivament, l'indicador ens aporta informació sobre el bloc. En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la al final dels indicadors, a l'apartat corresponent.

1. DADES PERSONALS DE L'USUARI		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-sexe	✓	
	-edat	✓	
	-diagnòstic	✓	
	-valoració ICASS	✓	
	-població d'origen i actual	✓	
2. HISTÒRIA ESCOLAR			
INDICADORS	-centres educatius on ha estudiat	✓	
	-motiu dels canvis de centres	✓	
	-actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	✓	
3. DADES SOBRE LA FAMÍLIA			
INDICADORS	-composició familiar	✓	
	-edat de la mare	✓	
	-professió de la mare	✓	
	-edat del pare	✓	
	-professió del pare	✓	

-edat dels germans	✓	
-professió dels germans	✓	

4. FUNCIONAMENT ENTORN FAMILIAR

-interacció mare-fill	✓	
-interacció pare-fill	✓	
-interacció amb els germans	✓	
-valoració de la conducta del fill a la família per part d'aquesta	✓	
-reacció familiar davant aquesta conducta	✓	
-pautes educatives familiars	✓	
-activitats familiars en les que participa	✓	
-valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	✓	
-satisfacció expressada per la persona amb disminució psíquica respecte la seva participació en la vida familiar.	✓	

5. FUNCIONAMENT SOCIAL

		VÀLID	NO VÀLID
INDICADORS	-interacció amb joves de la mateixa edat	✓	
	-interacció amb els companys	✓	
	-interacció amb els treballadors del taller	✓	
	-activitats compartides amb joves en el lleure	✓	
	-satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	✓	
	-expectatives quant al seu lleure	✓	
	-satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	✓	
	-valoració de la conducta al taller	✓	

5. **Funcionament entorn social**

* Interacció amb els joves de la mateixa edat
* Interacció amb els companys
* Interacció amb els treballadors del taller
* Visió de futur (Pensa que el seu fill/-a pot arribar a viure amb independència fora de la llar familiar i a treballar en el sistema laboral ordinari?)

Annex 8

Estudi de casos: Informació extreta dels informes: guió

1. **Dades personals**

* Edat
* Sexe
* Diagnòstic
* Valoració ICASS
* Població d'origen i actual

2. **Història educativa**

* Centres educatius on ha estudiat
* Motius dels canvis de centre

3. **Dades familiars**

* Composició familiar
* Edat de la mare
* Professió de la mare
* Edat del pare
* Professió del pare
* Edat dels germans
* Professió dels germans

4. **Funcionament entorn familiar**

* Interacció mare-fill
* Interacció pare-fill
* Interacció amb els germans
* Valoració de la conducta del fill a la família per part de la mateixa
* Reacció familiar davant aquesta conducta
* Pautes educatives familiars
* Activitats familiars en les que participa

-percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	✓	
-visió de futur	✓	

Observacions:

Un cop feta la validació dels indicadors, us demanem que responguem la següent qüestió:

Considereu que aquests indicadors ens permeten obtenir informació sobre el següent objectiu: "Presentar els trets bàsics del funcionament de la persona amb disminució psíquica en els següents àmbits socials: família, treball, temps lliure?" (en el cas que considereu que algun dels indicadors no sigui vàlid per obtenir informació sobre aquest objectiu, anoteu-ho, si us plau, indicant la vostra justificació). Sí

Annex 9

Estudi de casos: Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller, resultats de la validació i guió de l'entrevista

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº

Nom

Professió

Lloc de treball

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys		
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre		
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.		

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?		
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?		

Observacions:

Resultats de la validació

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 1

Nom Pere

Professió Educador

Lloc de treball Residència

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	X	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	X	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	X	

-Visió de futur

idem

-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?

-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?

X	
X	

Observacions: Bé, però podria ser més amplia

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 2

Nom Rosa

Professió Pedagoga

Lloc de treball Centre Ocupacional

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	X	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	X	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	X	

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?	<	
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?	<	

Observacions: Bé

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 3

Nom Dolors

Professió Cap de Taller

Lloc de treball Taller ocupacional

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	X	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	X	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	X	

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?	X	
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?	X	

Observacions:

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 4

Nom Carles i

Professió Pedagog

Lloc de treball Direcció Escola E-E

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	X	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	X	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	X	

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?	X	
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?	X	

Observacions: Correcte, però podria i hauria de ser més ampli. Trobo interessant l'enforcement.

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 5

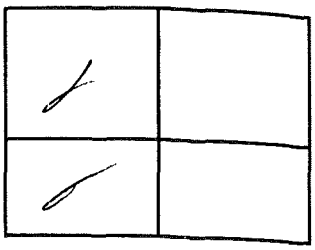
Nom Maria

Professió Pedagoga

Lloc de treball Centre Especial de Treball

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	✓	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	✓	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	✓	

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?	
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?	

Observacions:

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 6

Nom Marta

Professió Educadora - Biòloga

Lloc de treball Centre Ocupacional

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	X	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	X	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	X	

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?	X	
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?	X	

Observacions:

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº 7

Nom ANNA

Professió EDUCADORA

Lloc de treball RESIDÈNCIA

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada amb el Cap de Taller d'un centre ocupacional, sobre alguns dels usuaris del centre. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
Interacció amb els companys	-valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els companys	X	
Interacció amb els treballadors del taller	-Valoració de les relacions que estableix l'usuari amb els treballadors del centre	X	
Valoració de la conducta al taller	-Valoració de la conducta al taller pel que fa: .disciplina .actitud respecte la feina .rendiment laboral .reacció als canvis (resistència/acceptació) .reacció a les crítiques .presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar...) .hàbits laborals: puntualitat, continuïtat en el ritme de treball, autocorrecció, seguretat, rapidesa, qualitat de la feina, cura del material, facilitat de conceltració, acceptació de l'autoritat.	X	

-Visió de futur	-Quines possibilitats penses que té aquesta persona pel que fa el fet de viure independentment dels pares?	✓	
idem	-Quines possibilitats penses que té pel que fa treballar en un entorn ordinari?	✓	

Observacions: Bé

Guió de l'entrevista al cap de taller

1. Interacció amb joves de la mateixa edat: Té amics al centre? Quina relació té amb els companys?

2. Valoració de la conducta al taller

* Disciplina
* Actitud respecte a la feina
* Rendiment laboral
* Reacció als canvis (resistència/acceptació)
* Reacció a les crítiques
* Presentació de conductes aversives (agressivitat, tendència a molestar)
* Hàbits laborals:
    - puntualitat
    - continuïtat en el ritme de treball
    - autocorrecció
    - seguretat
    - rapidesa
    - qualitat de la feina
    - cura del material
    - facilitat de concentració
    - acceptació de l'autoritat

3. Expectatives de futur (quant a possibilitats de treball en un entorn ordinari).

4. Visió de futur (en relació a la independència personal).

Annex 10

Estudi de Casos: Protocol de validació de l'entrevista a l'usuari, resultats de la validació i Guió de l'entrevista dirigida a l'usuari

Protocol de validació de l'entrevista al cap de taller

Protocol nº

Nom

Professió

Lloc de treball

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?		
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?		
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?		
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?		
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?		
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?		
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?		
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?		
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?		
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?		
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?		
Idem	-discutiu sovint?		

Idem	-feu activitats junts?		
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?		
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?		
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?		
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?		
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?		
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?		
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?		
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?		
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?		
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?		
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana		
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?		
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?		
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?		
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?		
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?		

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 1

Nom Joan

Professió Pedagog

Lloc de treball Fsuda tt

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	X	
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	X	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	X	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	X	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	X	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	X	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	X	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	X	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	X	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	X	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	X	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	X	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	X	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	X	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?		
-Visió de futur	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?		

Observacions:

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?	X	
-Visió de futur	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	X	

Observacions: PENSO QUE ÉS MOLT INTERESSANT.

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 2

Nom Estrella

Professió Pedagoga

Lloc de treball Centre Ocupacional

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	?	?
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	X	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	X	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	X	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	X	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	X	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	X	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	X	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	X	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	X	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	X	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	X	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	X	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	X	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?	X	
-Visió de futur	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	X	

Observacions: NO ENTENC VN INDICADOR. COMPOSICIÓ FAMILIAR?

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 3

Nom Mariano T.

Professió Mestre

Lloc de treball Escola El

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

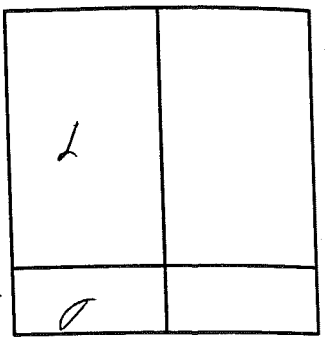
INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	X	
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	✗	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	✗	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	✓	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	✗	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	✓	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	✓	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	✓	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	✗	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	✓	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	✗	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	✓	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	✓	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	✓	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	✓	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	✓	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	✓	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	✓	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	✓	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	✓	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?
-Visió de futur

-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?

-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?



Observacions:

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 4

Nom Dolors

Professió Psicòloga

Lloc de treball Centre Ocupacional - Residència

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	X	
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	X	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	X	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	X	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	X	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	X	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	X	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	X	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	X	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	X	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	X	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	X	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	X	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	X	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?	X
-Visió de futur	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	X

Observacions: Bé

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 5

Nom Juli

Professió Educador

Lloc de treball Llar-Residencia

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	X	
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	X	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	X	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	X	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	X	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	X	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	X	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	X	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	X	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	X	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	X	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	X	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	X	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	X	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans? -Visió de futur	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas? -Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	X X	

Observacions: Complet.

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 6

Nom Ricard

Professió Psicòleg

Lloc de treball Llar Residencial

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	X	
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	X	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	X	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	X	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	X	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	/	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	/	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	X	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	X	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	X	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	X	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	X	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	X	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	X	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?	X	
-Visió de futur	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	X	

Observacions:

Protocol de validació de l'entrevista al usuari

Protocol nº 7

Nom MIQUEL N'

Professió PSICÒLEG

Lloc de treball DIRECTOR RESIDÈNCIA

A la pàgina següent tenim la relació de punts que formen part de les qüestions a tractar en una entrevista semiestructurada dirigida a usuaris d'un centre ocupacional. Si us plau, us demanem que valoreu si cada una d'aquestes qüestions ens permeten obtenir informació sobre l'indicador corresponent. Si penseu que sí, marqueu amb una creu la casella corresponent a la columna "vàlid". En cas contrari, feu una creu a la casella corresponent de la columna "no vàlid". Si voleu fer alguna observació, anoteu-la a l'apartat corresponent.

INDICADORS	QÜESTIONS ENTREVISTA	VÀLID	NO VÀLID
-Centres educatius on ha estudiat	-A quines escoles has estudiat?	X	
-Motiu dels canvis de centre	-Quan vas deixar l'escola per venir al taller? Per què?	X	
-Actitud respecte els aprenentatges que realitza al centre ocupacional	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
idem	-Què en penses dels aprenentatges que fas al centre?	X	
-Composició familiar	-Quantes persones viviu a casa teva?	X	
-Professió de la mare	-Quina feina fa la teva mare? Treballa fora de casa?	X	
-Professió del pare	-Quina feina fa el teu pare?	X	
-Professió dels germans	-Els teus germans treballen o estudien? de què treballen?	X	
-Interacció mare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció pare-fill	-Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?	X	
-Interacció amb els germans	-Quina relació tens amb els teus germans?	X	
Idem	-discutiu sovint?	X	

Idem	-feu activitats junts?	X	
-Activitats familiars en les que participa	-Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?	X	
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?	X	
Idem	-Participes en les tasques domèstiques?		
-Valoració de la comunicació familiar per part de l'usuari	-Parles molt amb la teva família?		
Idem	-Parles a casa de les coses que et preocupen?	X	
Idem	-Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes?	X	
Satisfacció respecte la seva participació en la vida familiar	-Estàs content de les activitats que fas a casa?	X	
Idem	-T'agradaria realitzar altres activitats? Quines?	X	
-Interacció amb els joves de la mateixa edat	-Tens amics? Quins amics tens?	X	
-Interacció amb els companys	-Tens amics al centre?	X	
Idem	-Tens problemes de relació amb algun company?	X	
-Interacció amb els treballadors del taller	-T'avens amb els monitors i educadors del centre?	X	
-Activitats compartides amb joves en el lleure	-Què fas el cap de setmana?	X	
Idem	-Amb qui surts el cap de setmana	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-T'agrada fer les activitats que fas en el teu temps lliure?	X	
-Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	-Quines altres activitats preferiries fer?	X	
-Satisfacció respecte l'activitat laboral que realitza al taller	-T'agrada estar aquí al taller?	X	
Idem	-T'agraden les tasques laborals que fas?	X	
-Valoració de la conducta al taller	-Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?	X	

-Percepció per part de la persona amb dimsinució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans?	-Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?	X	
-Visió de futur	-Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure?	X	

Observacions:

Guió de l'entrevista semiestructurada dirigida a l'usuari

1. **Història educativa**

* A quines escoles has estudiat?
* Quan vas deixar l'escola per passar al Centre Ocupacional?
* T'agrada estar aquí al taller?
* Què en pensen dels aprenentatges que fas al centre?

2. **Dades Familiars**

* Quantes persones viviu a casa teva?
* Què fa la teva mare? Treballa?
* Quina feina fa el teu pare?
* Els teus germans treballen o estudien?

3. **Funcionament entorn familiar**

* Amb qui t'avens més, amb el pare o amb la mare?
* Quina relació tens amb els teus germans? Discutiu sovint? Feu activitats junts?
* Quines activitats realitzes amb algun membre de la teva família? Participes en les tasques domèstiques?
* Parles molt amb la teva família? Parles a casa de les coses que et preocupen? Els teus pares i germans t'expliquen els seus problemes? T'agradaria parlar més amb la teva família?
* Estàs content de les activitats que realitzes a casa? T'agradaria fer altres activitats? Quines?

4. **Funcionament entorn social**

* Tens amics? Quins amics tens?
* Al centre en tens, d'amics? Tens problemes de relació amb algun company?
* T'avens amb els monitors i educadors del centre?
* Què fas el cap de setmana? amb qui surts?
* T'agrada fer les activitats que fas en el temps lliure? T'agradaria fer altres coses?
* Quines activitats preferiries fer?
* T'agrada estar aquí al taller? T'agraden les tasques laborals que fas?
* Al taller, tens problemes amb els companys? I amb els monitors?
* Els teus germans realitzen activitats diferents de les que tu fas?
* Què t'agradaria fer en el futur? On t'agradaria viure i treballar?

Annex 11

Estudi de Casos: Registres d'informació

1. Marta

Indicadors Història Educativa	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Centres educatius on ha estudiat	"Primer vaig anar al Col.legi Cor de Maria de Figueres; després, no sé què va passar, que vaig anar a Caldes de Malavella[7]. A la Mare de Déu del Mont no hi he estat. M'hi volia posar la meu mare però va dir que allà hi havia subnormals, i jo què sé..."	Qüestió: A quins col.legis has estat?	Usuari, en la sessió de grup 1
Motius del canvi de centre	"Al Cor de Maria van veure, als 5 anys, que no era normal"	Informació textual extreta de l'informe individual: qüestió: escoles on ha assistit.	Informe individual
Actitud respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	"Aquí -al taller- m'agrada més, però alguna feina no m'agrada i l'he de fer per força. De vegades no m'agrada anar a classe, hi vaig per força. Ja sé que hi he d'anar, peró m'agrada regular. Per dintre penso que sóc gran, no sóc petita"	Qüestió: T'agrada més estar aquí o a l'escola de Caldes?	Usuari, en Entrevista individual

[7]Es tracta també d'un centre d'educació especial. La Marta hi estava en règim d'internat.

Indicadors Funcionament entorn familiar	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció mare-fill	"M'avinc més amb la mare"	Qüestió: Amb qui t'avens més, amb la mare o amb el pare? Resposta: "amb la mare, amb el pare no i al meu germà ja el deixo estar. No ens barellem, no el veig mai"	Usuari, en entrevista individual
	"Parlo més amb la mare que amb el pare. Ell sempre vol estar tranquil. És l'única que veig, perquè quan arribo a casa no hi ha ningú més. Almenys ella quan em passa algo m'entén més bé que el meu pare".	Xerrada en grup. Tema al voltant de les relacions familiars.	Usuari, en la sessió de grup 2
	"La relació no és massa bona"	Resposta a la qüestió Interacció mare-fill als informes.	Informe individual
Interacció pare-fill	"Amb el pare no m'avinc"	Qüestió: Amb qui t'avens més, amb la mare o amb el pare? Resposta: "amb la mare, amb el pare no i al meu germà ja el deixo estar. No ens barellem, no el veig mai"	Usuari, en la sessió de grup 1

Interacció pare-fill (continuació)	"El que no suporto és que em cridi com un loco. De vegades em diu que aniré a Salt"[8]	Diàlegs sobre la família entre diversos nois i noies.	Usuari, en la sessió de grup 2
	"No tenen bona relació"	Resposta a la qüestió Interacció pare-fill als informes.	Informe individual
Interacció amb el germà	"Al meu germà el deixo estar. No ens barallem, no el veig mai"	Qüestió: Amb qui t'avens més, amb la mare o amb el pare? Resposta: "amb la mare, amb el pare no i al meu germà ja el deixo estar. No ens barellem, no el veig mai"	Usuari, en Entrevista individual
Valoració de la conducta del fill a la família	"La Marta presenta reactivitat front la família. Crida molt, tanca fort les portes, etc. Diu moltes mentides"	Resposta a aquest indicador als informes.	Informe individual

[8]Una de les institucions més cèlebres de Salt és el seu centre d'atenció psiquiàtrica. A les comarques gironines sovint es fa servir l'expressió "aniràs a Salt" com aquell que diu "estàs boig".

Valoració de la conducta del fill a la família (continuació)	"A casa tinc molts de problemes, perquè quan em diuen alguna cosa de seguida em poso nerviosa, començo a donar porrassos a la porta, pujo a dalt del terrat i parlo sola. De vegades, penso que és millor estar sol al carrer que no a casa discutint per tonteries. A casa no m'agrada. Me poso molt nerviosa; de vegades em mossego les mans i tot, no sé què he de fer."	Resposta a la qüestió: Quina relació tens amb els teus pares?	Usuari, entrevista individual

Indicadors Funcionament entorn social	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Visió de futur	"De gran, m'agradaria treballar a fora. M'agradaria ser infermera de nens petits, però encara tinc que aprendre moltes coses i no ficar-me amb els demés..."	Resposta a la qüestió: Què t'agradaria fer de gran?	Entrevista individual
	"A fora també se sent una persona lliure"	Resposta a la qüestió: Per què t'agradaria treballar fora d'aquí?	Entrevista individual
	"D'aquí a un temps m'agradaria casar-me i tenir fills. Si no tinc nòvio és perquè estic aquí"	Resposta a la qüestió: T'agradaria casar-te?	Entrevista individual
	"El pare no creu que arribi a tenir cap tipus d'independència"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part del pare.	Informe individual
	"La mare té por que quedi embarassada"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part de la mare.	Informe individual
	"La Marta estaria millor fora de casa seva. Guanyaria en responsabilitat i centrament"	Resposta a la qüestió: Creus que la Marta seria capaç d'independitzar-se dels seus pares?	Cap de taller del centre ocupacional
	"La Marta és una bona treballadora. Podria trobar una feina en el mercat ordinari"	Resposta a la qüestió: Penses que la Marta podria realitzar una tasca laboral en el sistema laboral ordinari?	Cap de taller del centre ocupacional

2. Pepe

Indicadors Funcionament entorn familiar	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció mare-fill	"Bona, però la mare li fa sentir la seva condició"	Resposta a la qüestió de l'informe: Interacció mare-fill	Informe individual
Interacció pare fill	"Menys relació que amb la mare. No hi ha temps"	Resposta a la qüestió de l'informe: Interacció pare-fill	Informe individual
Interacció entre germans	"La normal entre germans"	Resposta a la qüestió de l'informe: Interacció entre germans	Informe individual
Valoració de la conducta del fill a la família	"En Pepe és passiu, en general. De vegades presenta conductes pertorbadores i parla sol. Té problemes de voluntat i és força mentider".	Resposta a la qüestió de l'informe: Valoració dels pares sobre la conducta del fill.	Informe individual
Reacció familiar davant aquesta conducta	"La mare, sobretot, s'enfada i "posa les coses clares", recordant-li la seva condició de disminuït.	Resposta a la qüestió de l'informe: reacció familiar davant la conducta del fill.	Informe individual
	"Hay algunas veces que cuando entro por la puerta ya me están riñendo, a veces me dicen: "mira, ya viene el subnormal por la puerta..." (...) Y a luego lo bonito es que no quieren que se lo diga a ninguno, a nadie de aquí... pero a mi lo que me dicen me duele, porque soy una persona como las demás"	Xerrada en grup. Parlen de la família.	Usuari, treball en grup. Sessió 1.

Visió de futur (continuació)	"Seria necessari que se li facilités una residència alternativa a la seva família"	Resposta a la qüestió: Creus que en Pepe seria capaç d'independitzar-se dels seus pares?	Cap de taller del centre ocupacional
	"Podria realitzar adequadament moltes tasques laborals ordinàries. Comprèn fàcilment les instruccions, es responsable i veu quan s'equivoca".	Resposta a la qüestió: Penses que en Pepe podria realitzar una tasca laboral en el sistema laboral ordinari?	Cap de taller del centre ocupacional

Reacció familiar davant aquesta conducta (continuació)	"No es que me lo llamen, ya es que me cieen que lo soy. me dicen: tú eres subnormal porque has ido a una escuela de subnormales y ahora estás en un centro especial de subnormales"	Xerrada en grup. Parlen de la família.	Usuari, treball en grup. Sessió 1.

Indicadors Funcionament entorn social	**Unitat de Registre**	**Unitat de Context**	**Font**
Visió de futur	"Mi madre me dice que cuando sea más grande me voy a quedar con ella. Dice que a mi no me ve capacitado para trabajar fuera. Por lo menos, yo me veo capacitado. (...) a mi me gustaría ya estar casado y estar trabajando. Mucha gente ya tiene la edad que tengo yo, y está casado"	Resposta a la qüestió: Què t'agradaria fer de gran?	Usuari. Treball de grup 1.
	"Me gustaría estar casado, y trabajar para ganar dinero"	Resposta a la qüestió: D'aquí a deu anys, com et veus?	Entrevista individual
	"El pare no creu que arribi a tenir cap tipus d'independència"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part del pare.	Informe individual
	"La mare pensa que és possible que arribi a tenir independència, però que costarà"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part de la mare.	Entrevista individual

3. Sandra

Indicadors Funcionament entorn familiar	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
-Interacció pare-filla	"Cuando cenamos, si yo me siento en el comedor, él se va para el fuego. Mejor pa mi"	Resposta a la qüestió: "Què fas quan arribes a casa?"	Entrevista individual
	"No!"	Resposta a la qüestió: "T'agradaria tenir millor relació amb el teu pare?	Entrevista individual
	"La relació pare-filla no és gaire bona"	Resposta a la qüestió de l'informe: interacció pare-filla.	Informe individual

Indicadors Funcionament entorn social	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció amb els joves de la mateixa edat	"No tengo amigos, casi nunca los he tenido, aquí. En Francia sí, tenía un montón"	Resposta a la qüestió: Tens amics?	Entrevista Individual
Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	"Sí, pero me gustaría hacer otras cosas. Salir más"	Resposta a la qüestió. Estàs contenta amb el que fas els caps de setmana?	Entrevista individual

Visió de futur	"No lo sé"	Resposta a la qüestió: Què t'agradaria fer de gran?	Entrevista individual
	"Me gustaría. Pero lo veo difícil"	Resposta a la qüestió: T'agradaria treballar a fora del centre?	Entrevista individual
	"Seria necessari que se li facilités una residència alternativa a la seva família, urgentment"	Resposta a la qüestió: Creus que la Sandra seria capaç de viure amb independència del seu pare?	Cap de taller del centre ocupacional
	"Sí, si trobés una tasca a la seva mida. Més que com a operària, les seves aptituds són per encarregada, perquè té gran capacitat de responsabilitat i eficiència, més quan controla que quan executa tasques"	Resposta a la qüestió: Penses que la Sandra podria realitzar una tasca laboral en el sistema laboral ordinari?	Cap de taller del centre ocupacional

4. Maria

Indicadors Funcionament entorn social	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció amb els joves de la mateixa edat	"Cap"	Resposta a la qüestió: Tens amics?	Entrevista Individual
	"No ho sé"	Resposta a la qüestió: Per què no tens amics?	Entrevista individual
Visió de futur	"No ho sé. Hi ha moltes coses. De moment, quedar-me aquí al centre"	Resposta a la qüestió: Què t'agradaria fer de gran?	Entrevista individual
	"Això, més endavant, ja ho veurem!"	Resposta a la qüestió: d'aquí a uns quants anys, de què t'agradaria treballar?	Entrevista individual
	"El pare creu que la seva filla mai no podrà aconseguir res"	Reposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part del pare	Informe individual
	"La mare creu que no podrà ser autònoma; haurà de ser orientada per algú"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part de la mare	Informe individual
	"La Maria podria possiblement tenir una vida independent"	Resposta a la qüestió: Creus que la Maria seria capaç de viure amb independència del seu pare?	Cap de taller del centre ocupacional

Visió de futur (continuació)	"És molt treballadora, té molts aprenentatges que li permetrien realitzar tasques no necessàriament molt fàcils en un lloc de treball ordinari"	Resposta a la qüestió: Penses que la Maria podria realitzar una tasca laboral en el sistema laboral ordinari?	Cap de taller del centre ocupacional

5. Marc

Indicadors Història Educativa	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Actituds respecte els aprenentatges que es realitzen al Centre Ocupacional	"Sí, dona. Què vols que et digui, que no?"	Resposta a la qüestió: A tu t'agrada venir aquí?	Usuari. Treball en grup, 1a sessió
	"M'agrada més estar aquí que a l'escola. Allà només feiem coses de petits. Aquí aprenc a treballar"	Resposta a la qüestió: T'agrada més estar aquí o a l'escola?	Entrevista individual
	"No sé; allà ja l'he deixat. Ara aquí, i mira"	Resposta a la qüestió: T'agrada més estar aquí o a l'escola?	Usuari. Treball en grup, 1a sessió

Indicadors Funcionament entorn familiar	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció mare-fill	"La mare el sobreprotegeix"	Resposta a la qüestió de l'informe: interacció mare-fill	Informe individual
	"Sempre t'avens més amb la mare que amb el pare"	Xerrada en grup sobre les relacions amb la família.	Usuari. 2a sessió de grup

Interacció pare-fill	"No tenen gaire relació"	Resposta a la qüestió de l'informe: interacció pare-fill	Informe individual
Interacció amb els germans	"No presenta problemes amb el germà. Sí que es barallen amb la germana"	Resposta a la qüestió de l'informe: interacció amb els germans	Informe individual

Indicadors Funcionament entorn social	**Unitat de Registre**	**Unitat de Context**	**Font**
Interacció amb els joves de la mateixa edat	"Fora del centre, no tinc cap amic"	Resposta a la qüestió: Tens amics?	Entrevista Individual
Percepció per part de la persona amb disminució de semblances i diferències entre les activitats en què participa i les que fan els seus germans	"Ells surten molt més que jo"	Resposta a la qüestió: Els teus germans fan activitats diferents a les que tu fas?	Entrevista individual
Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	"Jo no sabria on anar, ni amb qui anar"	Resposta a la qüestió: Per què no surts com ho fan ells?	Entrevista individual
Visió de futur	"Sí, però..."	Resposta a la qüestió: T'agradaria treballar fora?	Entrevista individual
	"Sol? No, és avorrit viure sol"	Resposta a la qüestió: T'agradaria arribar a viure sol?	Entrevista individual

Visió de futur (continuació)	I si se'n va pel seu compte?	Resposta a la qüestió (que segueix de l'anterior): I amb una dona?	Entrevista individual
	"Si trobés xicota... si a casa em diguessin que sí..."	Resposta a la qüestió: T'agradaria casar-te?	Treball en grup. 2a sessió
	"Són d'una altra manera. El meu pare s'hi posa més, perquè no ho veuria pas clar"	Resposta a la qüestió (que segueix de l'anterior): Per què t'han de dir que no?	Treball en grup. 2a sessió
	"El pare creu que el seu fill pot millorar, però no serà autosuficient"	Reposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part del pare	Informe individual
	"La mare creu que no arribarà a ser autosuficient; haurà de millorar molt"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part de la mare	Informe individual
	"En Marc podria possiblement tenir una vida independent"	Resposta a la qüestió: Creus que en Marc seria capaç de viure amb independència del seu pare?	Cap de taller del centre ocupacional
	"És difícil, perquè tot i tenir molts aprenentatges bàsics ben assumits, és excessivament lent i li costa d'acceptar les crítiques. Però té un bon potencial, perquè domina una sèrie d'habilitats polivalents necessàries pel treball"	Resposta a la qüestió: Penses que en Marc podria realitzar una tasca laboral en el sistema laboral ordinari?	Cap de taller del centre ocupacional

6. Xavier

Indicadors Història educativa	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Actituds respecte els aprenentatges que es realitzen al centre ocupacional	"Ara m'està agradant aquí, però encara la recordo"	Resposta a la qüestió: T'agrada estar aquí al taller o t'agradava més estar a l'escola	Entrevista Individual
	"La calculadora, la moneda, només la feia jo. El més capacitat de la classe era jo, o sigui que només ho feia jo"	(Reproducció d'unes frases de les interaccions) Xavier: A mí, el que m'agradava més era el francès. La mestra em feia estudiar francès. Marc: Allà, les coses que feiem eren de més petits. Feiem coses que aquí ja no es fan. Xavier: La calculadora, la moneda, només la feia jo. El més capacitat a la classe era jo, o sigui que només ho feia jo" -Qui ho deia que eres el més capacitat? Xavier: La senyoreta. Jo era el més capacitat en llengua, en mates... Marc: Sí, però nosaltres també érem capacitats, igual que tú. Xavier. Sí, però jo encara més.	Treball en grup. 2a sessió

Indicadors Funcionament entorn familiar	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció mare-fill	"Amb la mare ens avenim, però... no sé... parlem de coses, però com una filla amb una mare, és diferent. Parlem poc"	Resposta a la qüestió: T'avens molt amb la teva mare?	Entrevista Individual
	"No parlem massa, la meu mare i jo, perquè com sempre sóc fora! o quan estem a casa la meu mare fa el sopar..."	Xerrada en grup sobre les relacions familiars	Treball en grup
	"La mare i el fill tenen certa dificultat de relació"	Resposta a la qüestió de l'informe: interacció mare-fill	Informe individual

Indicadors Funcionament entorn social	Unitat de Registre	Unitat de Context	Font
Interacció amb els joves de la mateixa edat	"Fora del centre, no tinc cap amic. No m'agrada sortir pel poble, perquè m'insulten"	Resposta a la qüestió: Tens amics?	Entrevista Individual
Satisfacció respecte les activitats de lleure que realitza	"Estic content de les coses que faig en el temps lliure. Sortiria més si no m'insultessin"	Resposta a la qüestió: Estàs content de les activitats que fas en el teu temps lliure?	Entrevista individual

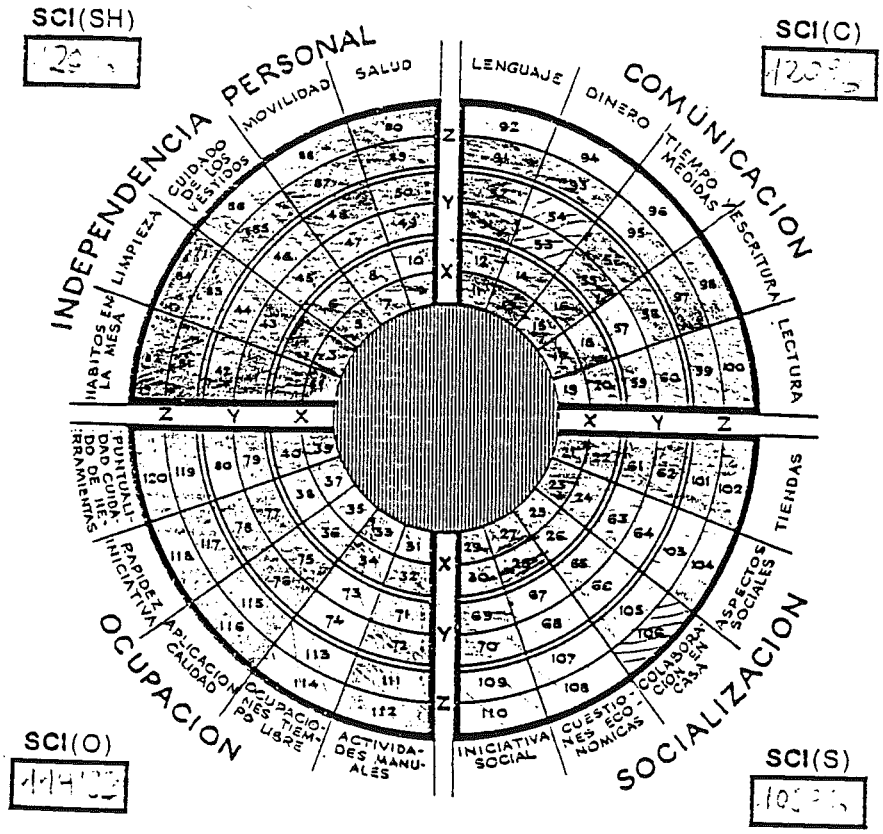
Visió de futur	"El meu somni seria treballar a una oficina, amb un ordinador a davant. Però no podrà pas ser, perquè vaig més a poc a poc que els altres, de manualitat.	Resposta a la qüestió: T'agradaria treballar fora?	Entrevista individual
	"Sí, m'agradaria viure sol"	Resposta a la qüestió: T'agradaria arribar a viure sol?	Entrevista individual
	"La mare no veu clar si el seu fill podrà aconseguir autonomia"	Resposta a la qüestió de l'informe: Visió de futur per part de la mare	Informe individual
	"En Xavier podria viure independent, assolits els hàbits higiènes bàsics que li manquen"	Resposta a la qüestió: Creus que en Xavier seria capaç de viure amb independència del seu pare?	Cap de taller del centre ocupacional
	"És possible, tot i que té molts problemes manuals que el fan ser molt lent quan treballa"	Resposta a la qüestió: Penses que en Xavier podria realitzar una tasca laboral en el sistema laboral ordinari?	Cap de taller del centre ocupacional

Annex 12

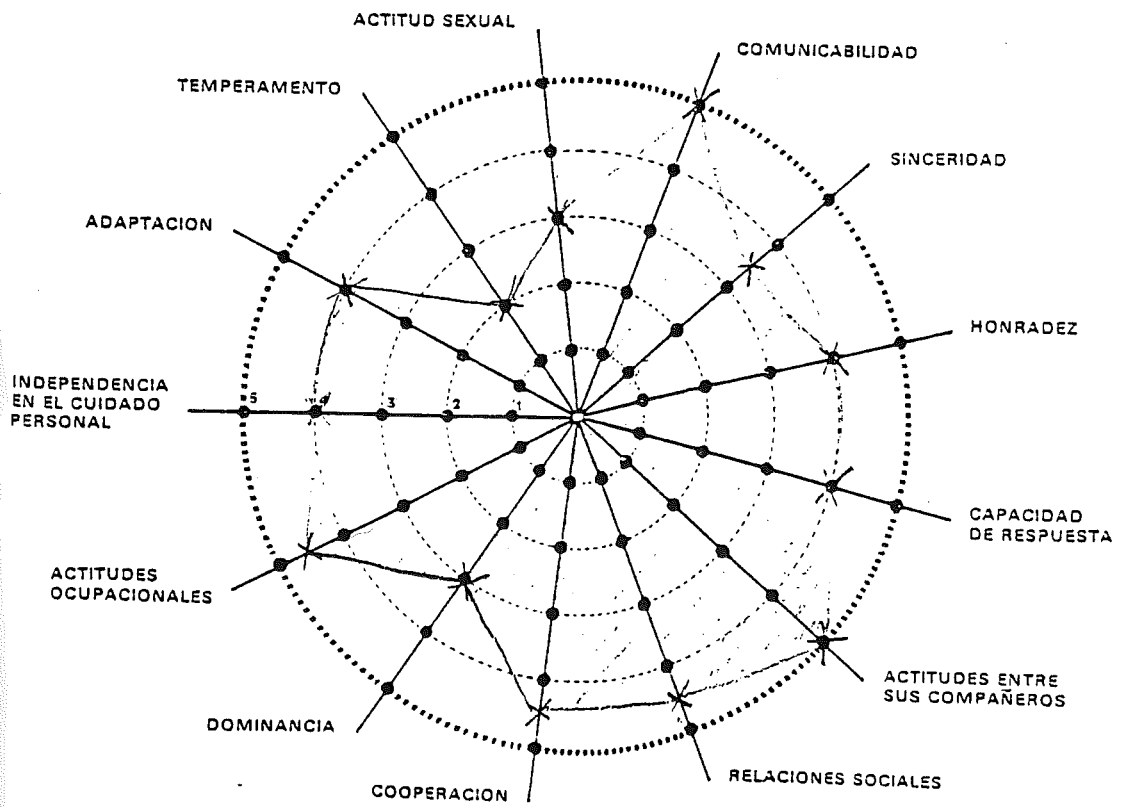
Diagrames d'Avaluació Social i Avaluació Personal (P-A-C 2) de cada un dels casos

Nombre MARTA ..... Edad 2...

EVALUACION SOCIAL

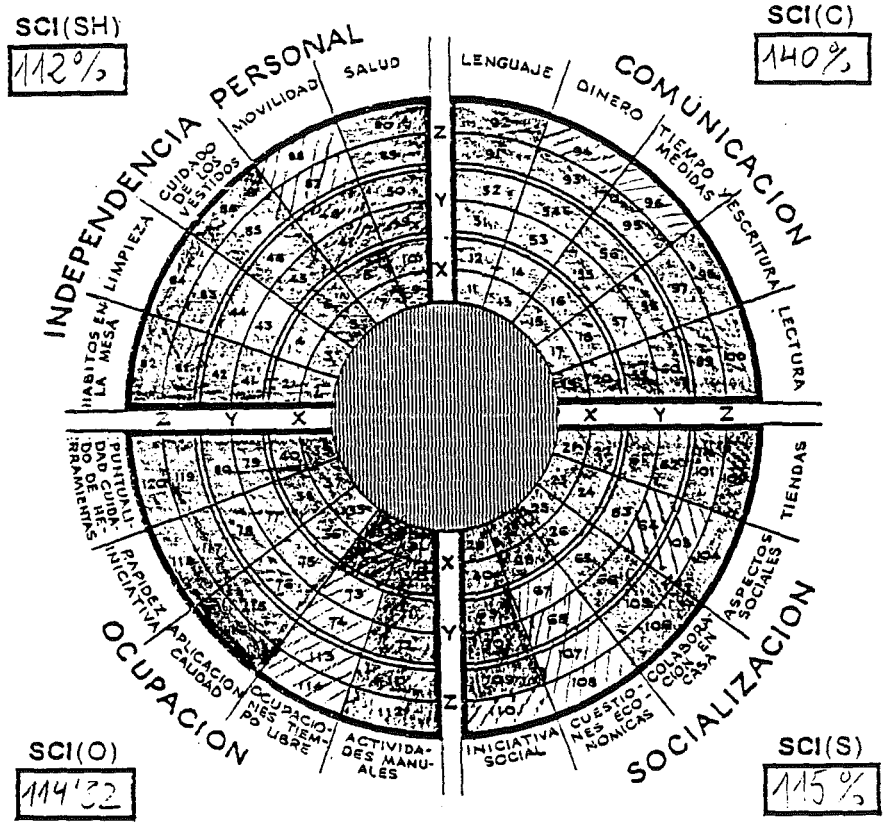


EVALUACION PERSONAL

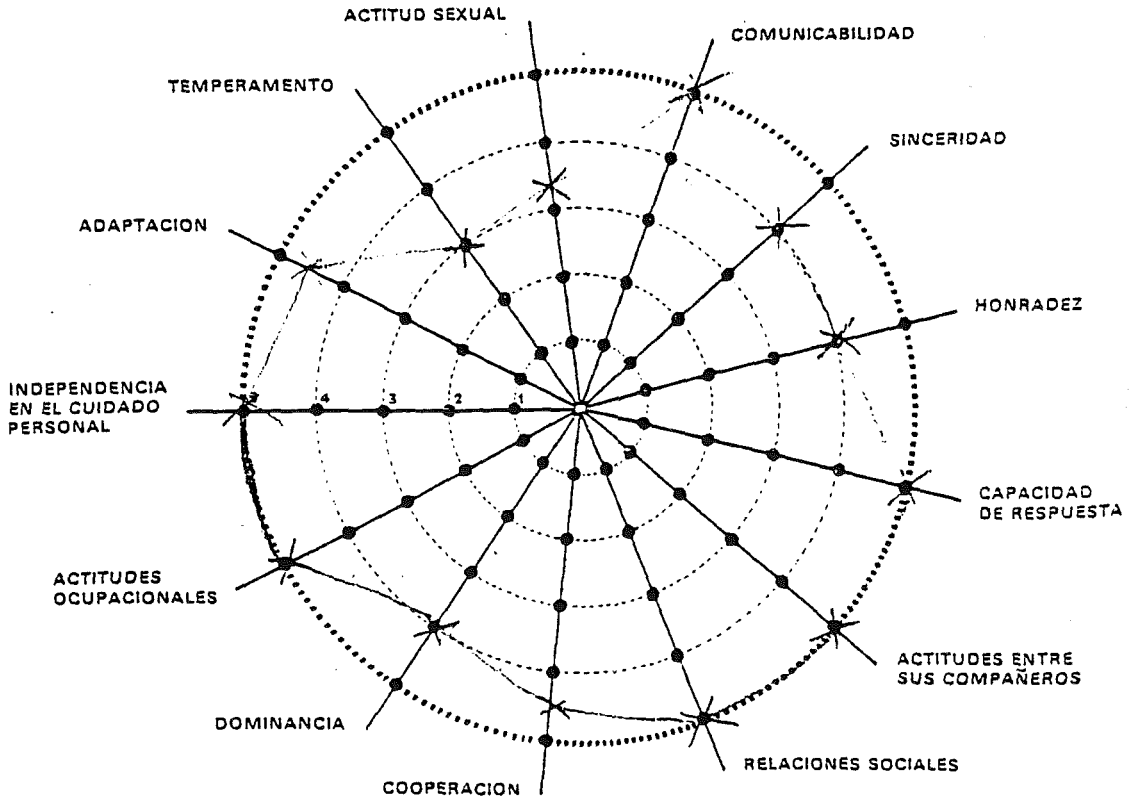


Nombre PEPE Edad 20

EVALUACION SOCIAL

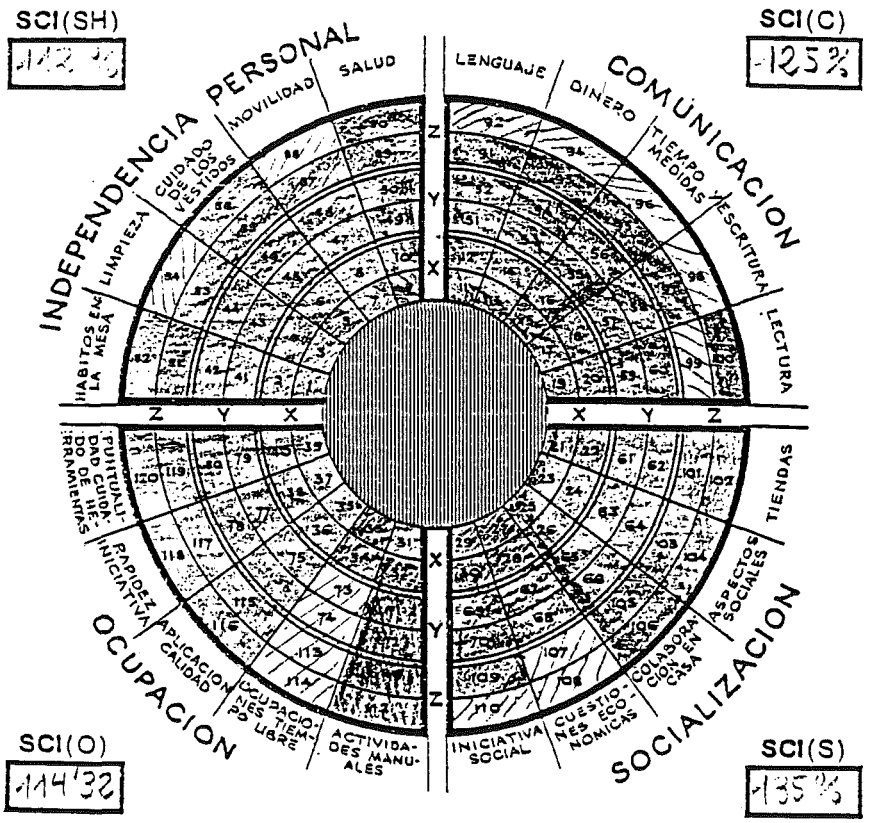


EVALUACION PERSONAL

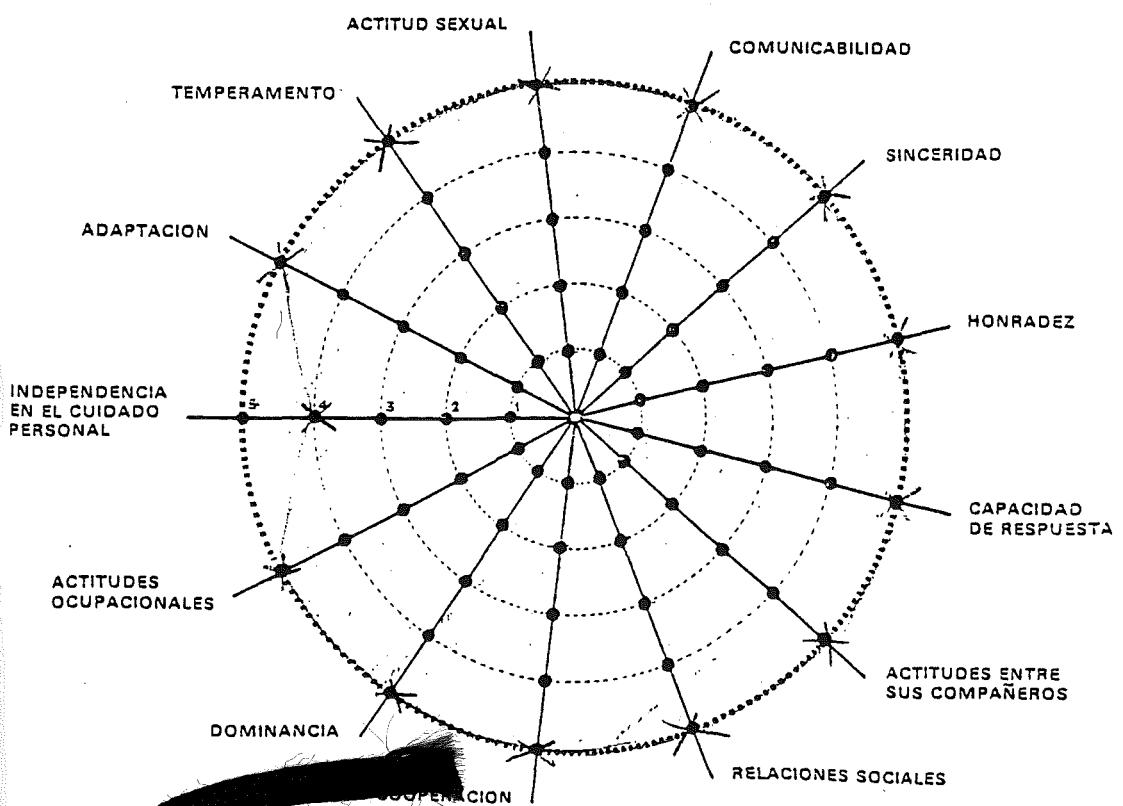


Nombre SANDRA Edad 26

EVALUACION SOCIAL

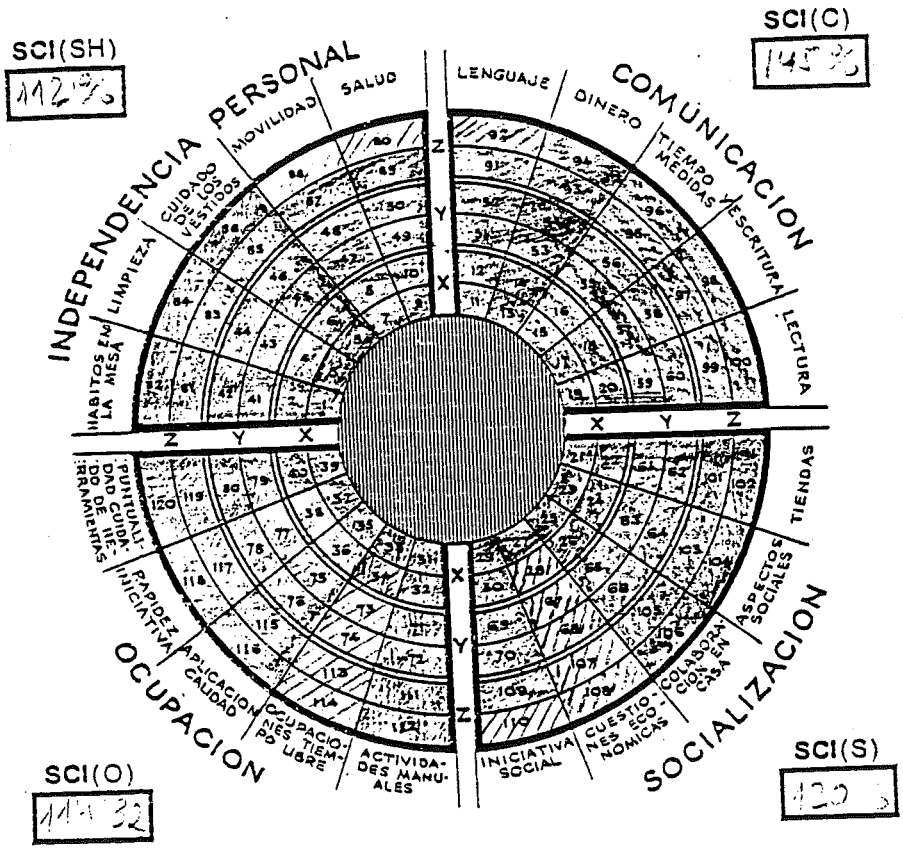


EVALUACION PERSONAL

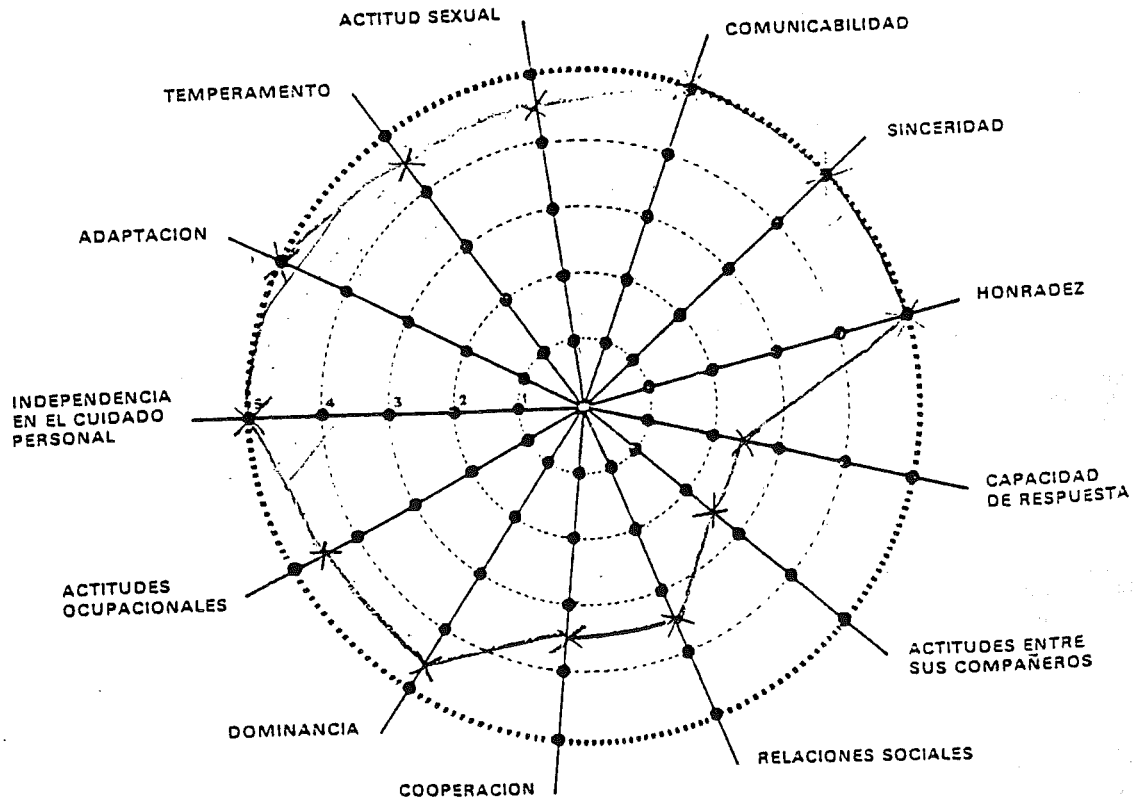


Nombre MARIA Edad 24

EVALUACION SOCIAL

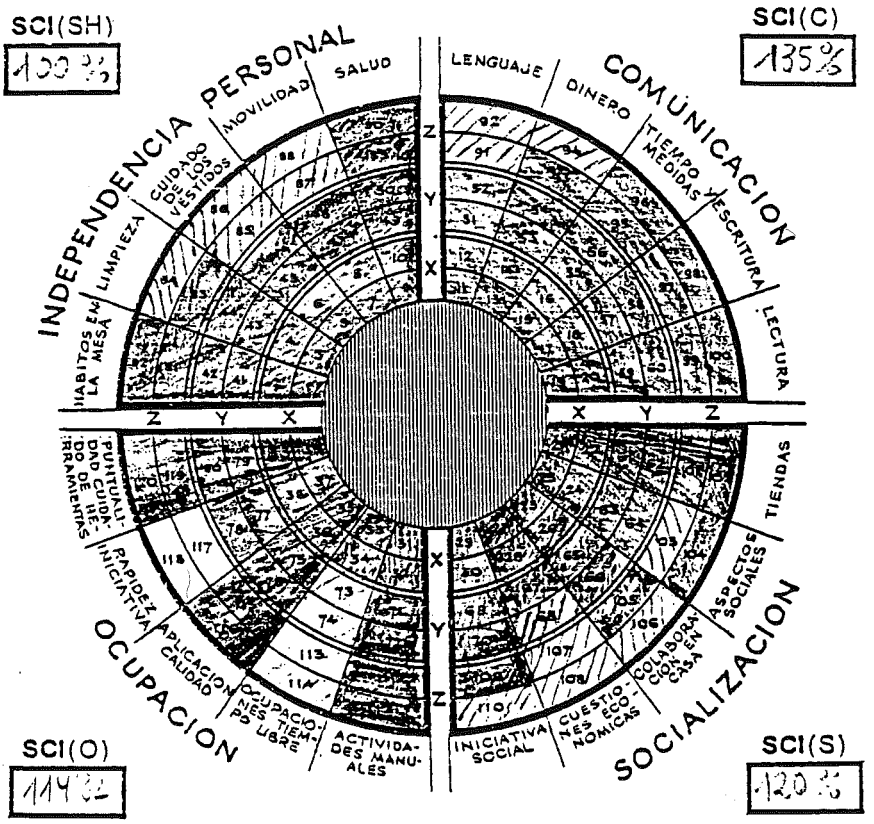


EVALUACION PERSONAL

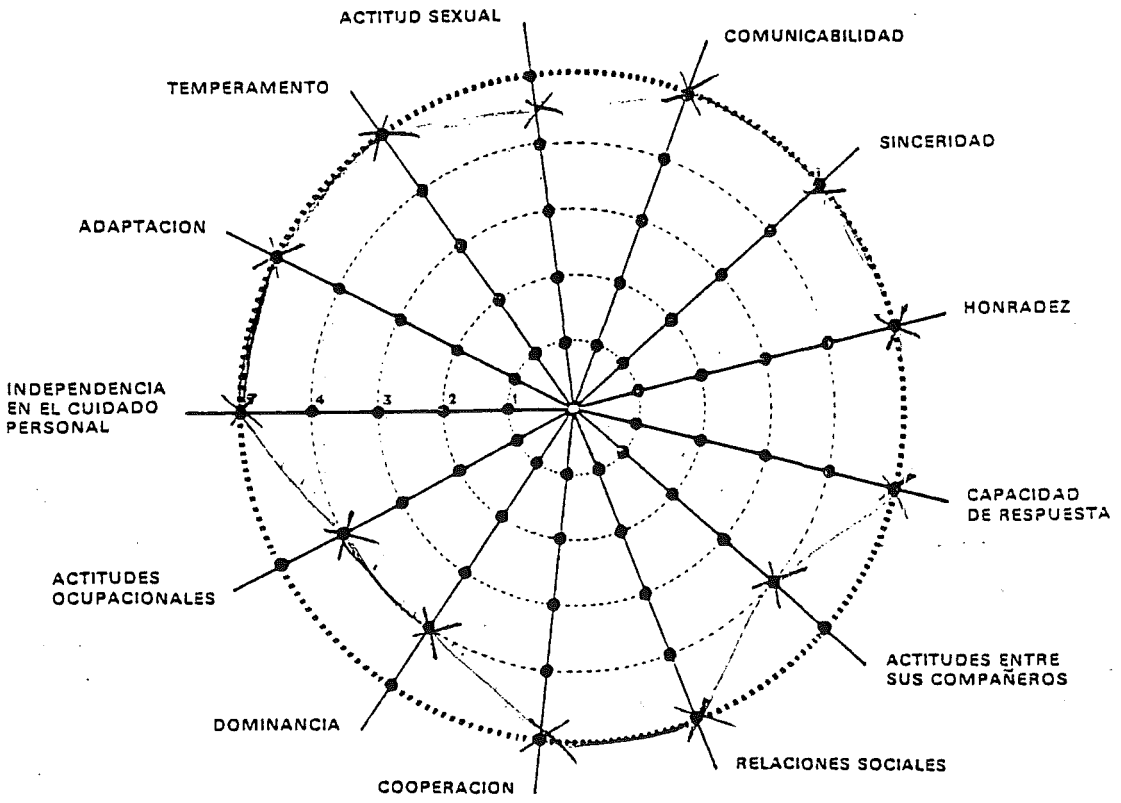


Nombre MARC Edad 25

EVALUACION SOCIAL

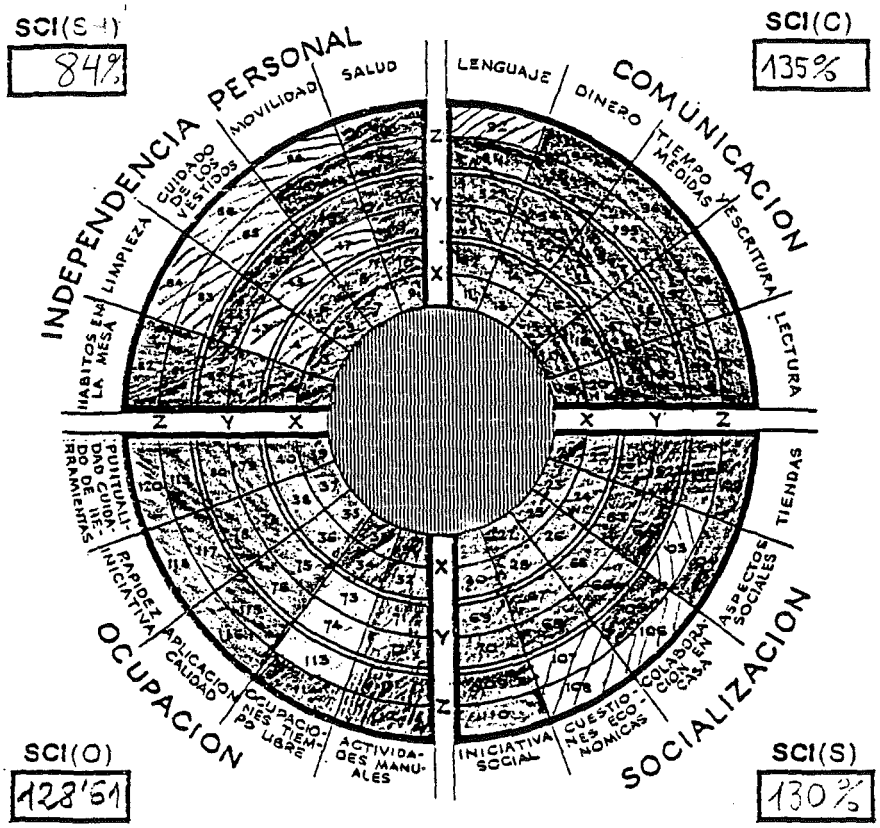


EVALUACION PERSONAL

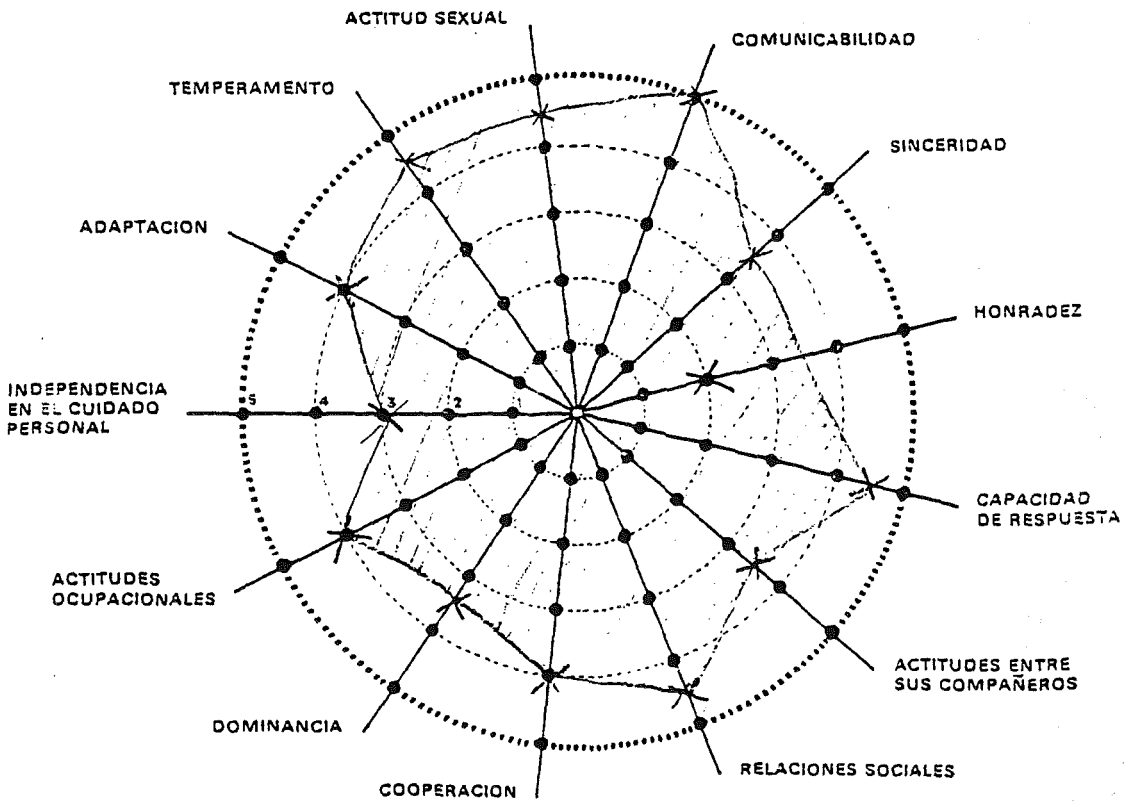


Nombre FXAVIER Edad 20

EVALUACION SOCIAL



EVALUACION PERSONAL



Annex 13

Descripció de la prova criterial

1.Prova criterial

La prova consta de 119 ítems, tot seguit es presenten els ítems seleccionats per a cada objectiu; per a cada ítem s'assenyala el material usat i el criteri de correcció. En les caselles corresponents al material fem referència al diferents objectes: maleta, làmines, suro... Al final de la prova s'especificarà el material emprat.

OBJECTIU GENERAL I: Realitzar moviments precisos dígito-manuals en activitats que no requereixin la intervenció de grups musculars ni depenguin del sentit visual

Objectiu I.I.: Realitzar moviments precisos dígito-manuals amb rapidesa i precisió en diferents activitats amb independència del sentit visual i de la intervenció de grups musculars.

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
1[116]		Tocar amb la punta del polze, un darrere l'altre, els dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé, amb cada mà.
2		Realitzar la pinça digital (índex i polze). Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades sense error, amb cada mà.
3		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula, aixecar els dits junts, menys el polze, separant les gemes tant com pugui. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.
4		Obrir la mà lentament fins tenir-la ben extesa i els dits separats, i tot seguit tancar-la. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé.

[116] Ítems de l'1 al 5: L'examinador executa el gest que el subjecte ha de fer en cada ítem.

5		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula aixecar alternativament cada un dels dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.

Objectiu I.2.: Manipular objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
6	Maleta (v.ref)	Obrir correctament amb els dits polze i índex una pinça d'estendre roba. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Sense error.
7	Maleta (v.ref)	Cargolar una femella exagonal a un cargol (M8x70). Fer-ho dues vegades, no importa amb quina mà.	Cargolar les dues femelles sense massa dificultat.
8	Maleta (v.ref)	Descargolar les dues femelles anteriors dels cargols.	Descargolar les femelles sense massa dificultat.
9	Maleta (v.ref.)	Cargolar quatre femelles papallona M4 a quatre cargols (M6x20) (una femella a cada cargol).	Cargolar tres de les quatre femelles sense dificultat fins al final.
10	Maleta (v.ref)	Descargolar les femelles anteriors.	Descargolar tres de les quatre femelles sense dificultat.
11	Maleta (v.ref)	Cargolar tres femelles M3 a tres cargols (M3x20) (una a cada cargol)	Cargolar dos dels tres cargols sense dificultat.
12	Maleta (v.ref)	Descargolar les tres femelles dels cargols.	Descargolar dues de les tres femelles sense dificultat.

OBJECTIU GENERAL II. Percebre la posició de diversos objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.

Objectiu II.I.:Comprendre els conceptes espacials en relació al cos: dalt/baix; sobre/sota; dins/fora; costat; dreta/esquerra; davant/darrere.

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
13		Assenyala el teu cap	Sense error
14		Assenyala el teu nas	Sense error
15		Assenyala les teves orelles	Sense error
16		Assenyala la teva panxa	Sense error
17		Assenyala les teves mans	Sense error
18		Assenyala les teves cames	Sense error
19		Assenyala els teus peus	Sense error
20		Què tens al cim del coll?	Resposta correcta: *el cap* o alguna part del mateix
21		Què hi tens a dins de la boca?	Resposta correcta: Almenys ha de citar una de les parts que tenim dins de la boca: llengua, dents, caixals...
22[117]	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça davant teu	Sense error
23	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça darrere teu	Sense error
24	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat dret	Sense error

[117] Pels ítems 22 al 25 utilitzarem 4 pinces d'estendre roba

25	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat esquerre	Sense error
26	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més lluny	Sense error
27	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més a prop	Sense error

Objectiu TL2.: Comprendre els conceptes espacials en relació als objectes

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
28 [118]	Cubs Knox	Agafa el cub de sobre la caixa	Sense error
29	Idem	Agafa el cub de dins de la caixa	Sense error
30	Idem	Assenyala el cub de davant de la caixa	Sense error
31	Idem	Quin és el cub que hi ha darrere la caixa	Sense error
32	Idem	Quins són els cubs que hi ha al costat de la caixa?	Sense error
33	Idem	Quin és el cub que hi ha a la dreta de la caixa?	Sense error
34	Idem	Quin és el que hi ha a l'esquerra de la caixa?	Sense error

[118]Pels ítems d'aquest apartat usem els 20 cubs de Knox i la caixa de plàstic transparent que els conté. Els col.loquem de la següent manera: un dins de la caixa, un a sobre, un a la dreta, un a l'esquerra, un a davant i l'altre al darrere.

Objectiu II.3: Situar objectes en l'espai en relació amb els objectes

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
35[119]	Cubs Knox	Posa un cub dins la caixa	Sense error
36	Idem	Posa un cub sobre la caixa	Sense error
37	Idem	Posa un cub al costat dret de la caixa	Sense error
38	Idem	Posa un cub al costat esquerre de la caixa	Sense error
39	Idem	Posa un cub davant la caixa	Sense error
40	Idem	Posa un cub darrere la caixa	Sense error
41	Idem	Posa un cub a sota de la caixa	Sense error

119 Pels ítems 35-41: 7 cubs de Knox i la caixa.

Objectiu II.4: Reconèixer la ubicació d'un objecte en l'espai

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
42[120]	Cubs Knox	On és aquest cub? (al cim de la caixa)	Sense error
43	Idem	On és aquest cub? (al costat dret de la caixa)	Sense error
44	Idem	On és aquest cub? (a dins de la caixa)	Sense error
45	Idem	On és aquest cub? (al costat esquerre)	Sense error
46	Idem	On és aquest cub?(a sota)	Sense error
47	Idem	On és aquest cub? (a davant de la caixa)	Sense error
48	Idem	On és aquest cub? (darrere de la caixa)	Sense error

[120] Material dels ítems 42 al 48: 7 cubs i la caixa. Situem els cubs de la següent manera: un a sobre la caixa, un a sota, un a dins, un davant, un darrere, un a la dreta i un a l'esquerra.

OBJECTIU GENERAL III: Reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances i diferències de matisos en els estímuls rebuts.

Objectiu III.1.: Diferenciar els matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: *color (vermell, blau, groc); tamany (gros, petit, mitjà); longitud (llarg, curt); gruix (gruixut, prim).*

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
49[121]	Pinces colors. Maleta (v.ref)	De quin color és aquesta pinça? (Vermell)	Sense error
50	Idem	De quin color és aquesta? (Blau)	Sense error
51	Idem	De quin color és aquesta) (Groc)	Sense error
52	Idem	Dóna'm la blava	Sense error
53	Idem	Dóna'm la groga	Sense error
54	Idem	Dóna'm la vermella	Sense error
55[122]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquest cargol i aquest altre?	Respondre: *Un és més llarg que l'altre(o alguna resposta que faci clarament referència a la llargada dels cargols)*
56	Idem	Quin és el llarg?	Sense error
57	Idem	Quin és el curt?	Sense error

[121] Material ítems 49 al 54: tres pinces d'estendre roba: una de vermella, una de groga i una de blava. (Maleta)

[122] Material ítems 55 al 57: dos cargols M6, un M6x20 i l'altre M6x10 (Maleta)

58[123]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquests dos cargols?	Cal dir alguna cosa que faci referència al gruix
59	Idem	Quin és el més gruixut?	Sense error
60	Idem	Quin és el més prim?	Sense error
61[124]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquestes femelles?	Cal respondre alguna cosa que faci referència a la mida
62	Idem	Quina és la més grossa?	Sense error
63	Idem	Quina és la més petita?	Sense error
64	Idem	Quina és la mitjana?	Sense error

[123]Material ítems 58 al 60: dos cargols, un M4x20 i l'altre M3x20 (Maleta)

[124]Material ítems 61 al 64: tres femelles, una M8, una M4 i una M3 (maleta)

Objectiu III.2: Rebre i diferenciar els diferents objectes en relació a la posició que ocupen en l'espai.

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
65	Deu mosaics quadrats (maleta, v.ref.) i base amb les siluetes	Col.locar cada mosaic sobre cada una de les siluetes de la base, en posició correcta.	Sense error
66	Quatre claus. Maleta (v.ref)	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error
67	Idem	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error
68	Quatre agulles d'estendre roba del mateix color (maleta gran, v.ref)	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres.	Sense error
69	Idem	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres	Sense error
70	Làmina 1	Marca el gat més diferent	Sense error
71	Làmina 2	En cada fila marca l'objecte que està situat de manera diferent als altres	Sense error
72	Làmina 3	En cada fila marca la figura que sigui igual a la primera	Sense error

Objectiu III.3.: Percebre la figura dominant, destacant-la del medi que l'envolta.

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
73	8 monedes de pesseta, set de platejades i una daurada. (Maleta, v.ref.)	Quina d'aquestes monedes és diferent?	Sense error
74	10 cargols M3x10 i 1 cargol M3x20. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error
75	10 cargols M3x20 i 1 cargol M3x10. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error
76	4 femelles M8 i una femella M8 cega. Maleta (v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent?	Sense error
77	2 femelles M4 i 1 femella M3 Maleta (v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent de les altres?	Sense error
78	Clips de colors. Maleta (v.ref)	Dóna'm un clip igual que aquest (verd)	Sense error
79	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (Blau)	Sense error
80	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (vermell)	Sense error

Objectiu III.4.: Percepció de les propietats invariants d'un objecte malgrat que presenti algunes modificacions.

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
81	7 monedes diferents (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Cal que la resposta faci referència a la forma: per exemple, dir *totes són rodones*
82	Mosaics quadrats de colors (maleta, v.ref)	Dique's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma
83	Mosaics rectangulars de diferents colors (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma
84	Làmina 4	Busca i marca la figura que és igual que la que tens a l'esquerra.	Almenys dues han de ser correctes
85	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals al nº1 (l'assenyalem)	Sense error
86	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals a aquesta (assenyalem el nº2)	Sense error
87	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem la que té el nº 3)	Sense error
88	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem el nº 4)	Sense error

Objectiu III.5.: Recordar i executar pautes motrius anteriorment observades

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
89[125]	Cubs Knox	Repetir la seqüència 4,3,2,1.	Sense error
90	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,	Sense error
91	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,3.	Sense error
92	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,2.	Sense error
93	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2.	Sense error
94	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4.	Sense error
95	Idem	Repetir la seqüència 1,4,2,3.	Sense error
96	Idem	Repetir la seqüència 1,3,1,2,4.	Sense error
97	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4,3.	Sense error
98	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2,4.	Sense error

[125]Materials pels ítems d'aquest objectiu: sis cubs Knox. Es situen quatre cubs alineats perpendicularment entre l'examinador i el subjecte avaluat. L'examinador i l'avaluat es queden un cub. Els donem un nombre d'ordre a cada cub, començant per la dreta de l'examinador: 1,2,3,4.

OBJECTIU GENERAL IV: Execució de la coordinació de capacitats visuals amb moviments del cos o de les seves parts

Objectiu IV.1.: Coordinar els moviments dels dits amb la visió en diferents activitats

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
99	2 femelles M3 i dos cargols M3x30 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat.
100	2 femelles M3 i dos cargols M3x20 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat.
101	2 femelles M3 i dos cargols M3x10 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat.
102	Idem ítem 99	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat.
103	Idem ítem 100	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat.
104	Idem ítem101	Descargolar les dues femelles	Fer-ho una vegada sense dificultat.
105	6 agulles d'estendre roba (maleta, v.ref)	Enganxar correctament a la capsa de plàstic sis agulles d'estendre roba	Posar-ne almenys quatre de bé sense dificultat.
106	5 agulles imperdibles mitjanes (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles	Obrir-ne almenys 3 sense massa dificultat.
107	Idem	Tancar les 5 agulles	Tancar almenys 5 agulles sense dificultat.

108	5 agulles imperdibles petites (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles imperdibles	Obrir almenys 5 agulles sense dificultat.
109	Idem	Tancar les agulles	Tancar almenys 3 agulles sense dificultat.
110	10 clips de plàstic (maleta, v.ref)	Enganxar correctament 10 clips a una cartolina	Fer-ho correctament amb 7 clips.
111	10 xinxetes (maleta, v.ref) i suro nº1	Clavar 10 xinxetes al cim de la ratlla	Clavar correctament almenys 7 xinxetes.
112	Suro nº 2 amb les xinxetes clavades	Desclavar les deu xinxetes del suro nº2	Sense error

Objectiu IV.2.: Coordinar els moviments manipulatius amb la vista

Nº ÍTEM	MATERIAL	ÍTEM	CRITERI
113	Làmina 6	Dibuixar una línia al mig de les ratlles, sense tocar-les (sis vegades).	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades.
114	Làmina 7	Dibuixar una línia al mig de les ratlles (sis vegades)	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades.
115	Làmina 8	Dibuixar una línia entre les ratlles, sense tocar-les.	Fer-ho sense tocar més de tres vegades la ratlla.
116	Làmina 9	Dibuixar un punt al centre de cada rodona.	No deixar-se més de 3 rodones sense fer i fer el 80% dels punts al centre de la rodona.
117	3 tacos de 8 i 3 ganxos 20x70 (maleta, v.ref)	Enroscar 3 claus de ganxo a tres tacos.	Col.locar els tres claus, dos com a mínim sense dificultat.
118	3 bagues 16x35 i tres tacos de 4 (maleta, v.ref.)	Col.locar tres bagues a tres tacos.	Col.locar almenys dues bagues sense dificultat.
119	5 cargols de 4x20, 5 arandeles de 4 i 5 femelles de 4.	Posar a cada cargol primer una arandela i després enroscar-hi una femella. Fer-ho 5 vegades.	Realitzar l'operació correctament i sense dificultat tres vegades com a mínim.

2. Material de la prova criterial

Tot seguit, es presenta següent figura l'esquema dels diferents estris emprats en la prova. Partim bàsicament de material senzill i quotidià, com ara arandeles, cargols, femelles, pinces d'estendre roba, clips, monedes... Tots aquests petits estris els ordenem a la *maleta.* Fem servir també làmines per realitzar exercicis que ens permeten avaluar certes execucions perceptivo-motrius mitjançant el paper i llapis. Els cubs de Knox formen part del material de diferents bateries de proves (la KLT, referenciada anteriorment, entre elles); són 20 cubs vermells de 2,5x2,5 cm; els usem bàsicament per avaluar la memòria gestual i pels exercicis de relacions espacials. Els ítems 111 i 112 els realitzem senzillament amb xinxetes i un suro; el *suro 1* té una línia dibuixada, sobre la qual s'han de clavar les xinxetes. La base amb siluetes és senzillament una cartolina blanca amb siluetes quadrades negres impreses; les siluetes són de la mateixa mida que els mosaics que s'han de col.locar al cim.

A continuació de la figura, es presenta la fotografia de la maleta i una reducció de les diferents làmines, per tal de poder conèixer amb més detall el material emprat. Les làmines 1,2,3,4,5 i 8 pertanyen al Programa de Frostig et al (1982); la làmina 9 constitueix l'exercici 2 del test ATAG de Goguelin.

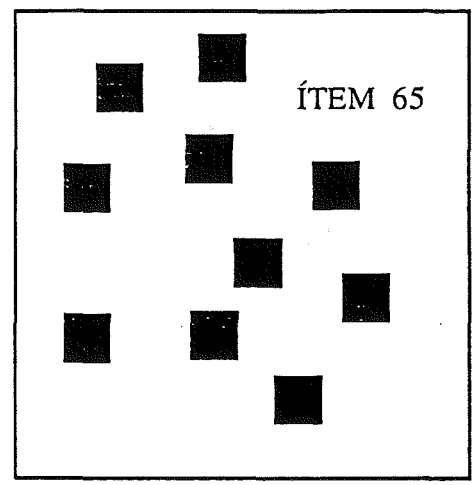
Figura 36

Material de la Prova Criterial i equivalència amb els ítems

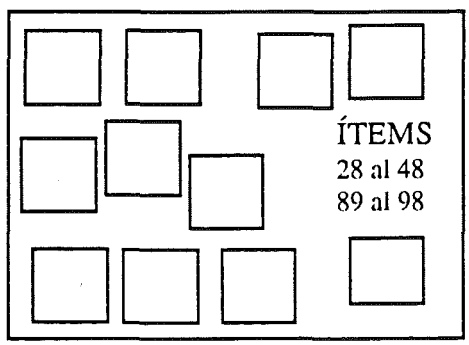
MALETA

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">ÍTEMS
111
112</td><td colspan="2" rowspan="3">ÍTEMS
6
49 al 53
68 al 69
105</td><td>ÍTEM
76</td><td>ÍTEMS
55 al 64</td><td>ÍTEM
73</td><td>ÍTEM
81</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td>ÍTEM
74</td><td>ÍTEM
75</td><td colspan="2">ÍTEM
117</td></tr>
<tr><td></td><td>ÍTEM
82 al 83</td><td>ÍTEM
106 al
109</td><td>ÍTEM
119</td><td>ÍTEM
118</td><td>ÍTEMS
99 al 104</td><td colspan="2">ÍTEMS
7
8</td></tr>
<tr><td></td><td>ÍTEM
65</td><td>ÍTEMS
78 al 80
110</td><td colspan="2">ÍTEMS
66
67</td><td>ÍTEM
77</td><td>ÍTEMS
11
12</td><td>ÍTEMS
9
10</td></tr>
</table>

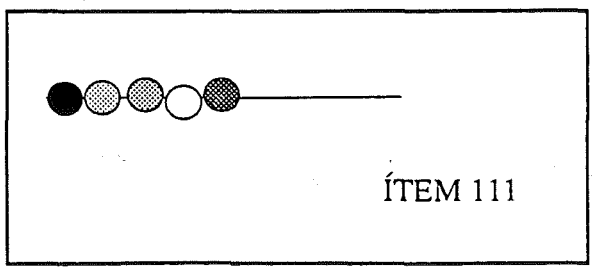
BASE AMB SILUETES



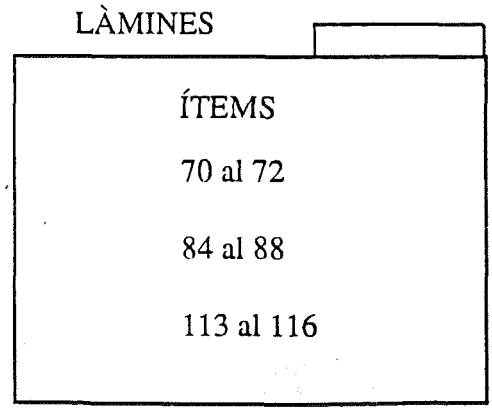
CUBS KNOX



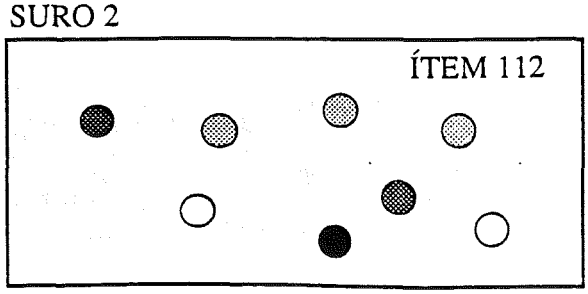
SURO 1

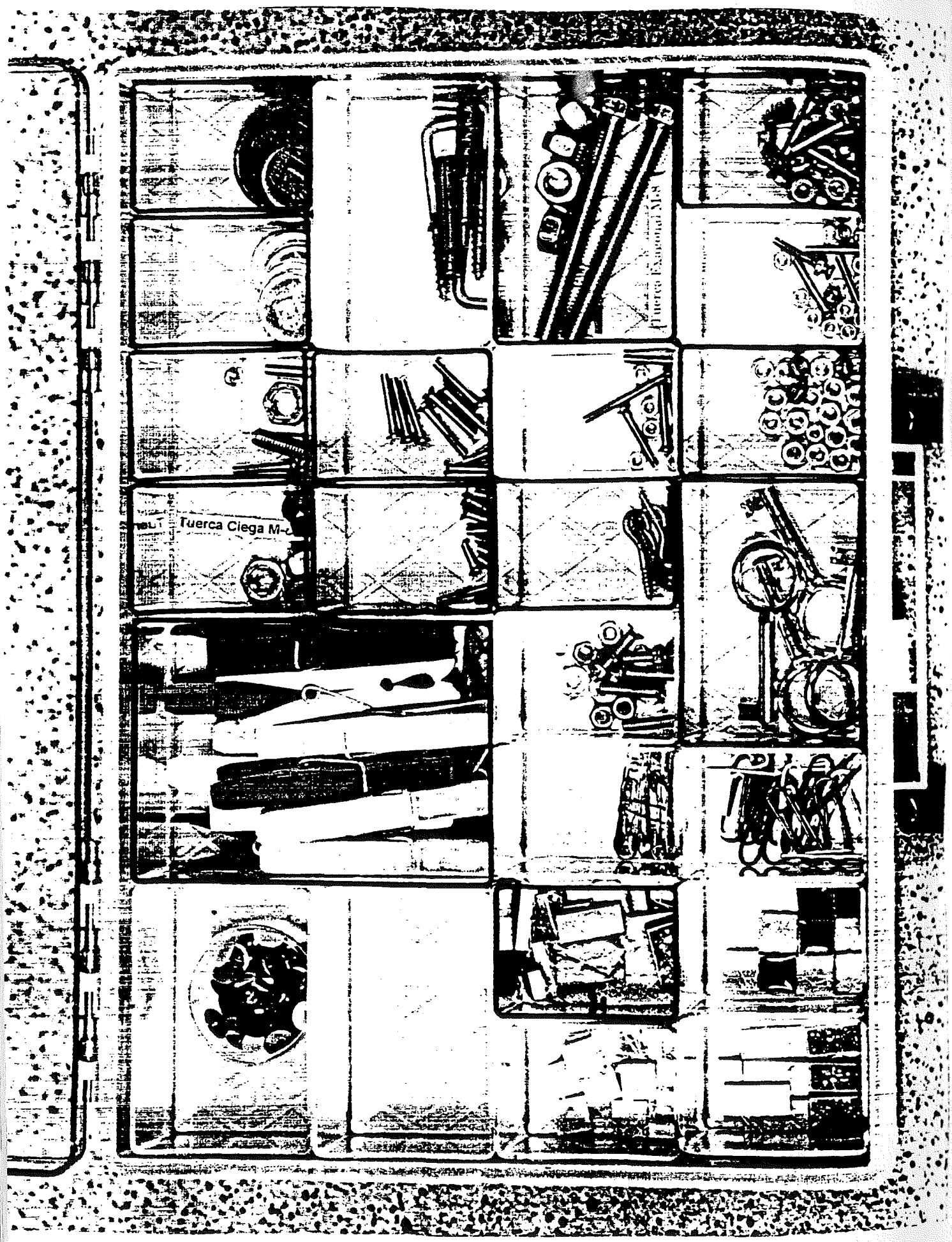


LÀMINES



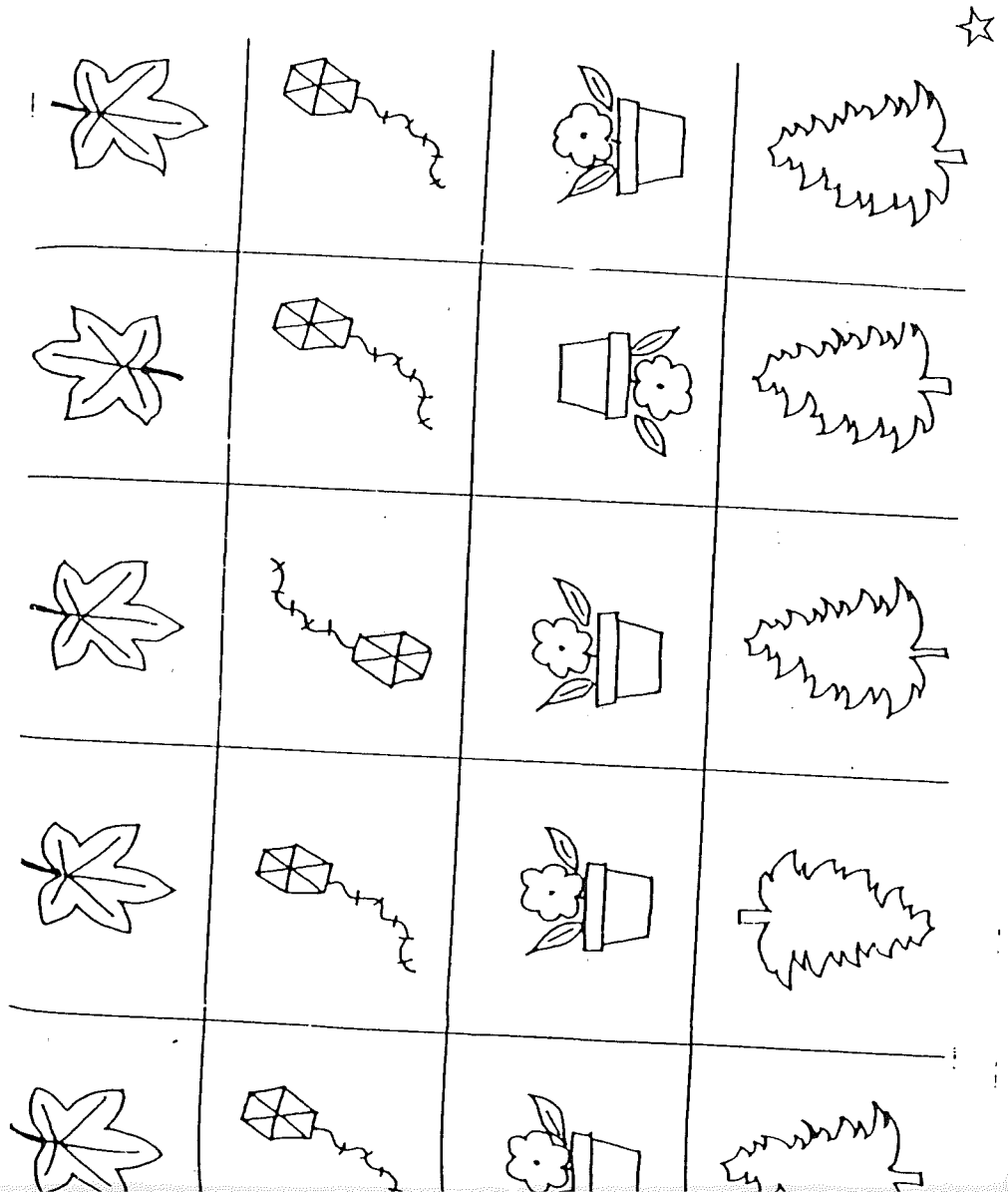
SURO 2



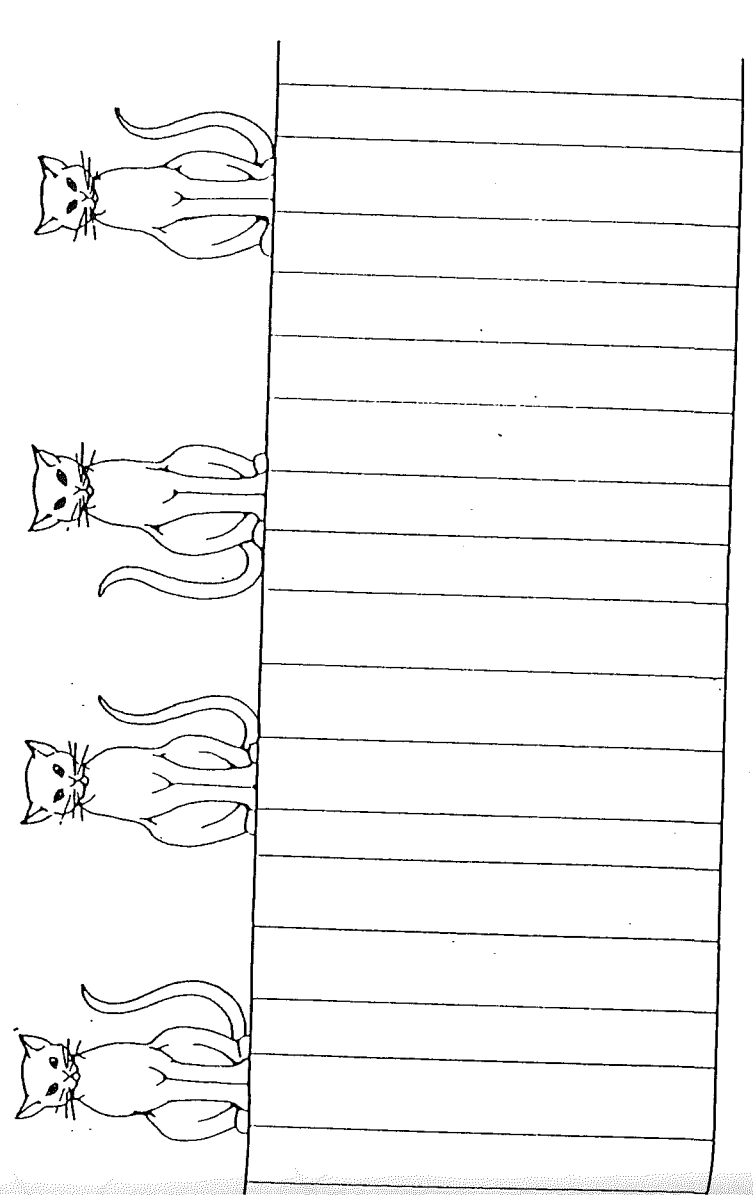

Tuerca Ciega M-

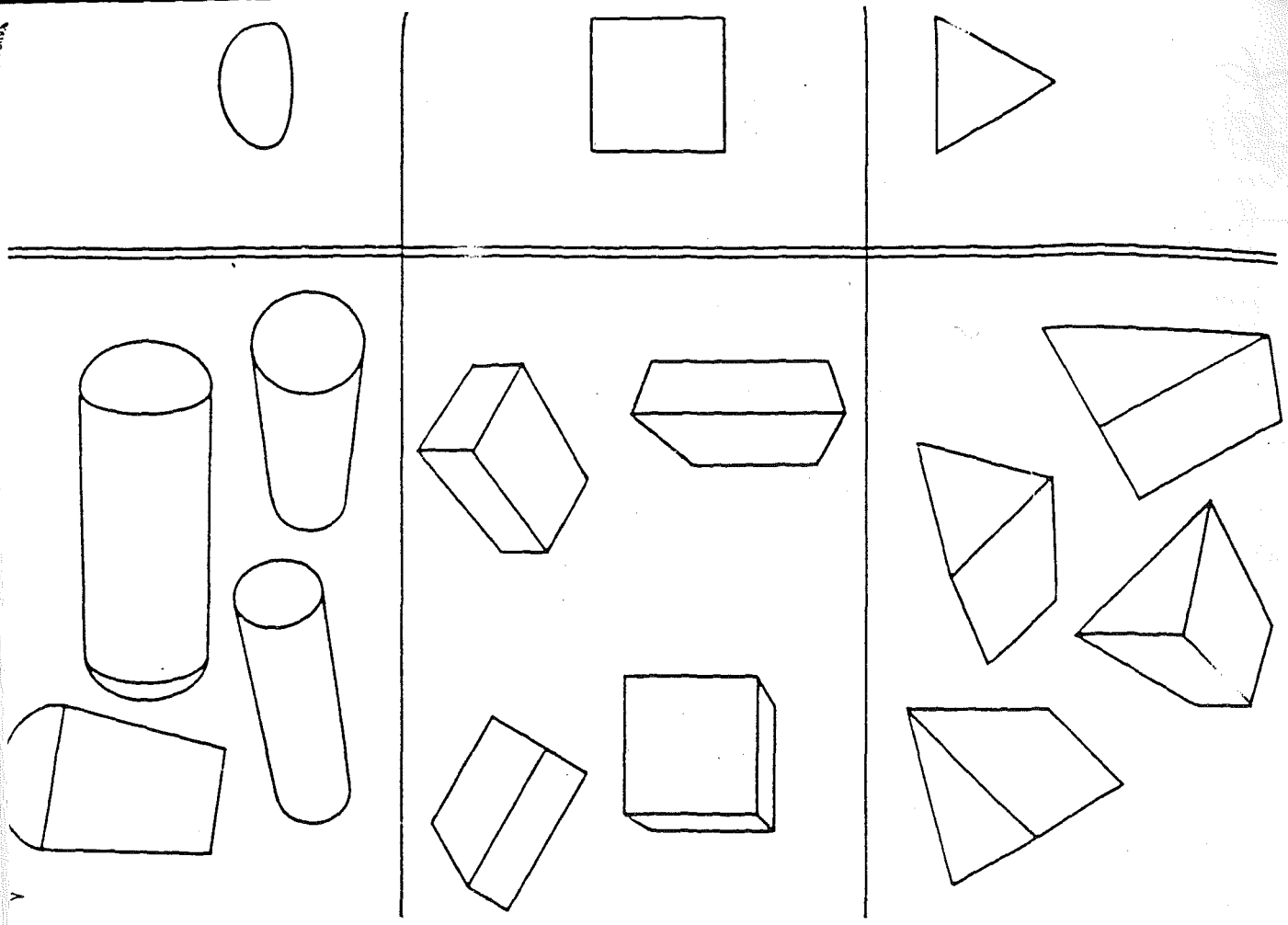
LÀMINA 2

ITEM 71



LÀMINA 1





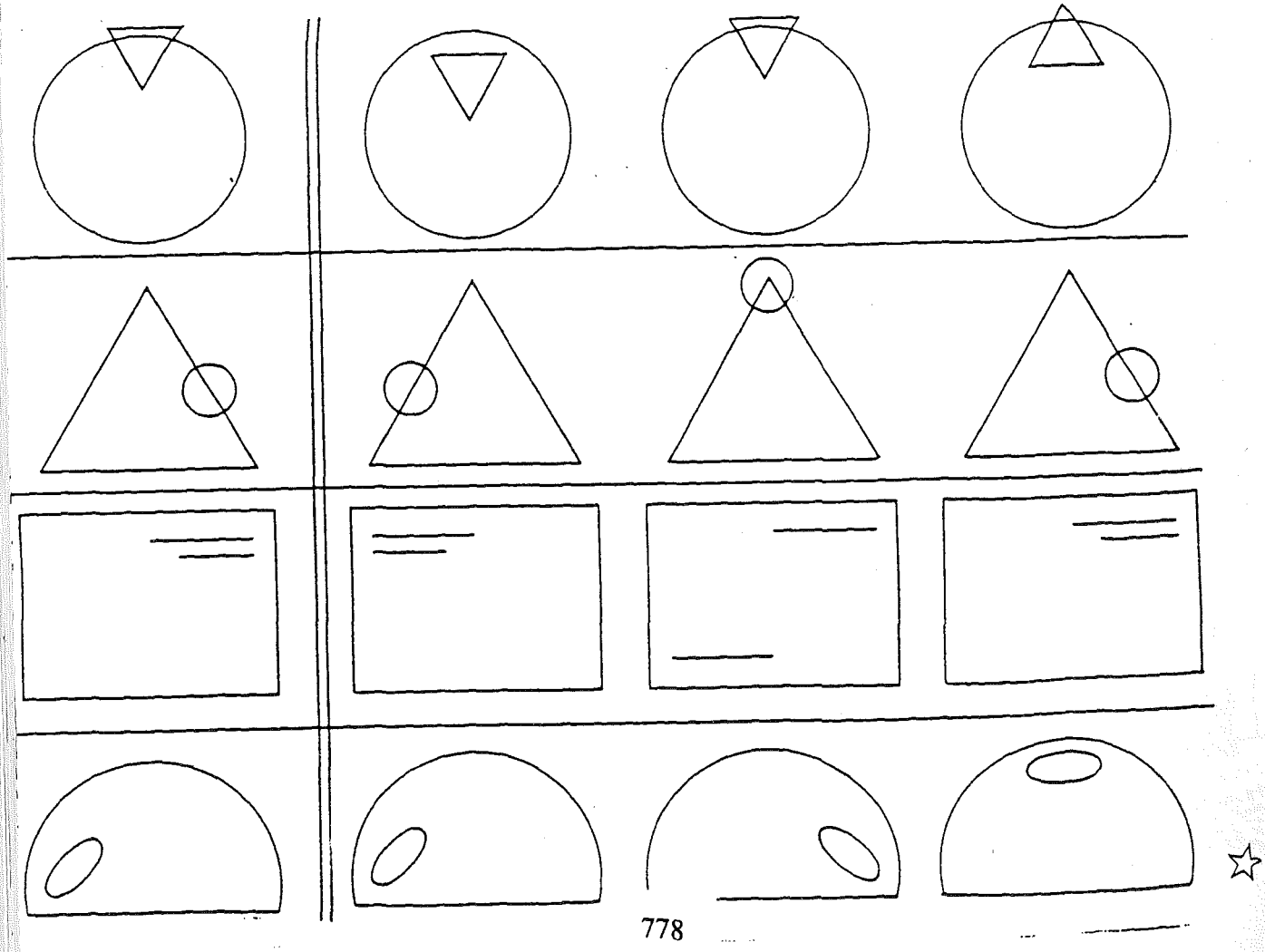


LÁMINA 6

ITEM 113

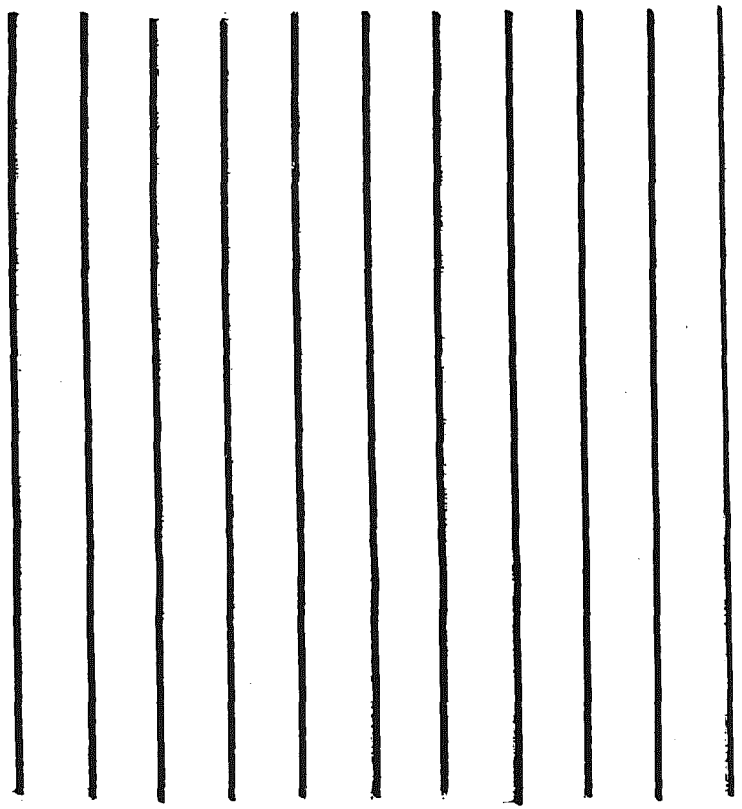
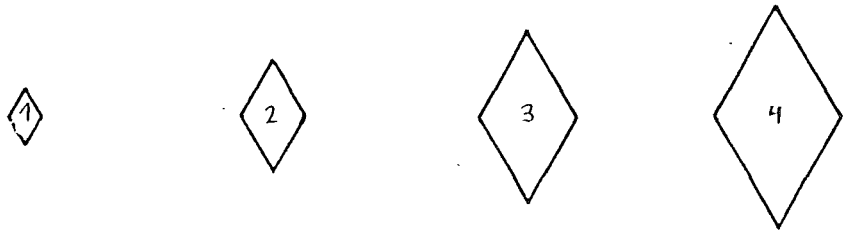
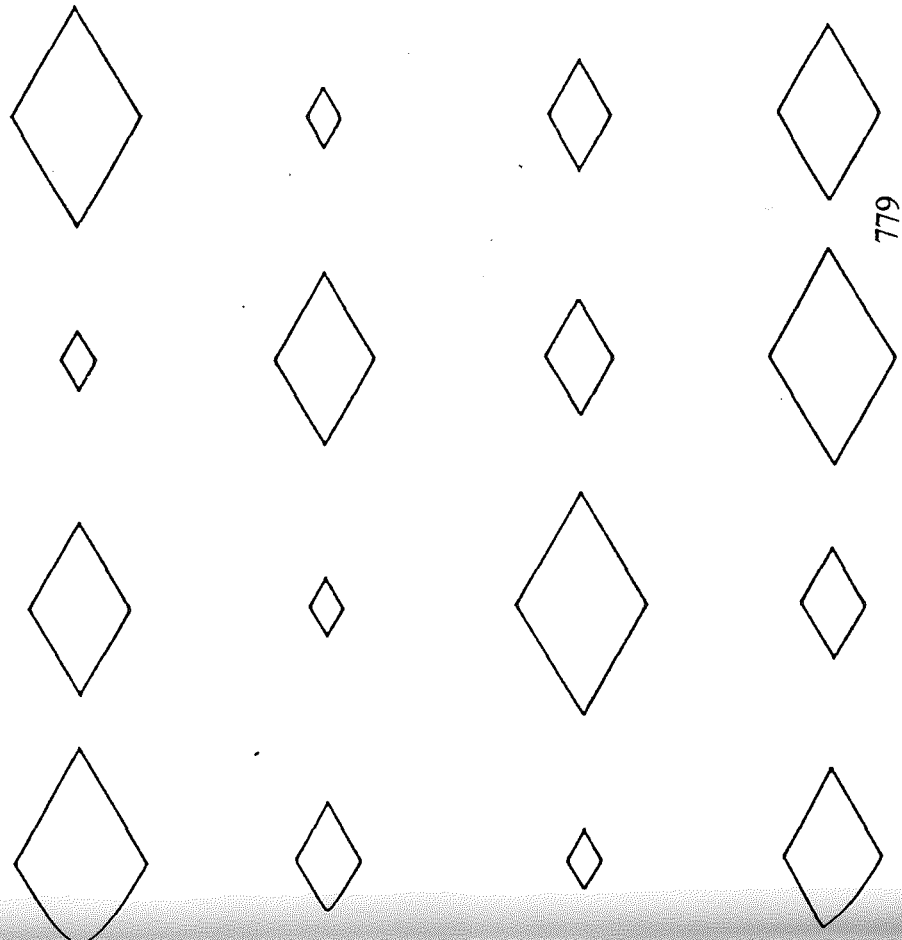


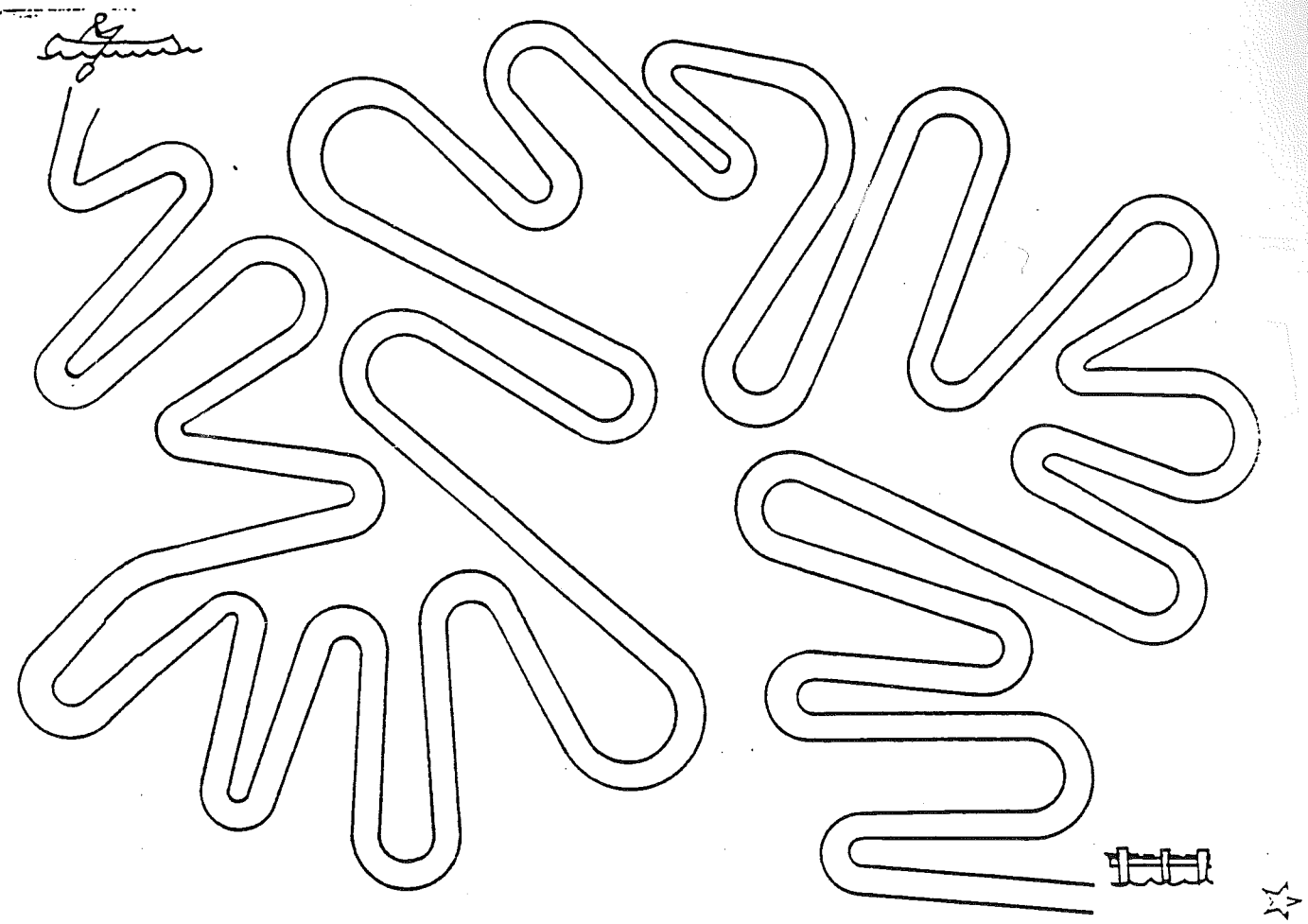
LÁMINA 5

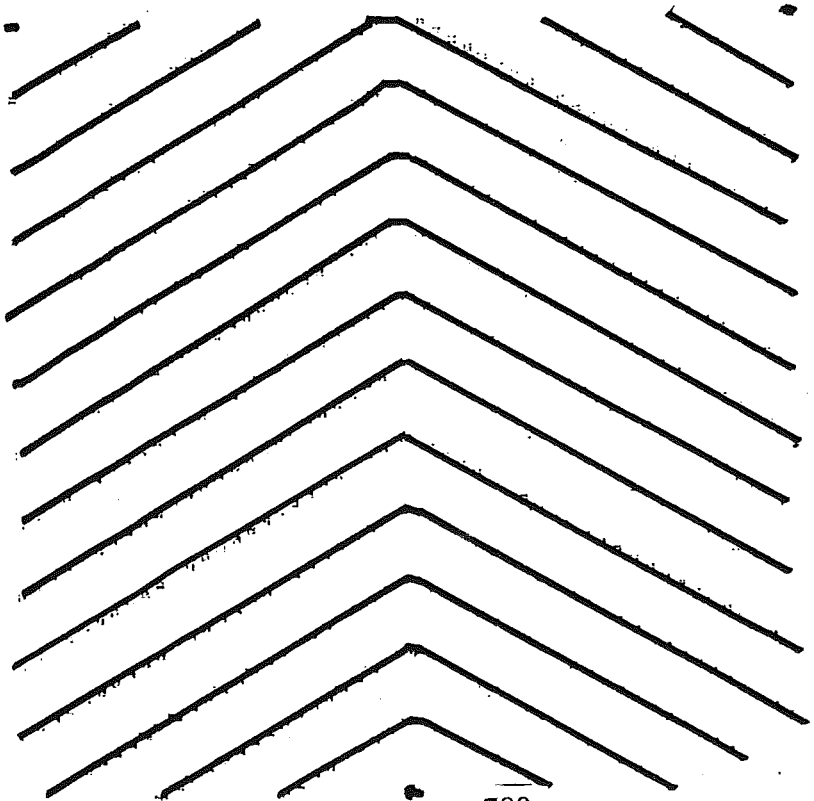
ITEMS 85 al 88

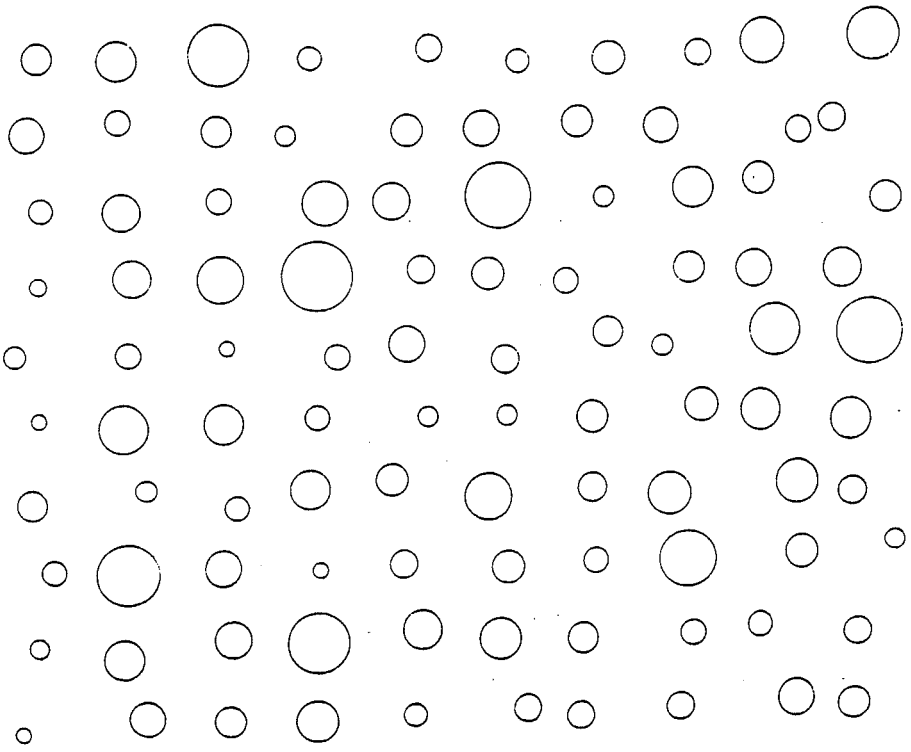




779





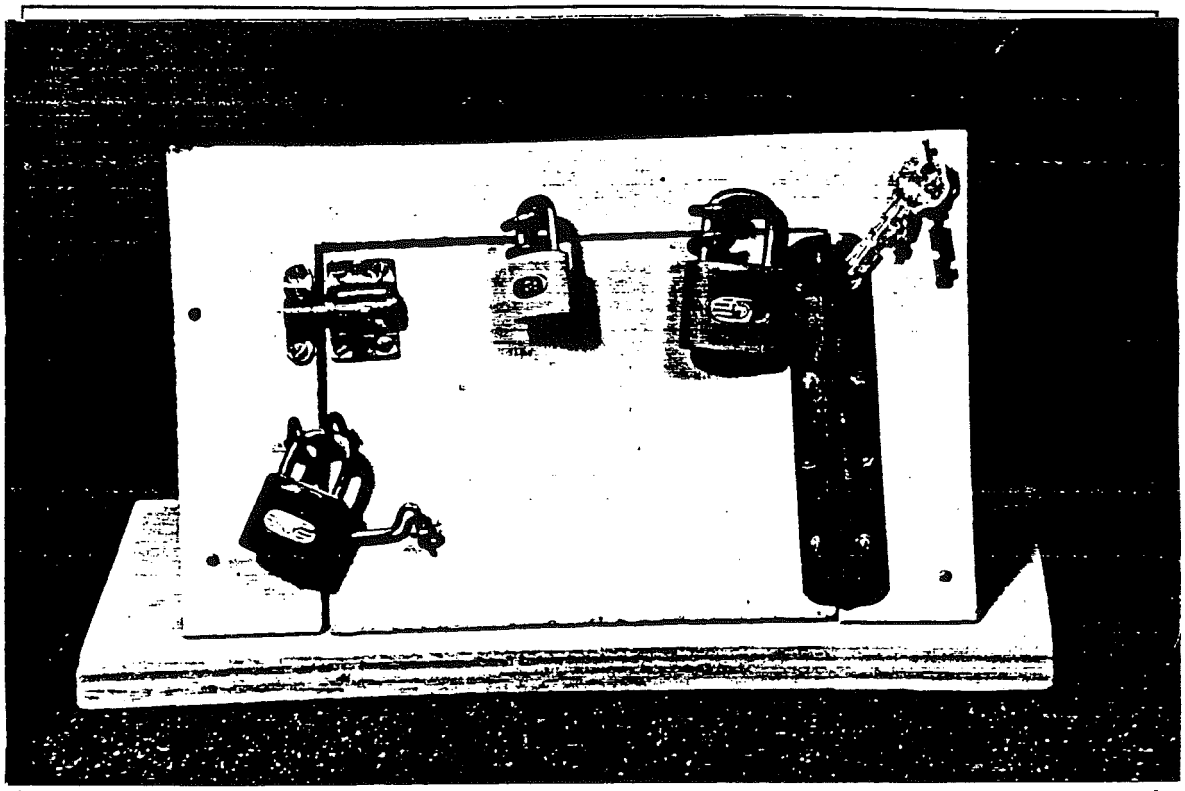


Annex 14

Descripció de les proves complementàries

El procés seguit en la descripció de les proves complementàries serà el següent: en primer lloc, es presentarà el material, acompanyat d'una fotografia. Tot seguit, s'enuncien les consignes quees demanen a la persona avaluada. A continuació, les aptituds principals que intervenen en la seva realització. Per avaluar la correcció de l'execució de cada prova s'anota la realització correcta o no de cada una de les passes que marquem, així com si hi ha hagut necessitat de donar alguna consigna per tal de facilitar la feina a la persona avaluada. En aquest cas s'anotarà també la consigna, juntament amb les observacions pertinents sobre altres característiques de la realització de la tasca que no estiguin especificades en la prova: rapidesa d'execució, rapides de comprensió de la consigna, planificació o no de la tasca...

1. Prova Complementària: "Els Candaus"



Com veiem a la fotografia, a la fusta hi ha una petita porta tancada amb tres candaus, un ganxo i un forrellat. D'un ganxo pengen les claus de cada candau.

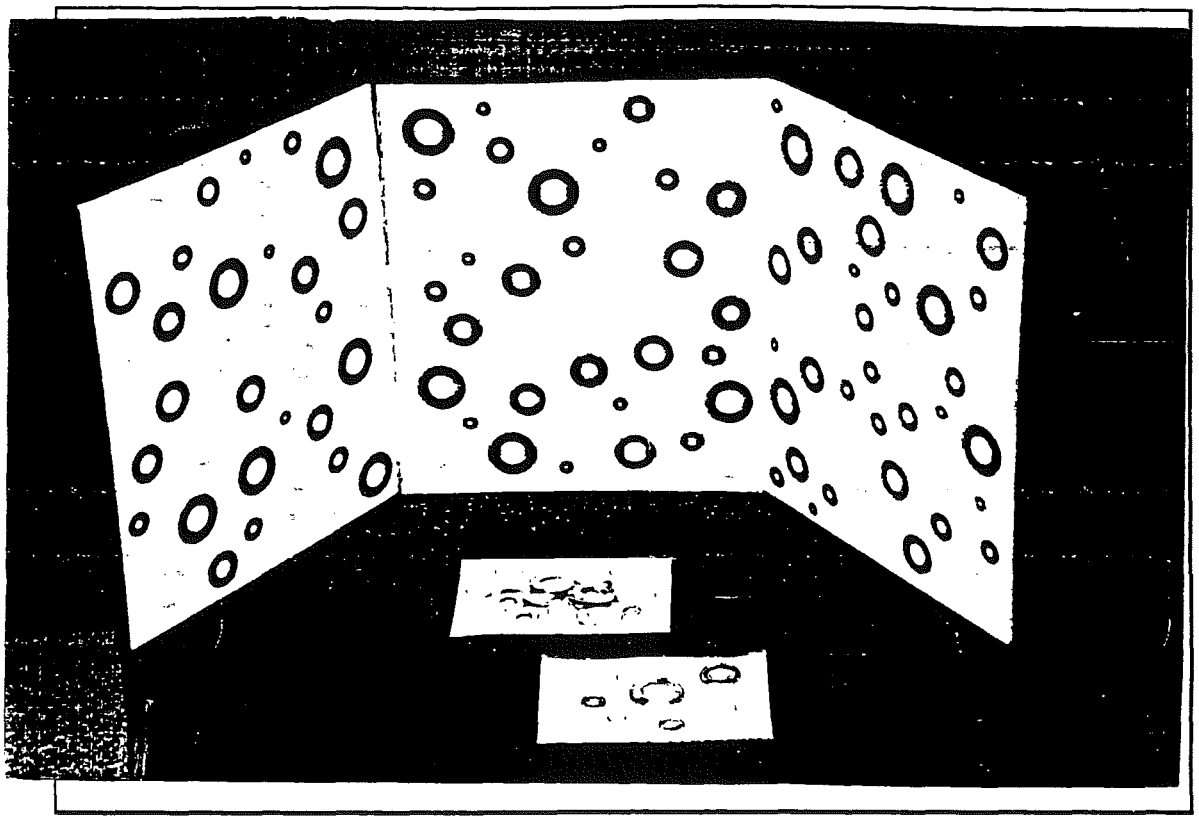
Qüestió 1: Mira, aquí tens una porta que està tancada amb aquests candaus, un ganxo i el forrellat. Aquí tens les claus. Has d'aconseguir obrir la porta.

Accions necessàries:	Habilitats:
Forrellat 1. Realitzar el gest necessari per obrir-lo. **Candaus** 1. Escollir una clau. 2. Introduir la clau dintre d'un candau. 3. Realitzar el gest correcte amb la mà (gir cap a l'esquerre). 4. Treure el candau del suport. **Ganxo** 1. Treure el ganxo del suport.	• **Coordinació visomanual** • **Constància del tamany** • **Orientació espacial** • **Destresa manual** • **Coordinació visodigital**

Qüestió 2: Ara ja pots tancar la porta

Accions necessàries:	Habilitats:
Forrellat 1. Tancar el forrellat. **Candaus** 1. Introduir l'arc de ferro del candau en el suport. 2. Prémer el candau per tancar-lo. **Ganxo** 1. Introduir el ganxo dins l'arandela.	• **Coordinació visomanual** • **Constància del tamany** • **Orientació espacial** • **Destresa manual** • **Coordinació visodigital** A observar també: 1. Capacitat d'autocorrecció dels errors 2. Atenció/concentració

2. Prova Complementària: "Arandeles"



Com veiem a la fotografia, comptem amb una base amb els cilindres de fusta de diferent diàmetre i unes trenta arandeles de diferents mides.

Qüestió 1: Introdueix cada arandela en el pal de fusta que li correspon, seguint el model que hi ha davant de cada pal

Habilitats:

- **Coordinació visodigital**
- **Discriminació de tamanys**
- **Constància del tamany**
- **Precisió dígito-manual**

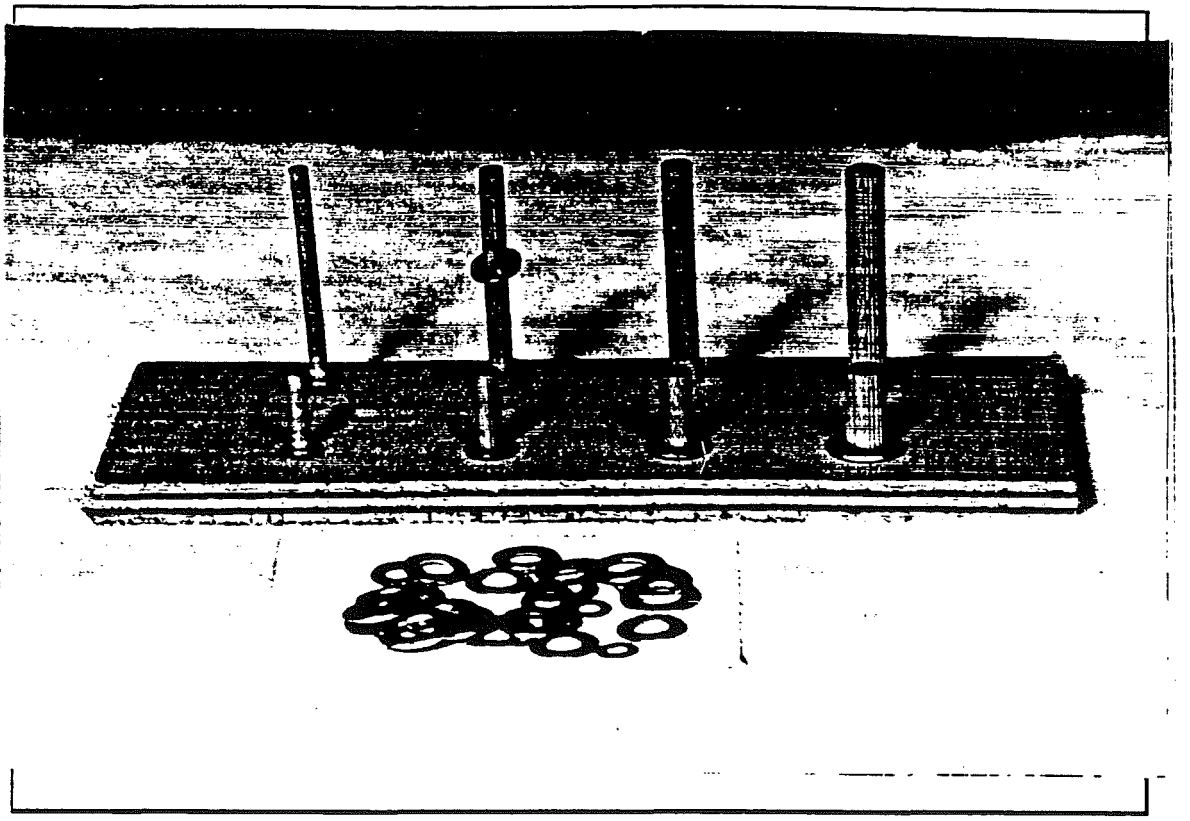
A observar també:

- Existència o no d'una planificació de la tasca (és a dir, observar si primer classifica les arandeles per tamanys, o bé si actua gran part del temps per assaig-error).

-Atenció/concentració

-Capacitat d'autocorrecció dels errors

3. Prova Complementària: "Tríptic Arandeles"



Aquesta prova es realitza mitjançant el tríptic d'arandeles i unes 70 arandeles de diferents mides (les mateixes mides que les siluetes dibuixades).

Qüestions: (Treballant només amb un concepte): "*Posa totes les arandeles més petites sobre la seva silueta corresponent*", o "*Posa totes les arandeles que corresponen a les siluetes de color vermell*"

(Treballant amb més d'un concepte): "*Posa les arandeles corresponents sobre les siluetes petites blaves*"; "*Posa les arandeles corresponents sobre les siluetes grosses i de color groc*"

Habilitats: (en funció de les consignes que s'hagin donat).

- **Coordinació visodigital**
- **Discriminació de tamanys**
- **Constància del tamany**
- **Precisió dígito-manual**
- **Discriminació de colors**
- **Discriminació de tamanys**

A observar també:

- Existència o no d'una planificació de la tasca (és a dir, veure si primer classifica les arandeles per tamanys, o bé si actua gran part del temps per assaig-error).

-Atenció/concentració

-Capacitat d'autocorrecció dels errors

Annex 15

Protocol usat per a l'estudi pilot de la prova criterial per avaluar les habilitats perceptivo-motrius: protocols omplerts de dos casos: Jaume i Judit

OBJECTIU GENERAL I: Realitzar moviments precisos digito-manuals en activitats que no requereixin la intervenció de grups musculars ni depenguin del sentit visual.

Objectiu I.I.: Realitzar moviments precisos digito-manuals amb rapidesa i precisió en diferents activitats amb independència del sentit visual i de la intervenció de grups musculars.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
1[9]		Tocar amb la punta del polze, un darrera l'altre, els dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé, amb cada mà.	
2		Realitzar la pinça digital (índex i polze). Tres vegades amb cada mà.	cal fer-ho dues de les tres vegades sense error, amb cada mà.	
3		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula, aixecar els dits junts, menys el polze, separant les gemes tant com pugui. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.	

[9] Ítems de l'1 al 5: l'examinador executa el gest que el subjecte ha de fer en cada ítem.

4		Obrir la mà lentament fins tenir-la ben extesa i els dits separats, i tot seguit tancar-la. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé.	
5		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula aixecar alternativament cada un dels dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.	

Objectiu I.2.: Manipular objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
6	Maleta (v.ref)	Obrir correctament amb els dits polze i índex una pinça d'estendre roba. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Sense error.	
7	Maleta (v.ref)	Cargolar una femella exagonal a un cargol (M8x70).Fer-ho dues vegades, no importa amb quina mà.	Cargolar les dues femelles sense massa dificultat.	
8	Maleta (v.ref)	Descargolar les dues femelles anteriors dels cargols.	Descargolar les femelles sense massa dificultat.	
9	Maleta (v.ref.)	Cargolar quatre femelles papallona M4 a quatre cargols (M6x20) (una femella a cada cargol).	Cargolar tres de les quatre femelles sense dificultat fins al final.	
10	Maleta (v.ref)	Descargolar les femelles anteriors.	Descargolar tres de les quatre femelles sense dificultat.	
11	Maleta (v.ref)	Cargolar tres femelles M3 a tres cargols (M3x20). (una a cada cargol)	Cargolar dos dels tres cargols sense dificultat.	
12	Maleta (v.ref)	Descargolar les tres femelles dels cargols.	Descargolar dues de les tres femelles sense dificultat.	

OBJECTIU GENERAL II. Percebre la posició de diversos objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.

Objectiu II.1.: Comprendre els conceptes espacials en relació al cos: dalt/baix, sobre/sota; dins/fora, costat; dreta/esquerra; davant/darrere.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
13		Assenyala el teu cap	Sense error	
14		Assenyala el teu nas	Sense error	
15		Assenyala les teves orelles	Sense error	
16		Assenyala la teva panxa	Sense error	
17		Assenyala les teves mans	Sense error	
18		Assenyala les teves cames	Sense error	
19		Assenyala els teus peus	Sense error	
20		Què tens al cim del coll?	Resposta correcta: *el cap* o alguna part del mateix	
21		Què hi tens a dins de la boca?	Resposta correcta: Almenys ha de citar una de les parts que tenim dins de la boca: llengua, dents, caixals...	

22[10]	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça davant teu	Sense error	
23	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça darrera teu	Sense error	
24	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat dret	Sense error	
25	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat esquerra	Sense error	
26	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més lluny	Sense error	
27	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més a prop	Sense error	

[10] Pels ítems 22 al 25 utilitzarem 4 pinces d'estendre roba.

Objectiu II.2: Comprendre els conceptes espacials en relació als objectes

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
28[4]	Cubs Knox	Agafa el cub de sobre la caixa	Sense error	
29	Idem	Agafa el cub de dins de la caixa	Sense error	
30	Idem	Assenyala el cub de davant de la caixa	Sense error	
31	Idem	Quin és el cub que hi ha darrere la caixa'	Sense error	
32	Idem	Quins sól els cubs que hi ha al costat de la caixa?	Sense error	
33	Idem	Quin és el cub que hi ha a la dreta de la caixa?	Sense error	
34	Idem	Quin és el que hi ha a l'esquerra de la caixa?	Sense error	

[4] Pels ítems d'aquest apartat usem els 20 cubs de Knox i la caixa de plàstic transparent que els conté. Els col.loquem de la següent manera: un dins de la caixa, un a sobre, un a la dreta, un a l'esquerra, un a davant i l'altre al darrere.

Objectiu II.3.Situar objectes en l'espai en relació als objectes

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
35[5]	Cubs Knox	Posa un cub dins la caixa	Sense error	
36	Idem	Posa un cub sobre la caixa	Sense error	
37	Idem	Posa un cub al costat dret de la caixa	Sense error	
38	Idem	Posa un cub al costat esquerra de la caixa	Sense error	
39	Idem	Posa un cub davant la caixa	Sense error	
40	Idem	Posa un cub darrere la caixa	Sense error	
41	Idem	Posa un cub a sota de la caixa	Sense error	

5 Pels ítems 35-41: 7 cubs de Knox i la caixa.

Objectiu II.4: Reconèixer la ubicació d'un objecte en l'espai

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
42[6]	Cubs Knox	On és aquest cub? (al cim de la caixa)	Sense error	
43	Idem	On és aquest cub? (al costat dret de la caixa)	Sense error	
44	Idem	On és aquest cub? (a dins de la caixa)	Sense error	
45	Idem	On és aquest cub? (al costat esquerre)	Sense error	
46	Idem	On és aquest cub?(a sota)	Sense error	
47	Idem	On és aquest cub? (a davant de la caixa)	Sense error	
48	Idem	On és aquest cub? (darrere de la caixa)	Sense error	

[6] Material dels ítems 42 al 48: 7 cubs i la caixa. Situem els cubs de la següent manera: un a sobre la caixa, un a sota, un a dins, un davant, un darrere, un a la dreta i un a l'esquerra.

OBJECTIU GENERAL III: Reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances i diferències de matisos en els estímuls rebuts.

Objectiu III.1.: Diferenciar els diferents matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: *color(vermell, blau, groc), tamany (gros, petit, mitjà), longitud (llarg, curt), gruix (gruixut,prim).*

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
49[7]	Pinces colors. Maleta (v.ref)	De quin color és aquesta pinça? (Vermell)	Sense error	
50	Idem	De quin color és aquesta? (Blau)	Sense error	
51	Idem	De quin color és aquesta) (Groc)	Sense error	
52	Idem	Dóna'm la blava	Sense error	
53	Idem	Dóna'm la groga	Sense error	
54	Idem	Dóna'm la vermella	Sense error	
55[8]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquest cargol i aquest altre?	Respondre: *Un és més llarg que l'altre(o alguna resposta que faci referència a la llargada dels cargols)*	

[7] Material ítems 49 al 54: tres pinces d'estendre roba: una de vermella, una de groga i una de blava. (maleta)

[8] Material ítems 55 al 57: dos cargols M6, un M6x20 i l'altre M6x10 (Maleta)

56	Idem	Quin és el llarg?	Sense error	
57	Idem	Quin és el curt?	Sense error	
58[9]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquests dos cargols?	Cal dir alguna cosa que faci referència al gruix	
59	Idem	Quin és el més gruixut?	Sense error	
60	Idem	Quin és el més prim?	Sense error	
61[10]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquestes femelles?	Cal respondre alguna cosa que faci referència a la mida	
62	Idem	Quina és la més grossa?	Sense error	
63	Idem	Quina és la més petita?	Sense error	
64	Idem	Quina és la mitjana?	Sense error	

[9] Material ítems 58 al 60. dos cargols, un M4x20 i l'altre M3x20 (Maleta)

[10] Material ítems 61 al 64: tres femelles, una M8, una M4 i una M3 (maleta)

Objectiu III.2.: Rebre i diferenciar els diferents objectes en relació a la posició que ocupen en l'espai

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
65	Deu mosaics quadrats (maleta, v.ref.) i base amb les siluetes	Col.locar cada mosaic sobre cada una de les siluetes de la base, en posició correcta.	Sense error	
66	Quatre claus.Maleta (v.ref)	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error	
67	Idem	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error	
68	Quatre agulles d'estendre roba del mateix color (maleta gran, v.ref)	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres.	Sense error	
69	Idem	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres	Sense error	
70	Làmina 1	Marca el gat més diferent	Sense error	
71	Làmina 2	En cada fila marca l'objecte que està situat de manera diferent als altres	Sense error	
72	Làmina 3	En cada fila marca la figura que sigui igual a la primera	Sense error	

Objectiu III.3.: Percepció de la figura dominant, destacant-la del medi que l'envolta.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
73	8 monedes de pesseta, set de platejades i una daurada. (Maleta, v.ref.)	Quina d'aquestes monedes és diferent?	Sense error	
74	10 cargols M3x10 i 1 cargol M3x20. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error	
75	10 cargols M3x20 i 1 cargol M3x10. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error	
76	4 femelles M8 i una femella M8 cega. Maleta (v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent?	Sense error	
77	2 femelles M4 i 1 femella M3 Maleta ,(v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent de les altres?	Sense error	
78	Clips de colors. Maleta (v.ref)	Dóna'm un clip igual que aquest (vert)	Sense error	
79	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (Blau)	Sense error	
80	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (vermell)	Sense error	

Objectiu III.4.: Percepció de les propietats invariants d'un objecte malgrat que presenti algunes modificacions

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
81	7 monedes diferents (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Cal que la resposta faci referència a la forma: per exemple, dir *totes són rodones*	
82	Mosaics quadrats de colors (maleta, v.ref)	Dique's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma	
83	Mosaics rectangulars de diferents colors (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma	
84	Làmina 4	Busca i marca la figura que és igual que la que tens a l'esquerra.	Almenys dues han de ser correctes	
85	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals al nº1 (l'assenyalem)	Sense error	
86	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals a aquesta (assenyalem el nº2)	Sense error	
87	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem la que té el nº 3)	Sense error	
88	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem el nº 4)	Sense error	

Objectiu III.5.: Recordar i executar pautes motrius anteriorment observades

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
89[11]	Cubs Knox	Repetir la seqüència 4,3,2,1.	Sense error	
90	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,	Sense error	
91	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,3.	Sense error	
92	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,2.	Sense error	
93	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2.	Sense error	
94	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4.	Sense error	
95	Idem	Repetir la seqüència 1,4,2,3.	Sense error	
96	Idem	Repetir la seqüència 1,3,1,2,4.	Sense error	
97	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4,3.	Sense error	
98	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2,4.	Sense error	

[11] Materials pels ítems d'aquest objectiu: sis cubs Knox. Es situen quatre cubs alineats perpendicularment entre l'examinador i el subjecte avaluat. L'examinador i l'avaluat es queden un cub. Els donem un nombre d'ordre a cada cub, començant per la dreta de l'examinador: 1,2,3,4.

OBJECTIU GENERAL IV: Execució de la coordinació de capacitats visuals amb moviments del cos o de les seves parts

Objectiu IV.1.. Coordinar els moviments dels dits amb la visió en diferents activitats

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
99	2 femelles M3 i dos cargols M3x30 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat.	
100	2 femelles M3 i dos cargols M3x20 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat	
101	2 femelles M3 i dos cargols M3x10 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	
102	Idem item 99	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	
103	Idem item 100	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	
104	Idem item101	Descargolar les dues femelles	Fer-ho una vegada sense dificultat	
105	6 agulles d'estendre roba (maleta, v.ref)	Enganxar correctament a la capsa de plàstic sis agulles d'estendre roba	Posar-ne almenys quatre de bé sense dificultat	
106	5 agulles imperdibles mitjanes (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles	Obrir-ne almenys 3 sense massa dificultat	
107	Idem	Tancar les 5 agulles	Tancar almenys 5 agulles sense dificultat	

108	5 agulles imperdibles petites (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles imperdibles	Obrir almenys 5 agulles sense dificultat	
109	Idem	Tancar les agulles	Tancar almenys 3 agulles sense dificultat	
110	10 clips de plàstic (maleta, v.ref)	Enganxar correctament 10 clips a una cartolina	Fer-ho correctament amb 7 clips.	
111	10 xinxetes (maleta, v.ref) i suro nº1.	Clavar 10 xinxetes al cim de la ratlla	Clavar correctament almenys 7 xinxetes	
112	Suro nº 2 amb les xinxetes clavades	Desclavar les deu xinxetes del suro nª2	Sense error	

Objectiu IV.2.: Coordinar els moviments manipulatius amb la vista

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
113	Làmina 6	Dibuixa una línia al mig de les ratlles, sense tocar-les (sis vegades).	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades	
114	Làmina 7	Dibuixar una línia al mig de les ratlles (sis vegades)	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades.	
115	Làmina 8	Dibuixar una línia entre les ratlles, sense tocar-les	Fer-ho sense tocar més de tres vegades la ratlla	
116	Làmina 9	Dibuicar un punt al centre de cada rodona	No deixar-se més de 3 rodones sense fer i fer el 80% dels punts al centre de la rodona	
117	3 tacos de 8 i 3 ganxos 20x70 (maleta, v.ref)	Enroscar 3 claus de ganxo a tres tacos	Col.locar els tres claus, dos com a mínim sense dificultat	
118	3 bagues 16x35 i tres tacos de 4 (maleta, v.ref.)	Col.locar tres bagues a tres tacos.	Col.locar almenys dues bagues sense dificultat	
119	5 cargols de 4x20, 5 arandeles de 4 i 5 femelles de 4.	Posar a cada cargol primer una arandela i després enroscar-hi una femella. Fer-ho 5 vegades.	Realitzar l'operació correctament i sense dificultat tres vegdes com a mínim	

Aplicació de la prova criterial:

Jaume

OBJECTIU GENERAL I: Realitzar moviments precisos digito-manuals en activitats que no requereixin la intervenció de grups musculars ni depenguin del sentit visual.

Objectiu I.I.: Realitzar moviments precisos digito-manuals amb rapidesa i precisió en diferents activitats amb independència del sentit visual i de la intervenció de grups musculars.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
1[1]		Tocar amb la punta del polze, un darrera l'altre, els dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé, amb cada mà.	bé – les maus tremoloses 1 cop bé (cal molt suport gestual)
2		Realitzar la pinça digital (índex i polze). Tres vegades amb cada mà.	cal fer-ho dues de les tres vegades sense error, amb cada mà.	Suport gestual-imita però no le dus maus a la vegada
3		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula, aixecar els dits junts, menys el polze, separant les genes tant com pugui. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.	Moria el braç ho feia amb dificultat, però no malament.
4		Obrir la mà lentament fins tenir-la ben extesa i els dits separats, i tot seguit tancar-la. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé.	Ohra la mà però els dits els mantè en diferent pla. Dificultat.
5		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula aixecar alternativament cada un dels dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.	aixecatots els dits de cop (millor amb la dreta)

Objectiu I.2.: Manipular objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual.

[1] Items de l'1 al 5: L'examinador executa el gest que el subjecte ha de fer en cada ítem.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
6	Maleta (v.ref)	Obrir correctament amb els dits polze i índex una pinça d'estendre roba. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Sense error.	Bé
7	Maleta (v.ref)	Cargolar ~~una~~ 2 femella exagonal a un cargol (M8x70).Fer-ho dues vegades, no importa amb quina mà.	Cargolar les dues femelles sense massa dificultat.	1ª: 20" (1ª femella) ~~2ª femella~~ 2ª: falla coord. visodigital. Canvi de mà per fer-ho avia. - més aviat lent - cau cargol
8	Maleta (v.ref)	Descargolar les dues femelles anteriors dels cargols.	Descargolar les femelles sense massa dificultat.	Tarda menys (13" cada cargol) També perd 1 cargol
9	Maleta (v.ref.)	Cargolar quatre femelles papallona M4 a quatre cargols (M6x20) (una femella a cada cargol).	Cargolar tres de les quatre femelles sense dificultat fins al final.	Dif. coordinació visodig. Ho aconsegueix aguantant la papallona amb la pauxa. Només en fa dues (molt lent)
10	Maleta (v.ref)	Descargolar les femelles anteriors.	Descargolar tres de les quatre femelles sense dificultat.	Molt lent. (25") ~~cada~~
11	Maleta (v.ref)	Cargolar tres femelles M3 a tres cargols (M3x20). (una a cada cargol)	Cargolar dos dels tres cargols sense dificultat.	1 m 20" només 1 (només fa fer aquest) Es desanima perquè li costa
12	Maleta (v.ref)	Descargolar les tres femelles dels cargols.	Descargolar dues de les tres femelles sense dificultat.	Amb dificultat

OBJECTIU GENERAL II. Percebre la posició de diversos objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.

Objectiu II.1.: Comprendre els conceptes espacials en relació al cos: dalt/baix, sobre/sota; dins/fora, costat; dreta/esquerra; davant/darrere.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
13		Assenyala el teu cap	Sense error	
14		Assenyala el teu nas	Sense error	
15		Assenyala les teves orelles	Sense error	
16		Assenyala la teva panxa	Sense error	
17		Assenyala les teves mans	Sense error	
18		Assenyala les teves cames	Sense error	
19		Assenyala els teus peus	Sense error	
20		Què tens al cim del coll?	Resposta correcta: *el cap* o alguna part del mateix	
21		Què hi tens a dins de la boca?	Resposta correcta: Almenys ha de citar una de les parts que tenim dins de la boca: llengua, dents, caixals,...	
22[2]	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça davant teu	Sense error	
23	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça darrera teu	Sense error	
24	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat dret	Sense error	
25	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat esquerra	Sense error	
26	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més lluny	Sense error	
27	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més a prop	Sense error	

[2] Pels ítems 22 al 25 utilitzarem 4 pinces d'estendre roba

Objectiu II.2: Comprendre els conceptes espacials en relació als objectes

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
28[3]	Cubs Knox	Agafa el cub de sobre la caixa	Sense error	correcte
29	Idem	Agafa el cub de dins de la caixa	Sense error	"
30	Idem	Assenyala el cub de davant de la caixa	Sense error	"
31	Idem	Quin és el cub que hi ha darrere la caixa'	Sense error	"
32	Idem	Quins sól els cubs que hi ha al costat de la caixa?	Sense error	"
33	Idem	Quin és el cub que hi ha a la dreta de la caixa?	Sense error	"
34	Idem	Quin és el que hi ha a l'esquerra de la caixa?	Sense error	"

[3] Pels ítems d'aquest apartat usem els 18 cubs de Knox i la caixa de plàstic transparent que els conté. Els col.loquem de la següent manera: un dins de la caixa, un a sobre, un a la dreta, un a l'esquerra, un a davant i l'altre al darrere.

Objectiu II.3.Situar objectes en l'espai en relació als objectes

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
35[4]	Cubs Knox	Posa un cub dins la caixa	Sense error	
36	Idem	Posa un cub sobre la caixa	Sense error	
37	Idem	Posa un cub al costat dret de la caixa	Sense error	
38	Idem	Posa un cub al costat esquerra de la caixa	Sense error	
39	Idem	Posa un cub davant la caixa	Sense error	
40	Idem	Posa un cub darrere la caixa	Sense error	
41	Idem	Posa un cub a sota de la caixa	Sense error	

Objectiu II.4: Reconèixer la ubicació d'un objecte en l'espai

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
42[5]	Cubs Knox	On és aquest cub? (al cim de la caixa)	Sense error	
43	Idem	On és aquest cub? (al costat dret de la caixa)	Sense error	
44	Idem	On és aquest cub? (a dins de la caixa)	Sense error	
45	Idem	On és aquest cub? (al costat esquerre)	Sense error	
46	Idem	On és aquest cub?(a sota)	Sense error	
47	Idem	On és aquest cub? (a davant de la caixa)	Sense error	
48	Idem	On és aquest cub? (darrere de la caixa)	Sense error	

4 Pels ítems 35-41: 7 cubs de Knox i la caixa.

5 Material dels ítems 42 al 48: 7 cubs i la caixa. Situem els cubs de la següent manera: un a sobre la caixa, un a sota, un a dins, un davant, un darrere, un a la dreta i un a l'esquerra.

OBJECTIU GENERAL III: Reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances i diferències de matisos en els estímuls rebuts.

Objectiu III.1.: Diferenciar els diferents matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: *color(vermell, blau, groc), tamany (gros, petit, mitjà), longitud (llarg, curt), gruix (gruixut,prim).*

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
49[6]	Pinces colors. Maleta (v.ref)	De quin color és aquesta pinça? (Vermell)	Sense error	
50	Idem	De quin color és aquesta? (Blau)	Sense error	
51	Idem	De quin color és aquesta) (Groc)	Sense error	
52	Idem	Dóna'm la blava	Sense error	
53	Idem	Dóna'm la groga	Sense error	
54	Idem	Dóna'm la vermella	Sense error	
55[7]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquest cargol i aquest altre?	Respondre: *Un és més llarg que l'altre(o alguna resposta que faci referència a la llargada dels cargols)*	Bé
56	Idem	Quin és el llarg?	Sense error	
57	Idem	Quin és el curt?	Sense error	

[6] Material ítems 49 al 54: tres pinces d'estendre roba: una de vermella, una de groga i una de blava. (maleta)

[7] Material ítems 55 al 57: dos cargols M6, un M6x20 i l'altre M6x10 (Maleta)

58[8]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquests dos cargols?	Cal dir alguna cosa que faci referència al gruix	Bé
59	Idem	Quin és el més gruixut?	Sense error	
60	Idem	Quin és el més prim?	Sense error	
61[9]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquestes femelles?	Cal respondre alguna cosa que faci referència a la mida	Bé
62	Idem	Quina és la més grossa?	Sense error	
63	Idem	Quina és la més petita?	Sense error	
64	Idem	Quina és la mitjana?	Sense error	

[8] Material ítems 58 al 60. dos cargols, un M4x20 i l'altre M3x20 (Maleta)

[9] Material ítems 61 al 64: tres femelles, una M8, una M4 i una M3 (maleta)

Objectiu III.2.: Rebre i diferenciar els diferents objectes en relació a la posició que ocupen en l'espai

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
65	Deu mosaics quadrats (maleta, v.ref.) i base amb les siluetes	Col.locar cada mosaic sobre cada una de les siluetes de la base, en posició correcta.	Sense error	1'16" repassa - li crida acaba de posar-los
66	Quatre claus.Maleta (v.ref)	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error	bé
67	Idem	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error	bé bé
68	Quatre agulles d'estendre roba del mateix color (maleta gran, v.ref)	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres.	Sense error	bé
69	Idem	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres	Sense error	bé
70	Làmina 1	Marca el gat més diferent	Sense error	amb vacilació
71	Làmina 2	En cada fila marca l'objecte que està situat de manera diferent als altres	Sense error	
72	Làmina 3	En cada fila marca la figura que sigui igual a la primera	Sense error	

bé bé

818

...ectiu III.3.: Percepció de la figura dominant, destacant-la del medi que l'envolta.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
73	8 monedes de pesseta, set de platejades i una daurada. (Maleta, v.ref.)	Quina d'aquestes monedes és diferent?	Sense error	Sé
74	10 cargols M3x10 i 1 cargol M3x20. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error	Sé
75	10 cargols M3x20 i 1 cargol M3x10. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error	Sé
76	4 femelles M8 i una femella M8 cega. Maleta (v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent?	Sense error	Sé
77	2ϕ femelles M4 i 1 femella M3 Maleta ,(v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent de les altres?	Sense error	Sé
78	Clips de colors. Maleta (v.ref)	Dóna'm un clip igual que aquest (vert)	Sense error	Sé
79	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (Blau)	Sense error	Sé
80	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (vermell)	Sense error	Sé

Objectiu III.4.: Percepció de les propietats invariants d'un objecte malgrat que presenti algunes modificacions

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
81	7 monedes diferents (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Cal que la resposta faci referència a la forma: per exemple, dir *totes són rodones*	amb ajut - però bé
82	Mosaics quadrats de colors (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma	menys dificultat
83	Mosaics rectangulars de diferents colors (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma	
84	Làmina 4	Busca i marca la figura que és igual que la que tens a l'esquerra.	Almenys dues han de ser correctes	Sí
85	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals al nº1 (l'assenyalem)	Sense error	Sí
86	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals a aquesta (assenyalem el nº2)	Sense error	Sí
87	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem la que té el nº 3)	Sense error	Sí
88	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem el nº 4)	Sense error	Sí

Objectiu III.5.: Recordar i executar pautes motrius anteriorment observades

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
89[10]	Cubs Knox	Repetir la seqüència 4,3,2,1.	Sense error	
90	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,	Sense error	
91	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,3.	Sense error	
92	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,2.	Sense error	
93	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2.	Sense error	5e
94	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4.	Sense error	
95	Idem	Repetir la seqüència 1,4,2,3.	Sense error	
96	Idem	Repetir la seqüència 1,3,1,2,4.	Sense error	~~Se'n deixa un~~
97	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4,3.	Sense error	Se'n deixa un
98	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2,4.	Sense error	5e

[10] Materials pels ítems d'aquest objectiu: sis cubs Knox. Es situen quatre cubs alineats perpendicularment entre l'examinador i el subjecte avaluat. L'examinador i l'avaluat es queden un cub. Els donem un nombre d'ordre a cada cub, començant per la dreta de l'examinador: 1,2,3,4.

OBJECTIU GENERAL IV: Execució de la coordinació de capacitats visuals amb moviments del cos o de les seves parts

Objectiu IV.1.. Coordinar els moviments dels dits amb la visió en diferents activitats

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
99	2 femelles M3 i dos cargols M3x30 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat.	1'15" només 1
100	2 femelles M3 i dos cargols M3x20 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat	1'20
101	2 femelles M3 i dos cargols M3x10 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	55''
102	Idem item 99	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	35''
103	Idem item 100	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	40''
104	Idem item101	Descargolar les dues femelles	Fer-ho una vegada sense dificultat	30''
105	6 agulles d'estendre roba (maleta, v.ref)	Enganxar correctament a la capsa de plàstic sis agulles d'estendre roba	Posar-ne almenys quatre de bé sense dificultat	52''
106	5 agulles imperdibles mitjanes (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles	Obrir-ne almenys 3 sense massa dificultat	es dona amb problema

107	Idem	Tancar les 5 agulles	Tancar almenys 5 agulles sense dificultat	NB
108	5 agulles imperdibles petites (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles imperdibles	Obrir almenys 5 agulles sense dificultat	nomé dues amb problems
109	Idem	Tancar les agulles	Tancar almenys 3 agulles sense dificultat	
110	10 clips de plàstic (maleta, v.ref)	Enganxar correctament 10 clips a una cartolina	Fer-ho correctament amb 7 clips.	bé
111	10 xinxetes (maleta, v.ref) i suro nº1.	Clavar 10 xinxetes al cim de la ratlla	Clavar correctament almenys 7 xinxetes	Desviava un xic
112	Suro nº 2 amb les xinxetes clavades	Desclavar les deu xinxetes del suro nª2	Sense error	Bé, depressa

Objectiu IV.2.: Coordinar els moviments manipulatius amb la vista

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
113	Làmina 6	Dibuixa una línia al mig de les ratlles, sense tocar-les (sis vegades).	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades	
114	Làmina 7	Dibuixar una línia al mig de les ratlles (sis vegades)	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades.	
115	Làmina 8	Dibuixar una línia entre les ratlles, sense tocar-les	Fer-ho sense tocar més de tres vegades la ratlla	Tarda quan 2'
116	Làmina 9	Dibuixar un punt al centre de cada rodona	No deixar-se més de 3 rodones sense fer i fer el 80% dels punts al centre de la rodona	
117	3 tacos de 8 i 3 ganxos 20x70 (maleta, v.ref)	Enroscar 3 claus de ganxo a tres tacos	Col.locar *els tres* claus, dos com a mínim sense dificultat	Bé
118	3 bagues 16x35 i tres tacos de 4 (maleta, v.ref.)	Col.locar tres bagues a tres tacos.	Col.locar almenys dues bagues sense dificultat	Bé
119	5 cargols de 4x20, 5 arandeles de 4 i 5 femelles de 4.	Posar a cada cargol primer una arandela i després enroscar-hi una femella. Fer-ho 5 vegades.	Realitzar l'operació correctament i sense dificultat tres vegdes com a mínim	Li costa (nomé 1)

Resultats de l'aplicació de la prova:

En Jaume presenta dificultats en la realització dels ítems dirigits a avaluar la *destresa manual* i la *destresa digital*. Li cal suport gestual constant i, tot i que comprèn perfectament les consignes, la qualitat de l'execució manual és baixa. Quant a les *relacions espacials*, observem que en Jaume comprèn perfectament els conceptes espacials i domina l'organització espacial (tant la situació dels objectes en l'espai en relació a altrs objectes com el reconeixement de la ubicació d'objectes en l'espai).

Pel que fa la *discriminació visual*, tampoc no presenta dificultats en la discriminació dels atributs dels objectes, ni en la posició en l'espai.

Pel que fa la *coordinació visodigital* i *visomanual*, s'observa una mica de torpesa i lentitud en la realització dels ítems, tot i que la comprensió de les execucions és bona.

A partir de les observacions realitzades en l'avalució, suggerim que el treball de les habilitats perceptivo-motrius es dirigeixi a la insistència en les habilitats coordinades i els moviments bàsics. Així, serà útil la realitació de propostes que treballin bàsicament la destresa manual, i són especialment recomanables les tasques que demanen per a la seva realització la combinació de destresa dígitomanual i habilitats coordinades (per exemple, les activitats d'introduir femelles a cargols i cargolar-les fins al final).

Aplicació de la prova criterial:

Judit

OBJECTIU GENERAL I: Realitzar moviments precisos digito-manuals en activitats que no requereixin la intervenció de grups musculars ni depenguin del sentit visual.

Objectiu I.I.: Realitzar moviments precisos digito-manuals amb rapidesa i precisió en diferents activitats amb independència del sentit visual i de la intervenció de grups musculars

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
1[1]		Tocar amb la punta del polze, un darrera l'altre, els dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé, amb cada mà.	No dissociava pl (petit i anular) Costa entendre el que ha de fer
2		Realitzar la pinça digital (índex i polze). Tres vegades amb cada mà.	cal fer-ho dues de les tres vegades sense error, amb cada mà.	bé, però amb un mic de [illegible]
3		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula, aixecar els dits junts, menys el polze, separant les genes tant com pugui. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.	Costà [illegible]
4		Obrir la mà lentament fins tenir-la ben extesa i els dits separats, i tot seguit tancar-la. Tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho dues de les tres vegades bé.	No obra bé l'altra mà.
5		Amb la part interna de la mà recolzada sobre la taula aixecar alternativament cada un dels dits de la mà. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Cal fer-ho bé dues de les tres vegades.	No separa bé els dits

Objectiu I.2.: Manipular objectes amb els dits amb precisió i rapidesa en activitats que no requereixin coordinació visomanual.

[1] Items de l'1 al 5: L'examinador executa el gest que el subjecte ha de fer en cada ítem.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
6	Maleta (v.ref)	Obrir correctament amb els dits polze i índex una pinça d'estendre roba. Fer-ho tres vegades amb cada mà.	Sense error.	
7	Maleta (v.ref)	Cargolar una femella exagonal a un cargol (M8x70).Fer-ho dues vegades, no importa amb quina mà.	Cargolar les dues femelles sense massa dificultat.	
8	Maleta (v.ref)	Descargolar les dues femelles anteriors dels cargols.	Descargolar les femelles sense massa dificultat.	
9	Maleta (v.ref.)	Cargolar quatre femelles papallona M4 a quatre cargols (M6x20) (una femella a cada cargol).	Cargolar tres de les quatre femelles sense dificultat fins al final.	
10	Maleta (v.ref)	Descargolar les femelles anteriors.	Descargolar tres de les quatre femelles sense dificultat.	
11	Maleta (v.ref)	Cargolar tres femelles M3 a tres cargols (M3x20). (una a cada cargol)	Cargolar dos dels tres cargols sense dificultat.	
12	Maleta (v.ref)	Descargolar les tres femelles dels cargols.	Descargolar dues de les tres femelles sense dificultat.	

OBJECTIU GENERAL II. Percebre la posició de diversos objectes en relació amb sí mateix i respecte els uns dels altres.

Objectiu II.1.: Comprendre els conceptes espacials en relació al cos: dalt/baix, sobre/sota; dins/fora, costat; dreta/esquerra; davant/darrere.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
13		Assenyala el teu cap	Sense error	bé
14		Assenyala el teu nas	Sense error	"
15		Assenyala les teves orelles	Sense error	"
16		Assenyala la teva panxa	Sense error	"
17		Assenyala les teves mans	Sense error	
18		Assenyala les teves cames	Sense error	
19		Assenyala els teus peus	Sense error	
20		Què tens al cim del coll?	Resposta correcta: *el cap* o alguna part del mateix	(de tot: s'assenyala el coll, el menton,...)
21		Què hi tens a dins de la boca?	Resposta correcta: Almenys ha de citar una de les parts que tenim dins de la boca: llengua, dents, caixals,...	Bé
22[2]	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça davant teu	Sense error	bé (lliçonat)
23	Maleta (v.ref)	Posa aquesta pinça darrera teu	Sense error	"
24	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat dret	Sense error	bé
25	Maleta (v.ref)	Posa la pinça al teu costat esquerra	Sense error	bé
26	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més lluny	Sense error	no entén
27	Maleta (v.ref)	Agafa la pinça que tinguis més a prop	Sense error	no entén

[2] Pels ítems 22 al 25 utilitzarem 4 pinces d'estendre roba

Objectiu II.2: Comprendre els conceptes espacials en relació als objectes

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
28[3]	Cubs Knox	Agafa el cub de sobre la caixa	Sense error	
29	Idem	Agafa el cub de dins de la caixa	Sense error	
30	Idem	Assenyala el cub de davant de la caixa	Sense error	
31	Idem	Quin és el cub que hi ha darrere la caixa'	Sense error	
32	Idem	Quins sól els cubs que hi ha al costat de la caixa?	Sense error	
33	Idem	Quin és el cub que hi ha a la dreta de la caixa?	Sense error	
34	Idem	Quin és el que hi ha a l'esquerra de la caixa?	Sense error	

[3] Pels ítems d'aquest apartat usem els 18 cubs de Knox i la caixa de plàstic transparent que els conté. Els col.loquem de la següent manera: un dins de la caixa, un a sobre, un a la dreta, un a l'esquerra, un a davant i l'altre al darrere.

Objectiu II.3.Situar objectes en l'espai en relació als objectes

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
35[4]	Cubs Knox	Posa un cub dins la caixa	Sense error	
36	Idem	Posa un cub sobre la caixa	Sense error	
37	Idem	Posa un cub al costat dret de la caixa	Sense error	
38	Idem	Posa un cub al costat esquerra de la caixa	Sense error	
39	Idem	Posa un cub davant la caixa	Sense error	
40	Idem	Posa un cub darrere la caixa	Sense error	
41	Idem	Posa un cub a sota de la caixa	Sense error	

Objectiu II.4: Reconèixer la ubicació d'un objecte en l'espai

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
42[5]	Cubs Knox	On és aquest cub? (al cim de la caixa)	Sense error	
43	Idem	On és aquest cub? (al costat dret de la caixa)	Sense error	
44	Idem	On és aquest cub? (a dins de la caixa)	Sense error	
45	Idem	On és aquest cub? (al costat esquerre)	Sense error	
46	Idem	On és aquest cub?(a sota)	Sense error	
47	Idem	On és aquest cub? (a davant de la caixa)	Sense error	
48	Idem	On és aquest cub? (darrere de la caixa)	Sense error	

832

4 Pels ítems 35-41: 7 cubs de Knox i la caixa.

5 Material dels ítems 42 al 48: 7 cubs i la caixa. Situem els cubs de la següent manera: un a sobre la caixa, un a sota, un a dins, un davant, un darrere, un a la dreta i un a l'esquerra.

OBJECTIU GENERAL III: Reconèixer i interpretar els estímuls visuals, distingint les semblances i diferències de matisos en els estímuls rebuts.

Objectiu III.1.: Diferenciar els diferents matisos que poden prendre els principals atributs dels objectes: *color(vermell, blau, groc), tamany (gros, petit, mitjà), longitud (llarg, curt), gruix (gruixut,prim).*

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
49[6]	Pinces colors. Maleta (v.ref)	De quin color és aquesta pinça? (Vermell)	Sense error	hé
50	Idem	De quin color és aquesta? (Blau)	Sense error	hé
51	Idem	De quin color és aquesta) (Groc)	Sense error	hé
52	Idem	Dóna'm la blava	Sense error	
53	Idem	Dóna'm la groga	Sense error	
54	Idem	Dóna'm la vermella	Sense error	
55[7]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquest cargol i aquest altre?	Respondre: *Un és més llarg que l'altre(o alguna resposta que faci referència a la llargada dels cargols)*	Diu "gran/petit"
56	Idem	Quin és el llarg?	Sense error	hé
57	Idem	Quin és el curt?	Sense error	hé

[6] Material ítems 49 al 54: tres pinces d'estendre roba: una de vermella, una de groga i una de blava. (maleta)

[7] Material ítems 55 al 57: dos cargols M6, un M6x20 i l'altre M6x10 (Maleta)

58[8]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquests dos cargols?	Cal dir alguna cosa que faci referència al gruix	"petit"
59	Idem	Quin és el més gruixut?	Sense error	bé no
60	Idem	Quin és el més prim?	Sense error	bé no
61[9]	Maleta (v.ref)	Quina diferència hi ha entre aquestes femelles?	Cal respondre alguna cosa que faci referència a la mida	
62	Idem	Quina és la més grossa?	Sense error	bé
63	Idem	Quina és la més petita?	Sense error	bé
64	Idem	Quina és la mitjana?	Sense error	bé

[8] Material ítems 58 al 60. dos cargols, un M4x20 i l'altre M3x20 (Maleta)

[9] Material ítems 61 al 64: tres femelles, una M8, una M4 i una M3 (maleta)

Objectiu III.2.: Rebre i diferenciar els diferents objectes en relació a la posició que ocupen en l'espai

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
65	Deu mosaics quadrats (maleta, v.ref.) i base amb les siluetes	Col.locar cada mosaic sobre cada una de les siluetes de la base, en posició correcta.	Sense error	Es orienta pero va mat ràpida. No es [illegible] del tot [illegible].
66	Quatre claus.Maleta (v.ref)	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error	sí
67	Idem	Dir quina clau està posada de manera diferent a les altres	Sense error	sí (amb [illegible])
68	Quatre agulles d'estendre roba del mateix color (maleta gran, v.ref)	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres.	Sense error	no
69	Idem	Assenyala l'agulla d'estendre roba que està situada en posició diferent a les altres	Sense error	no
70	Làmina 1	Marca el gat més diferent	Sense error	no
71	Làmina 2	En cada fila marca l'objecte que està situat de manera diferent als altres	Sense error	no
72	Làmina 3	En cada fila marca la figura que sigui igual a la primera	Sense error	

Objectiu III.3.: Percepció de la figura dominant, destacant-la del medi que l'envolta.

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
73	8 monedes de pesseta, set de platejades i una daurada. (Maleta, v.ref.)	Quina d'aquestes monedes és diferent? (A)	Sense error	~~agrup~~ li dic que agrupi és igual, ho fa, i li ~~tio~~ queda el dif, però no entén el concepte
74	10 cargols M3x10 i 1 cargol M3x20. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error	idem
75	10 cargols M3x20 i 1 cargol M3x10. Maleta (v.ref)	Quin d'aquests cargols és diferent?	Sense error	idem
76	4 femelles M8 i una femella M8 cega. Maleta (v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent?	Sense error	idem
77	2 femelles M4 i 1 femella M3 Maleta ,(v.ref)	Quina d'aquestes femelles és diferent de les altres?	Sense error	idem però li [illegible]
78	Clips de colors. Maleta (v.ref)	Dóna'm un clip igual que aquest (vert)	Sense error	sí
79	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (Blau)	Sense error	sí
80	Idem	Dóna'm un clip igual que aquest (vermell)	Sense error	sí

Objectiu III.4.: Percepció de les propietats invariants d'un objecte malgrat que presenti algunes modificacions

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
81	7 monedes diferents (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Cal que la resposta faci referència a la forma: per exemple, dir *totes són rodones*	"la cara" no diu "rodones"
82	Mosaics quadrats de colors (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma	
83	Mosaics rectangulars de diferents colors (maleta, v.ref)	Digue's quina cosa tenen en comú aquests objectes	Fer referència a la forma	
84	Làmina 4	Busca i marca la figura que és igual que la que tens a l'esquerra.	Almenys dues han de ser correctes	no
85	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals al nº1 (l'assenyalem)	Sense error	bé
86	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals a aquesta (assenyalem el nº2)	Sense error	no — amb ajut
87	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem la que té el nº 3)	Sense error	bé
88	Làmina 5	Busca i marca totes les figures que són iguals que aquesta (assenyalem el nº 4)	Sense error	

Objectiu III.5.: Recordar i executar pautes motrius anteriorment observades

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
89[10]	Cubs Knox	Repetir la seqüència 4,3,2,1.	Sense error	
90	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,	Sense error	
91	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,3.	Sense error	
92	Idem	Repetir la seqüència 1,2,3,4,2.	Sense error	
93	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2.	Sense error	
94	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4.	Sense error	
95	Idem	Repetir la seqüència 1,4,2,3.	Sense error	
96	Idem	Repetir la seqüència 1,3,1,2,4.	Sense error	
97	Idem	Repetir la seqüència 1,3,2,4,3.	Sense error	
98	Idem	Repetir la seqüència 1,4,3,2,4.	Sense error	

[10] Materials pels ítems d'aquest objectiu: sis cubs Knox. Es situen quatre cubs alineats perpendicularment entre l'examinador i el subjecte avaluat. L'examinador i l'avaluat es queden un cub. Els donem un nombre d'ordre a cada cub, començant per la dreta de l'examinador: 1,2,3,4.

OBJECTIU GENERAL IV: Execució de la coordinació de capacitats visuals amb moviments del cos o de les seves parts

Objectiu IV.1.. Coordinar els moviments dels dits amb la visió en diferents activitats

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
99	2 femelles M3 i dos cargols M3x30 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat.	
100	2 femelles M3 i dos cargols M3x20 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho una vegada sense dificultat	
101	2 femelles M3 i dos cargols M3x10 (maleta, v.ref)	Cargolar dues femelles a dos cargols	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	
102	Idem item 99	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	
103	Idem item 100	Descargolar les dues femelles	Fer-ho almenys una vegada sense dificultat	
104	Idem item101	Descargolar les dues femelles	Fer-ho una vegada sense dificultat	
105	6 agulles d'estendre roba (maleta, v.ref)	Enganxar correctament a la capsa de plàstic sis agulles d'estendre roba	Posar-ne almenys quatre de bé sense dificultat	
106	5 agulles imperdibles mitjanes (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles	Obrir-ne almenys 3 sense massa dificultat	

107	Idem	Tancar les 5 agulles	Tancar almenys 5 agulles sense dificultat	
108	5 agulles imperdibles petites (maleta, v.ref)	Obrir 5 agulles imperdibles	Obrir almenys 5 agulles sense dificultat	
109	Idem	Tancar les agulles	Tancar almenys 3 agulles sense dificultat	
110	10 clips de plàstic (maleta, v.ref)	Enganxar correctament 10 clips a una cartolina	Fer-ho correctament amb 7 clips.	
111	10 xinxetes (maleta, v.ref) i suro nº1.	Clavar 10 xinxetes al cim de la ratlla	Clavar correctament almenys 7 xinxetes	
112	Suro nº 2 amb les xinxetes clavades	Desclavar les deu xinxetes del suro nª2	Sense error	

Objectiu IV.2.: Coordinar els moviments manipulatius amb la vista

Nº ITEM	MATERIAL	ITEM	CRITERI	OBSERVACIONS
113	Làmina 6	Dibuixa una línia al mig de les ratlles, sense tocar-les (sis vegades).	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades	ok
114	Làmina 7	Dibuixar una línia al mig de les ratlles (sis vegades)	Realitzar-ho correctament almenys 4 vegades.	correcte
115	Làmina 8	Dibuixar una línia entre les ratlles, sense tocar-les	Fer-ho sense tocar més de tres vegades la ratlla	Bé.
116	Làmina 9	Dibuixar un punt al centre de cada rodona	No deixar-se més de 3 rodones sense fer i fer el 80% dels punts al centre de la rodona	1'10'' ~ molt ràpid
117	3 tacos de 8 i 3 ganxos 20x70 (maleta, v.ref)	Enroscar 3 claus de ganxo a tres tacos	Col.locar els tres claus, dos com a mínim sense dificultat	bé
118	3 bagues 16x35 i tres tacos de 4 (maleta, v.ref.)	Col.locar tres bagues a tres tacos.	Col.locar almenys dues bagues sense dificultat	bé
119	5 cargols de 4x20, 5 arandeles de 4 i 5 femelles de 4.	Posar a cada cargol primer una arandela i després enroscar-hi una femella. Fer-ho 5 vegades.	Realitzar l'operació correctament i sense dificultat tres vegdes com a mínim	

apreta molt i li costa

Resultats de l'aplicació de la prova:

La Judit presenta poca *destresa manual*; té dificultats per obrir tota la mà, i no aconsegueix estirar completament els dits. Quant a la *destresa digital*, no s'han observat problemes en els ítems de la prova consistents en cargolar i descargolar femelles de cargols. Sí que té dificultats però en realitzar moviments simultanis d'índex i polze. ho observem en la realització del gest de pinçar. tant quan aquest es realitza sense cap objecte com quan manipula agulles d'estendre roba.

Quant a les *relacions espacials*, observem que manca comprensió dels conceptes espacials en relació als objectes, així co presenta dificultats per situar objectes en l'espai en relació a altres objectes i no reconeix la ubicació d'un objecte en l'espai.

Pel que fa la *discriminació visual*, no observem problemes de discriminació de colors; sí que hi ha dificultats, en canvi, en la *discriminació de llargades* i en la *discriminació i diferenciació de gruixos.*

Pel que fa la *coordinació visodigital*, no observem problemes en tasques de baixa dificultat (per exemple, introduir una femella en un cargol de gruix normal). Quant a la *coordinació visomanual*, apareixen més dificultats, sobretot en les tasques manipulatives de paper i llapis.

A partir d'aquestes observacions derivem els següents suggeriments:

En primer lloc, cal treballar prioritàriament les *relacions espacials*: és important el treball dels conceptes (dalt/baix; dreta/esquerra; davant/darrere) tant en relació al propi cos com en l'organització espacial. Així, cal un treball dirigit a facilitar el coneixement del propi cos a partir del qual es possibiliti la comprensió dels conceptes espacials en relació als objectes.

També és important l'exercitació de les *habilitats coordinades*, tant de la coordinació visodigital com de la coordinació visomanual. Al costat d'aquestes habilitats, cal l'exercitació dels moviments bàsics: destresa manual i digital.

Annex 16

Registres d'Avaluació Individual dels subjectes del grup experimental

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

~~NOM I COGNOMS:~~ 25-10-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
M-Angeles	VII	1	+	+			*			+	?	+	+		R
Angelita	IV	3		+	+	+						+	+		R
Salvador	IV	2		+	*	*						+	+		N
Romà	VI	1	*	*			*					*	*		N
Chari	VI	3	*	*			*					*	*		N
Isabel	VII	3	+	+			+		+	+	+	+	+		R
Nuri	IX	3					*				*	+	+		R
Paco	VII	1	+	+			−			−	−	+	+		L
Juanito	IV	2		+	−	*						+	+		R
Lola	VII	2	*	*			−	−	−	*	+	*	*		L

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎→ ?	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗→ ?
Discriminació tamanys	□ dins dolt	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Tant la Chari com en Romà ordenen bé els pols i les copes de petit a gran, però al preguntar quin és el més gran s'equivoquen algunes vegades.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

27 - X - 93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Isabel	VIII	1	+	+			+				+	+	+		N
Chari	IV	3	*	*		+						+	+		L
Paco	XII	1								*	*-				N
Romà	XII	1								+	+				N
Angels	XII	1								+	+				N
Lola	XII	2				*				*-	-				
Juan	XII	2				+				+	+				
Salvador	XII	2				+				*-	-				
Neni	XII	2				+				*	*				
Chari	IV	2		*								+	+		L

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Paco, Romà i Angels: 1er dia que han jogat al domino. En Romà i l'Angels ja coneixen les regles del jor. En Paco no, i aprèn lentament. Ja ha jugat amb Juanito, Lola, Neni i Salvador. En Juanito l'únic que havia jugat abans

Lola { Discrimina formes però no uneix bé les fitxes
" colors " " " " " "

isabel: molt té.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

27-X-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Romà	IV	3	+	+		+						+	+		
Paco	IV	3	+	+		—						+	+		
Angels	IV	3	+	+		*						+	+		
28-10-93 Angelita	VIII	2	+	+							+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS 1) Angels = confon verd amb blau (però a l'exercici es confon fàcilment els colors.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

28-10-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Nuri	VIII	1	+	+	✱		−				+	+	+	R	
Isabel	VIII	3	+	+			✱				+	+	+	R	
Juanito	VIII	2	+	+							+	+	+	R	
Lola	IV	3		✱	+	+						✱	✱	N	
Paco	IV	2		+	−	−						+	+	N	
Mª Angeles	IV	2		+	+	+						+	+	R	
Angelita	IX	3					+				+	+	+	R	
Salvador	IV	3		✱	+	+						+	+	L	
Romà	VIII	1	+	+	+		+				+	+	+	L	
Chari	VIII	2	✱⁻	✱⁻								✱⁻	✱⁻	L	
Chari	IX	3					+				+	✱	✱	L	

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS La Chari no ha sabut fer la unitat VIII, fitxa nº 2. No sabia fer anar el tornavís i ens enredava la "canya" del vaixell. Ha passat a fer una altra activitat pero Romà ho ha fet bé (VIII 8i8 2) però ha tardat gairebé una hora i mitja.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

29-X-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	❐	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Roxa	VII	1	+	+			+			+	+	+	+		R+
Wk	XII	1								*	*				N
Angelik	XII	1								+	+				R
Isabel	XII	1								+	+				R
Nuri	XII	1								+	+				R
Roxà	VII	2	+	+								+	+		

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	❐	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

29 - X - 93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Chari	VII	2	+	+			+					+	+		R
Paco	VIII	1	+	+			−					+	+		R
Lola	XII	2				−				*	−				N
Angelita	XII	2				*				*	*				N
Isabel	XII	2				+				*	*				R
Nuri	XII	2				+				+	+				R
Romà	VI	2	+	+			+			+		+	+		R
Salvador	VI	3	+	+			+					+	+		R
Romà	VI	2	+	+			+					+	+		R
Salvador	IV	2		+	+							+	+		
Romà	IV	2	+	+	+	+						+	+		R

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions especials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viso-manual	✱
		Coordinació viso-digital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Paco: no discrimina tamanys - però el col·labora bé durant la silueta.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

3-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Juanito	VIII	3	+	+			+			+	+	+	+		N
Nuri	IX	5			+			+			*	+	+		L
Isabel	IV	3		+	+	+						+	+		R
Paco	VIII	2	+	+	−					+	+	+	+		R
Lola	VIII	1	−	−								−	−		−
Lola	VII	1	+	+			−			+	*	+	+		N
Nuri	IX	6			+			*			*	+	+		L
Paco	IX	3					−				−	+	+		N
Angelita	IV	2		+	*	+						+	+		R
Chari	IX	3					+				+	+	+		N
Romà	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		L

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS * La Lola no se'n surt (VIII - 1) i canviem d'activitat. La classificació d'arandel·les (VII - 1) la fa malament, però quan jo l'ajudo dient-li "quina es més gran?" llavors ho fa bé. S'ha de tenir present el problema de la vista

* La Nuri s'entreté molt, avui. Està "en babia".

* En Paco col·loca les peces bé però quan li fas preguntes respecte les relacions perceptuals no respon correctament.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

3 - 11 - 93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Mª Angeles	IX	7			+				−		*	+	+		N
Salvador	VIII	1	+	+	*		+				*	+	+		L
Mª Angeles	VII	2	+	+			+	+	+	+	+	+	+		R
Chari	IX	5			+			+			+	+	+		L

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲ ▼
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	◆
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◗
Discriminació colors	■	Constància perceptual	✱
Discriminació tamanys	□	Coordinació viso-manual	❖
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS IX - 7 → és molt difícil distingir la gruixa les mides són massa semblants

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

4-XI-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Chari	VI		+	+			+					+	+		
Angels	VIII	1	+	+								+	+		L+
Nuri	VIII	3	+	+			+					+	+		R
Angelita	VIII	3	−	−	−							−	−		L=
Isabel	VIII	2	+	+	−							+	+		R
Paco	VII	3										+	+		
Lola	VII	2	+	+											N
Ronia	V	3	+	+	+			+				+	+		N
Salvador	IV	3	+	+								+	+		N
Salvador	V	3	+	+								+	+		N
Ronia	IV	3	+	+		+						+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Ronia: exercici agulles/nos: molt bé (però lent!)

Paco: no ha completat tota la caixa de cargolar/descargolar.

Chari: Unitat ampolles i capses, totes barrejades. Fem la discriminació de ▭ i □. Lola: no "cosa" bé femella amb cargols.

Angelita: no deixem perquè no ens en sortim! molt lenta.

Angels: molt lenta al T...

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

4-XI-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Juan	VIII	2	+	+								+	+		R
Angelita	XIII	1	+	+						+					
Isabel	XIII	1	+	+						+					
Lola	XIII	1	+	+						*+					
5-11-93															
Lola	VII	3	+	+			−		−	+	−	+	+		L
Romà	VII	3	+	+			+		+	+	+	+	+		L
Salvador	V	2		+	+	+		+				+	+		N
Salvador	V	4		+	+			+				+	+	N	
Juanito	VII	2	+	+			+	+	+	+	*	+	+		R
Paco	VIII	3	+	+	*		−			−	−	+	+		N

ho col·loca bé però si li preguntes dalt-baix, no et sap contestar

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitude	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS, Juan. Ha vingut tard però he aprofitat per fer un exercici. Ho ha fet ràpid i bé.

Angelita, Isabel, Lola: dòmin blanc/negre: Força bé, ~~[illegible]~~ ensenyar amb el dit el costat que podem posar, correcte. La Lola vacil·lava una mica, però correcte en general.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

5 - XI - 93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Isabel	VIII	3	+	+	+		*			+	*	+	+	N	
Angelita	VIII	2	+	+	+					+	+	+	+	N	
Mª Angeles	IX	5			+			+			*	+	+	L	
Chari	VII	1	*	*			+			+	+	*	*	L	
Nuri	IX	3	+		+	−						+	+	N	
Juanito	IX	3					+				+	+	+	R	
Juanito	IX	4			+		+					+	+	R	
Angelita	VII	3	+	+			*		+	+	*	+	+	N	
Lola	VII	1	*	*			*			+	+	*	*	L	

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

8-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Angelita	XII	1								*	*				N
Chari	XII	1								+	+				N
Mª Angeles	XII	1								+	+				N
Isabel	VII	3	+	+			*	*				*	*		L
Lola	VII	1	+	+						+		+	+		N
Salvador	VI		+	+											L
Roma	VIII	2	+	+	+							*	*		L
Nuri	IX	4	+	+			+								L
Paco	IX	5	+	+				—							—
Lola	IX	5	+	+				+/-							L LLL
Paco	VII	1	+	+											

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Paco: Deixem de fer l'exercici perquè no entén les consignes. El VII 1: cargola i descargola sí; No classifica bé.
Lola: IX 5: Exercici classificació per longitudes. Cal suport continu, molt lent
Salvador: el tap l'entra a pressió, no l'enrosca. No cal-labora massa
Isabel: una mica lenta (tenia mal dia) Roma: 2 hors per la fitxa

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

8-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Angelita	XII	2				+				✱	+				N
Chari	XII	2				+				+	+				N
Mª Angeles	XII	2				+				✱	+				N
Nuri	XII	2				+				✱	+				
M. Angels	IV	3	+	+		✱						+	+		L
Angelita	VII	3													
Juan	IX	6	+	+				+							R
Ismi	XII	1				+				✱					N
Lola	XII	1				✱				✱					N
Juanito	VIII	3	+	+	+		✱			+	+	+	+		R

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions especials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	❖

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

11 - XI - 93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Chari	VII	3	*	*			+		+	+	+	*	*		L
Romà	IX	6			+			+			+	+	+		N
Angelita	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
Salvador	VIII	2	*	*						+	+	*	*		L
Mª Angeles	V	2		+	+	+		+				+	+		L
Romà	VII	3	*	*			+		+	+	+	+	+		N
Mª Angeles	V	4		+	*			+				+	+		N
Mª Angeles	V	5		+	*	+		+				+	+		N
Isabel	VII	3	+	+			+		+	+	+	+	+		N
Nuri	IX	5			+			+			+	+	+		R
Paco	IV	3		+	−	−						+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitude	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Com a tret curiós, tant la Mª Angeles com la Lola, quan els dic que pongin les agulles de plastic, les agrupen per colors (p.e. 1r verdes, després roses, etc)
En Paco no entén les consignes

858

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

11-XI-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Juanito	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
Lola	V	2		✱	–	+		+				+	+		N
Lola	V	4		✱	–			+				+	+		N
Lola	V	5		✱	–	+		+				+	+		N
Nuri	VII	3	+	+			+		+	+	+	+	+		N
Lola	IV	3		+	–	+						+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viscomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

13-XI-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Juan	VII	3				+*									R
Isabel	V	4				+									N
Nuri	IX	6		+				*							N
Angels	V	4				+						+	+		N
Salvador	VII	2													L
Angelita	V	4				+						+	+		R
Angelita	Seu					+						+	+		
Angels	"					*						+	+		
Isabel	"											+	+		
Lola	"											+	+		
Nuri	"											+	+		

Chari Romà — correcte tot * *

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitude	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Juan: la VII: 3 la fa amb suport (model d'avandela)

Angels: confon verd/blau

Angels, Angelita, Isabel, Nuri, Chari, Romà: fem per 1ª vegada l'exercici del seuro. En Romà s el que entén millor les consigne. S'ho passen molt bé.

Dalt/baix ho entenen bé tots. Dolta/squerra = Romà segur. Es dos conceptes barrejat: en Romà correcte.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

13-XI-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Romà	VII	3		+			*+	+				*	*		N
Nuri	IX	5	+	+				+							R
Angels	VII	2		+								*	*		L
Isabel	IX	3					+					+	+		N
Lita	VII	1					+					+	+		N
Chari	VII	3		+			*+	+				*	*		N
Paco	VIII	~~3~~ 2				+				*		+	+		N
Lola	VI	2					+								N
Juan	V	4		+				*				+	+		R
Lola	VII	1		+			+					+	+		N
Lita	VI	2								+		+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS Isabel (fa la IX, 4 sense pinci. Correcte en general, però el 2 tamanys + petit li costa de discriminar). Lola: VI, 2 → amb por suport discrimina correctament el tamany de les arandels. Realitza la tasca 1'.

Juan.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

16-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Mª Angeles	IV	8		+	*	+						+	+		L
Isabel	IV	8		+	*	+						+	+		N
Sabata	IV	8		+	*	+						+	+		N
Lola	IV	8		+	*	+						+	+		N
Angelita	IV	8		+	*	+						+	+		N
Nuri	IV	8		+	*	*						+	+		N
Roma	IV	8		+	+	+						+	+		N
Paco	IV	8		+	*	−						+	+		N
Chari	IV	8		*	*	+						+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudi	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constancia perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

17-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Lola	VIII	2	*	*	*					+	+	*	*		N
Paco	VII	1	+	+			−			*	*	+	+		N
Nuri	VIII	3	+	+			+			+	+	+	+		N
Salvador	VII	2	*	*			*	−	−	+	+	+	+		N
Angelita	IV	3		+	+	+						+	+		R
Isabel	XII	2				+				+					N
Norrià	XII	2				+				+					N
Mª Angels	XII	2				+				+					N
Angelita	~~XII~~	~~2~~				+				*					N
Juanito	IV	3	+	+		*						+	+		R
Paco	VIII	3	+	+								+	+		

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viscomanual	✱
		Coordinació visodigital	❖

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS En Paco (VII-1) no hi ha manera que classifiqui bé les grandàries. Els del dimino: en general bé, però algunes dubta quan no tenen la peça, evitant anar a robar. Lola: molt pir a poc (els primers vegads que ha fet la fitxa). Paco: una tècnica en el canyonet primer "pasa bé" el canyó - els. i després el canyó amb el tornavis d'una tirada.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

17-XI-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Nuri	V	5		+	−	+						+	+		N
Salvador	V	2			~~[illegible]~~			⊕ −							
Lola	XII	2				−				−					N
Salvador	V	4		+								+	+		N
18-11-93															
Salvador	VII	1	*	*			−			+	*	*	*		L
Angelita	VII	2	+	+			+	+	+	+	+	+	+		N
Mª Angeles	VIII	3	*	*	*		*			*	*	*	*		L
Pomà	IV	5		+	+	+				+	+	+	+		R
Mª Angeles	IV	5		+	+	*				−	*	+	+		N
Salvador	IV	5		+	+	+				*	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS Dia 18 → faltan la Chari i la Lola, que no han vingut al taller

Salvador → confon triangle - quadrat

Mª Angeles (IV-5) = no entén ~~les~~ consignes i no coneix les formes, s'equivoca al triar les sinxetes d'un color detés

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

18-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Angelita	IV	5		+	+	+				*	*	+	+		N
Nuri	IV	5		+	+	−				−	−	+	+		N
Isabel	IV	5		+	−	+				+	+	+	+		N
Juanito	IV	5		+	−	−				−	−	+	+		N
Paco	IV	5		+	[illegible]	−				−	−	+	+		N
Bonnà	IX	4			+		+					+	+		R
Angelita	IX	4			+		+					+	+		N
Bonnà	VII	2	+	+			+	+	*	+	+	+	+		N
Nuri	VII	2	+	+			+		*	+	+	+	+		N
Juanito	IX	4			+		*					+	+		N
Paco	VIII	3	+	+	−		−			−	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS

- L'Angelita confon triangle - quadrat; els colors té
- Bonnà (VII - 2) → amb els gruixos, distingeix el més gruixut però no el més estret
- A en Juanito li dius: "por todas las redondas" i ho fa bé; li dius "por todas las figuras de color rojo" i ho fa malament.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

18-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Isabel	IX	5			+			+			+	+	+		N
Nuri	VIII	1	+	+	+		+				+	+	+		N
Juanita	VII	1	+	+			+			+	+	+	+		N
22-11-93															
Romà	VII	3	+	+			+		*	+	+	+	+		N
Angelita	VII	3	+	+			*		*	+	+	+	+		N
Salvador	VIII	3	+	+	+		—			*	+	+	+		L
Chari	VIII	1	*	*	+		+				+	*	*		L
Mª Angeles	VII	1	+	+			*			+	*	+	+		N
Mª Angeles	VII	2	+	+			+	+	+	+	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudi	▲ ▼
Destresa digital	○	Discriminació grandes	◆
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◗
Discriminació colors	■	Constancia perceptual	✱
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS – Laura a la Chari a l'any el temari però li costa moltíssim; està bé i poc habilitosa ... pot estar un quart d'hora per fer una peça. Només fa una fitxa de peces, i només hi està una hora (amb pauses).

– En Roma i la Angelita distingeixen seguint, però no pinta a estat

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

22-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS											
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆	
Nuri	VII	3	+	+			*		*	+	+	+	+	
Isabel	VII	3	+	+			+		*	+	+	+	+	
Lola	VIII	2	*	*	+					+	+	*	*	
Juanito	VII	1	+	+			+			+	+	+	+	
Paco	VIII	3	+	+	−		−			+	+	+	+	
Juanito	VIII	1	+	+	+		+				+	+	+	

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viscomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

24-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Paco	VII	2	+	+			*	–	–	+	+	+	+		N
Isabel	VII	1	+	+			+			+	+	+	+		N
Lola	VIII	1	+	+	*		+				+	+	+		N
Nuri	VIII	3	+	+	+		*			*	+	+	+		✓
Juanita	IV	6		+	–	–				–	–	+	+		N
Nuri	IV	6		+	–	–				–	–	+	+		N
Lola	IV	6		+	*	+				*	*	+	+		N
Paco	IV	6		+	–	–				–	–	+	+		N
Isabel	IV	6		+	*	+				+	+	+	+		N
Juanita	VI	3	+	+			+		–	+	+	+	+		N
Salvador	IV	6		+	+	+				+	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viso-manual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS – La Isa ha millorat força respecte a l'últ del trimestre, ha adquirit molta més agilitat.

– A en Paco és difícil assignar-li les activitats perquè no entén les consignes (no coneix termes: cohesta, etc.)

– La M.ª Angels ha anat a pasqua, aquest matí. No participa en el joc

Unitat III, ficha 6 → com a relacions espacials només: dalt - baix
dins - fora

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

24-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Romà	IIX	6		+	+	+				+	+	+	+		R
Angelita	IIX	6		+	+	+				*	+	+	+		R
Chari	IIX	6		+	*	+				*	+	+	+		L
Angelita	VII	3	+	+			+		+	+	+	+	+		N
Salvador	VIII	1	*	*	+		+				+	*	*		N
Romà	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		L
Chari	VIII	2	*	*	+					+	+	*	*		L

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viso-manual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS— L'Angelita a vegades confon triangle - rectangle

- En Salvador no distingeix dreta - esquerra.

- La Chari (IIX-6) agafava bé figures per formes i així d'entrada fora a l'hora de llevar; molt bonasoka i l'única a la que se le ha corregut. No distingeix sota - sobre, ¿ dalt - baix ? dreta i fora, ½ dreta i esquerra sí ho coneix

- La Neus i en Romà s'avorreixen molt quan ha la unitat del formes

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

26-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Nuri	IV	7		+	−	−				−	−	+	+		N
Paco	IV	7		+	−	−				−	−	+	+		N
Isabel	IV	7		+	+	+				+	+	+	+		N
Juanito	IV	7		+	−	−				−	−	+	+		N
M. Angeles	IV	7		✱	−	+				+	+	+	+		L
Chari	IV	7		+	+	+				+	+	+	+		N
Salvador	IV	7		+	−	+				+	+	+	+		N
Lola	IV	7		+	−	+				+	+	+	+		N
Romà	IV	7		+	+	+				+	+	+	+		N
Angelita	IV	7		+	+	+				+	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions especials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

26-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	◈	◗	✱	◆		TEMPS
Juanito	IX	4	+	+			+					+	+		R
~~Chari~~	~~VII~~	~~1~~													N
Lola	VIII	1	+	+								+	+		N
Nuri	VI	tota	+	+								+	+		N
Angels	VII	2	+	+			+					+	+		N
Lola	IV	3	+	+		+						+	+		N
Lola	XII	2		+		✱				✱		+	+		N
Nuri	XII	2		+		+				+		+	+		N
Isabel	XII	2		+		+				+		+	+		N
Ronia	XII	1		+		+				+		+	+		N
Angels	XII	1		+		+				+		+	+		N
Angeleta	XII	1		+		+				+		+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitads	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◈
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS Domínico: cal suport!

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

26-11-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
~~26-11-93~~ Salvador	VIII	3	+	+			+								N
Iola	VII	3	+	+			*					+	+		N
Romà	VIII	3	+	+			+					+	+		N
Angels	VIII	2	+	+			+					+	+		N
Isabel	VII	1	+	+			+			+		+	+		N
Clara	VI	Iola	*	*			+			+		*	*		L+
Juanito	IV	3	+	+		+						+	+		N
Angelita	VIII	1	+	+			+					+	+		N
Isabel	VII	2	+	+											
Juanito	VII	3.1	+	+			+			+		+	+		N
Nuri	VII	1	+	+			*					+	+		R

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS Salvador: molt poc a poc però no la fa

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

2-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Salvador	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		L
Romà	VIII	2	+	+	+					+	+	+	+		L
Mª Angeles	VIII	3	+	+	+		*			+	+	+	+		L
Angelita	VIII	1	+	+	+		+				+	+	+		N
Lola	VIII	1	+	+	*		*				+	+	+		R
Nuri	VIII	2	+	+	+					+	+	+	+		N
Isabel	VII	2	+	+			+	+	−	+	+	+	+		R
Juanito	IV	3		+	*	*						+	+		N
Paco	VII	1	+	+			−			+	*	+	+		N
Isabel	VIII	1	+	+	+		+				+	+	+		N
Lola	VII	2	+	+			−	−	−	+	+	+	+		R

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS En Romà es distreu molt, per això se li posa en el temps lent – perquè bada –.

La Chari no ha vingut al taller.

La Isabel encara a vegades cargola després descargolar sense voler.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FUL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

3-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Isabel	IX	6	+	+				+-			+				L
Nuri	IX	5	+	+				+			+				N
Ramón	IV	8		+	+	+				+	+	+	+		R
Nuri	IV	8		+	−	−				−	−	+	+		R
Isabel	IV	8		+	+	+				+	+	+	+		R
Mª Angeles	IV	8		*	*	+				+	+	+	+		N
Paco	IV	8		+	−	−				−	−	+	+		N
Angelita	IV	8		+	*	+				*	+	+	+		N
Clari	IV	8		*	*	+				+	+	+	+		N
Salvador	IV	8		+	*	+				+	+	+	+		N
Lola	IV	8		+	−	+				+	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació grasos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constancia perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

3-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Lola	IV	3			+	+						+	+		N
Salvador	VIII	3		+								+	+		N
Chari	VIII	1													
Angelita	VII	3		+								+	+		N
Romà	VII	3		+								+	+		N
Paco	VIII	3		+								+	+		L
Juan	VI	tot				+				−		+	+		N
dian	IV	3		+	+	+						+	+		N
Angels	VIII	2		+								+	+		N
Lola	VIII	3		+						+		+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudi	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constancia perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

3-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Nuri	XII	2				+				✳					N
Salvador	XII	2				✳				✳					N
Angelita	XII	2				+				+					N
Romà	XII	2				+				+					N
Isabel	XII	2				+				+					N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitud	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Continuïtat perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	±
No en sap	-

OBSERVACIONS Salvador: la 1ª vegada que juga al dòmino. Hi coneix i habilitat discriminativa bé, però no coneix les regles del joc gaire bé.

Nuri: decia de jugar perquè parla de tot.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

13-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Salvador	VIII	1	+	+	−		(tirant a negatiu) *				*	+	+		L
Salvador	VII	1	*	*			−			+	+	+	+		L
Chari	VIII	1	*	*	+		+				+	*	*		L
Chari	VII	2	*	*			+	*	−	+	+	*	*		L
Romà	IV	3		+	+	+						+	+		N
Mª Angeles	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		N
Angelita	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
Romà	VI	1	+	*			+	+	*			+	+		N
Romà	VI	2	+	+			+			+		+	+		N
Romà	VI	3	*	*		+	+					+	+		N
Romà	VI	4	+	+			+			+		+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitudes	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS • En Salvador no tinc massa clar si no ho sap o, a vegades, juga amb la teva paciència. O no entén les consignes
– En Romà no enrosca bé els tops negres de les ampolles de plàstic; els aprets però després no els acaba d'enroscar.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

13-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Angelita	VII	2	+	+			+	+	+	+	+	+	+		R
Isabel	VII	2	+	+			+	*	−	+	+	+	+		R
Nuri	IV	3		+	+	+						+	+		R
Paco	VII	1	+	+			−			+	+	+	+		N
Lola	VIII	2	+	+	−					+	+	+	+		N
Juanito	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
Nuri	VI	1	+	+			−					+	+		N
Nuri	VI	2	+	+			−			−		+	+		N
Nuri	VI	3	+	+		+	+					+	+		I
Nuri	VI	4	+	+			+			−		+	+		I
Lola	IV	3		+	+	+						+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació viscomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS – La Nuri fa bé l'associació de colors però no coneix els colors.

– Quan més individualitzada és l'atenció dedicada a l'usuari més s'hi fixa (p.e. Nuri – Habit VI. En la fitxa 3/4 ja discriminava bé els tamanys)

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

13-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Ramà	VIII	2	+	+	+					+	+	+	+		N
Isabel	VIII	1	+	+	*		*				+	+	+		R
Mª Angeles	VIII	1	+	+			+			+	+	+	+		N
Paco	VIII	3	+	+	−		−			−	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitude	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constancia perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

15-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Angels	VIII	1		+			+					+	+		N
Salvador	VII	1													
Paco	VII	2										+	+		N
Romà	IX	5		+				+							N
Lola	III	3		+								+	+		N
Angelita	VIII	3										+	+		N
Romà	IX	6		+			+					+	+		N
Isabel	IV	3		+	+	+						+	+		N
Chari	VII	3		+								+	+		N
Nuri	VIII	2		+						+		+	+		
Isabel	VII	2		+								+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions especials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

15-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Nuri	IV	3		+	+	+						+	+		N
Romà	IX	3		+			+				+				N
Nuri	XII	2		+		*+				*+					N
Romà	XII	2		+		+				+					N
Angelica	XII	2		+		+				*					N
Salvador	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitud	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions especials	◎	Discriminació formes	❖
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

15-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Isabel	VI	1	✱	✱			✱					+	+		N
Isabel	VI	2	+	+			✱			✱		+	+		L
Isabel	VI	3	+	+		+	+					+	+		N
Isabel	VI	4	+	+			+			+		+	+		N
Lola	VI	1	+	+			✱					+	+		N
Lola	VI	2	+	+			✱			✱		+	+		N
Lola	VI	3	+	+		+	✱					+	+		N
Lola	VI	4	+	+			✱			+		+	+		N
Angelita	VI	1	+	+			+					+	+		N
Angelita	VI	2	✱	✱			+			+		+	+		R
Angelita	VI	3	+	+		+	+					+	+		R

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS- En general, en la unitat VI els hi costa molt entendre les consignes. Potser perquè és una activitat nova per a ells

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

15-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Angelita	VI	4	+	+			+			+		+	+		R
Mª Angeles	VI	1	+	+			+					+	+		R
Mª Angeles	VI	2	+	+			+			*		+	+		L
Mª Angeles	VI	3	+	+		+	+					+	+		M
Mª Angeles	VI	4	+	+			+			+		+	+		L
Chari	VI	1	+	+			+					+	+		N
Chari	VI	2	*	*			+			+		*	*		N
Chari	VI	3	*	*		+	+					+	+		N
Chari	VI	4	+	+			+			+		+	+		N
Paco	VI	1	+	+			—					+	+		N
Paco	VI	2	+	+			—			—		+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longituds	▲
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	-

OBSERVACIONS _____

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

15-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS ●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		TEMPS
Paco	VI	3	+	+		−	−					+	+		N
Paco	VI	4	+	+			−			−		+	+		N
Juanito	VI	1	+	+			*					+	+		N
Juanito	VI	2	+	+			*			−		+	+		N
Juanito	VI	3	+	+		+	+					+	+		N
Juanito	VI	4	+	+			−			−		+	+		N
Salvador	VI	1	−	−			*					+	+		N
Salvador	VI	2	*	*			−			−		+	+		N
Salvador	VI	3				+	+					+	+		N
Salvador	VI	4	+	+			+			+		+	+		N
Juanito	IV	8		+	*	*				*		+	+		N
Juanito	VII	2	+	+			−	−	−	+	+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

Destresa manual	●	Discriminació longitads	▲
Destresa digital	○	Discriminació graixos	▼
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◆
Discriminació colors	■	Constància perceptual	◗
Discriminació tamanys	□	Coordinació visomanual	✱
		Coordinació visodigital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	•
No en sap	·

OBSERVACIONS En Salvador només fa servir una mà quan treballa; d'aquí la conseqüent dificultat a l'hora d'obrir i tancar capses.

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

FULL D'AVALUACIO

NOM I COGNOMS: _____

17-12-93

DATA	UNITAT	FITXA No.	HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS												TEMPS
			●	○	◎	■	□	▲	▼	❖	◗	✱	◆		
Juanito	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
Paco	VIII	1	+	+	−		−				+	+	+		N
Isabel	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
Lola	VII	2	+	+			+	+	*	+	+	+	+		N
Nuri	VIII	2	+	+	+					+	+	+	+		R
Chari	VII	2	+	+			+	+	*	+	+	+	+		L
Nuri	VII	3	+	+			+		−	+	+	+	+		N
Romà	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		N
Angelita	VIII	3	+	+	+		+			+	+	+	+		R
M-Angeles	VIII	1	+	+	+		+				+	+	+		N

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS			
Destresa manual	●	Discriminació longitud	▲ ▼
Destresa digital	○	Discriminació gruixos	◆
Relacions espacials	◎	Discriminació formes	◗
Discriminació colors	■	Constància perceptual	✱
Discriminació tamanys	□	Coordinació viso-manual	❖
		Coordinació viso-digital	◆

TEMPS	
Ràpid	R
Normal	N
Lent	L

VALORACIO	
Correcte	+
Amb errors	±
No en sap	·

OBSERVACIONS _____

LA TRANSICIÓ A L'EDAT ADULTA I VIDA ACTIVA DE PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA. CRITERIS ORIENTADORS DE LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS (PHPM)

UNIVERSITAT DE GIRONA
1100101320

MARIA PALLISERA DÍAZ

1994

Maria Pallisera Díaz

LA TRANSICIÓ A L'EDAT ADULTA I VIDA ACTIVA DE PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA.CRITERIS ORIENTADORS DE LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Tesi Doctoral dirigida per la
Dra. M. Carme Vidal Xifre

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA
Facultat de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE GIRONA
1994

Universitat de Girona
Biblioteca

PROGRAMA D'HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

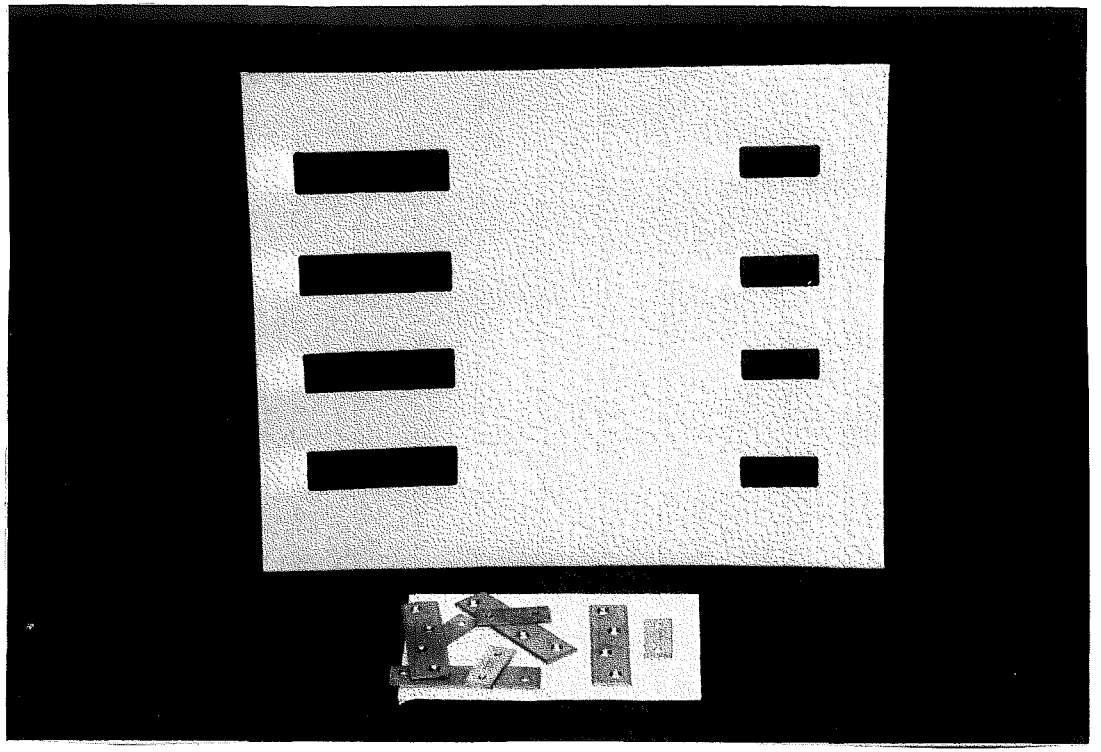
(PHPM)

UNITAT I

Les propostes d'aquesta Unitat estan constituïdes per taulers amb siluetes de diferents formes i tamanys, sobre les que encaixen diverses peces metàl.liques (arandeles, rectangles, esquadres).

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.		Discriminació Visual						
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1		●	●		●				●	●	●
2		●	●		●				●	●	●
3		●	●		●				●	●	●
4		●	●		●				●	●	●
5		●	●		●			●	●	●	●
6		●	●		●				●	●	●
7		●	●		●				●	●	●
8		●	●		●				●	●	●
9		●			●				●	●	●
10		●	●	●	●				●	●	●
11		●	●		●				●	●	●
12		●	●		●				●	●	●
13		●	●		●				●	●	●
14		●	●					●	●	●	●
15		●	●	●				●	●	●	●
16		●	●		●			●	●	●	●
17		●	●	●	●			●	●	●	●



UNITAT I
Fitxa n. 1

MATERIAL

-Tauler amb siluetes de rectangles de dues mides.

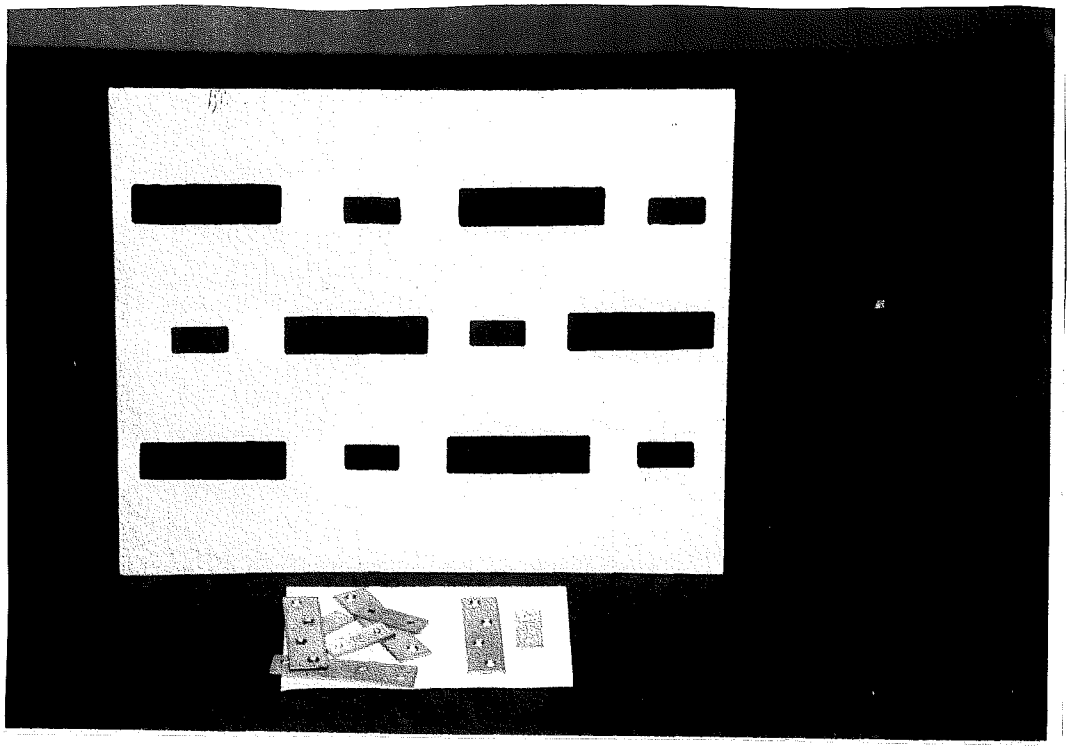
-Rectangles metàl.lics d'aquestes dues mides (almenys 4 de cada).

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Aquí tens un pilot de rectangles. Són tots iguals? Classifica'ls segons el seu tamany.
2.(Amb el tauler). Col.loca els rectangles *grossos* sobre la silueta dibuixada al tauler.
3.Col.loca els rectangles corresponents només sobre les siluetes de la *fila superior*.
4.Col.loca els rectangles corresponents només sobre les siluetes situades a la *teva dreta*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	❐ ◗	✱ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Tauler amb siluetes de rectangles de dues mides diferents

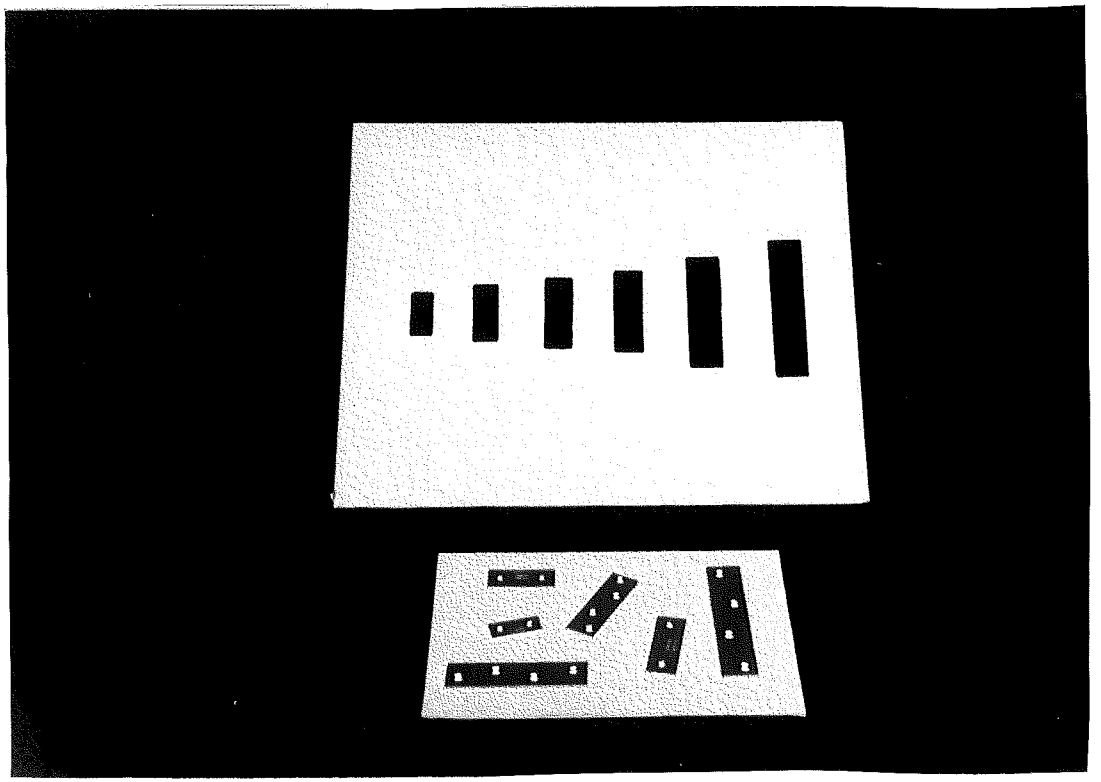
-Rectangles metàl.lics d'aquestes dues mides (6 de cada mida, com a mínim)

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica aquestes peces metàl.liques segons el seu tamany.
2.(Amb el tauler). Col.loca *tots* els rectangles metàl.lics sobre la seva silueta corresponent.
3.Col.loca els rectangles corresponents sobre les siluetes *grosses*.
4.Col.loca els rectangles corresponents sobre les siluetes de la *fila del mig*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Tauler amb siluetes rectangulars de 6 mides diferents.

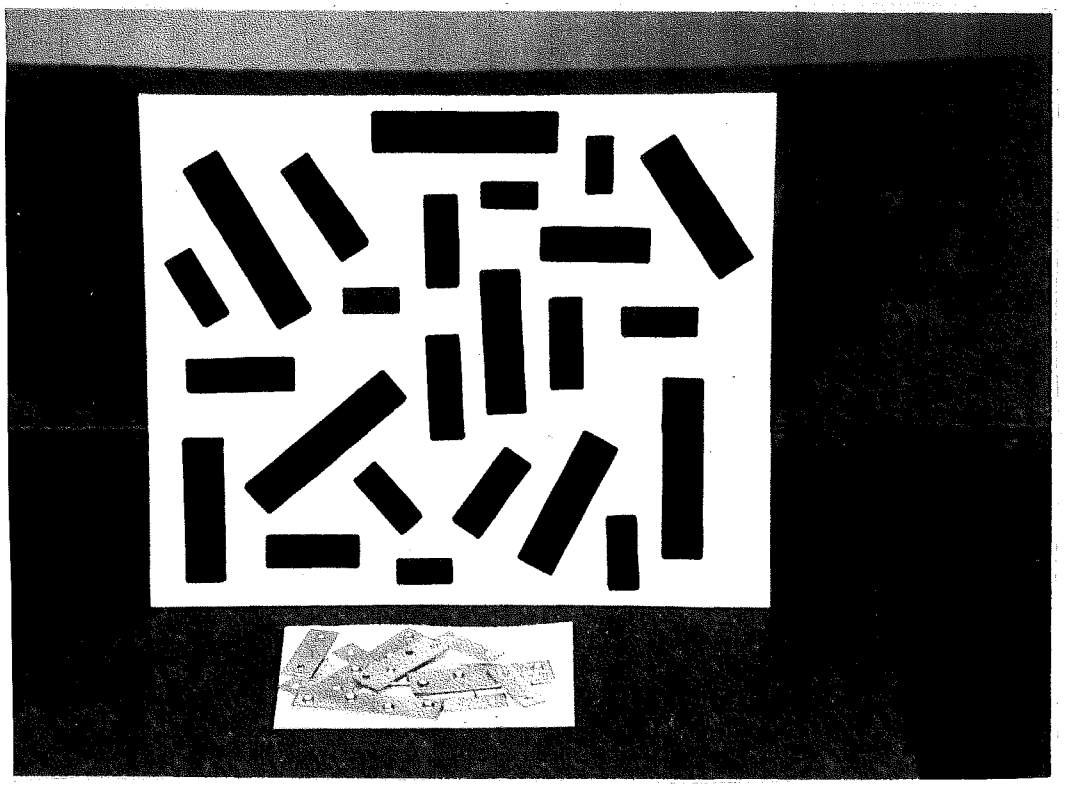
-Peces rectangulars d'aquestes mides (almenys una de cada)

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Ordena aquests rectangles metàl.lics per tamanys. Quin és el més petit? Quin és el més gran?
2.(Amb el tauler).Col.loca cada peça en el tauler a sobre de la seva silueta.
3.Col.loca només la peça que correspon a la silueta situada *més a la teva dreta*.
4.Col.loca cada peça en el tauler *a sota* de la seva silueta corresponent.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❐ ◗	✱ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 4

MATERIAL

-Tauler amb siluetes rectangulars de 6 tamanys diferents.

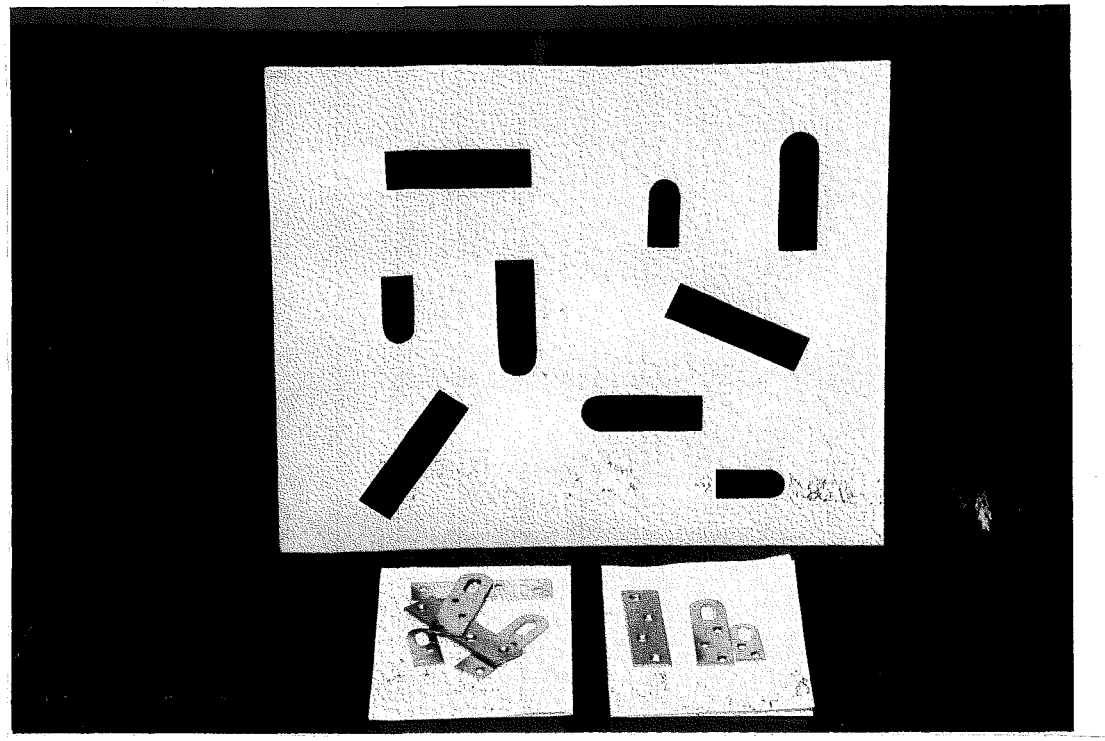
-Peces rectangulars d'aquestes mides. (Almenys 5 de cada).

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica els rectangles metàl.lics per tamanys.
2.(Amb el tauler). Col.loca *totes* les peces en el tauler a sobre de la seva silueta corresponent.
3.Col.loca només els rectangles *grossos* sobre les seves siluetes.
4.Col.loca tots els rectangles que tinguin una mida *diferent d'aquest* (li ensenyem un rectangle concret).

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 5

MATERIAL

-Tauler amb siluetes de peces metàl.liques de formes i mides diferents.

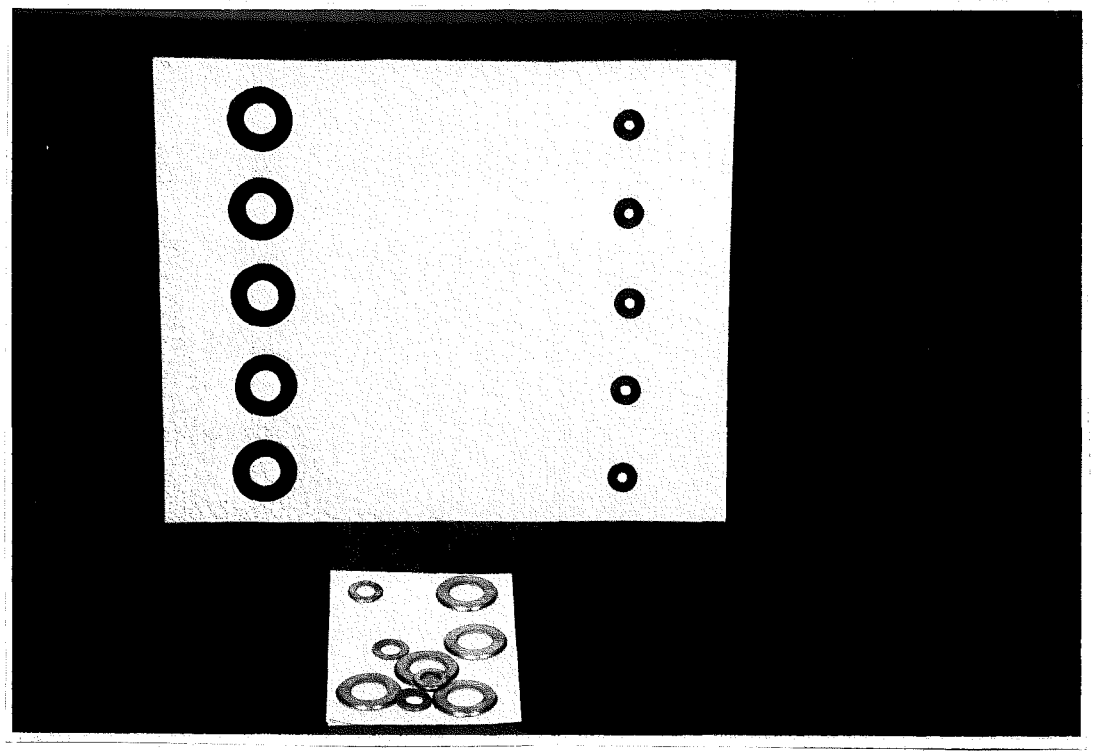
-Peces metàl.liques d'aquestes mides.

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica les peces metàl.liques per formes.
2.(Amb el tauler). Col.loca en el tauler i sobre la seva silueta les peces que tenen *aquesta forma* (ensenyem una peça de model).
3.Col.loca en el tauler sobre la seva silueta les peces *més petites*.
4.Col.loca en el tauler sobre la seva silueta només les peces *rectangulars*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	❖ ❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 6

MATERIAL

-Tauler amb siluetes d'arandeles de dues mides diferents.

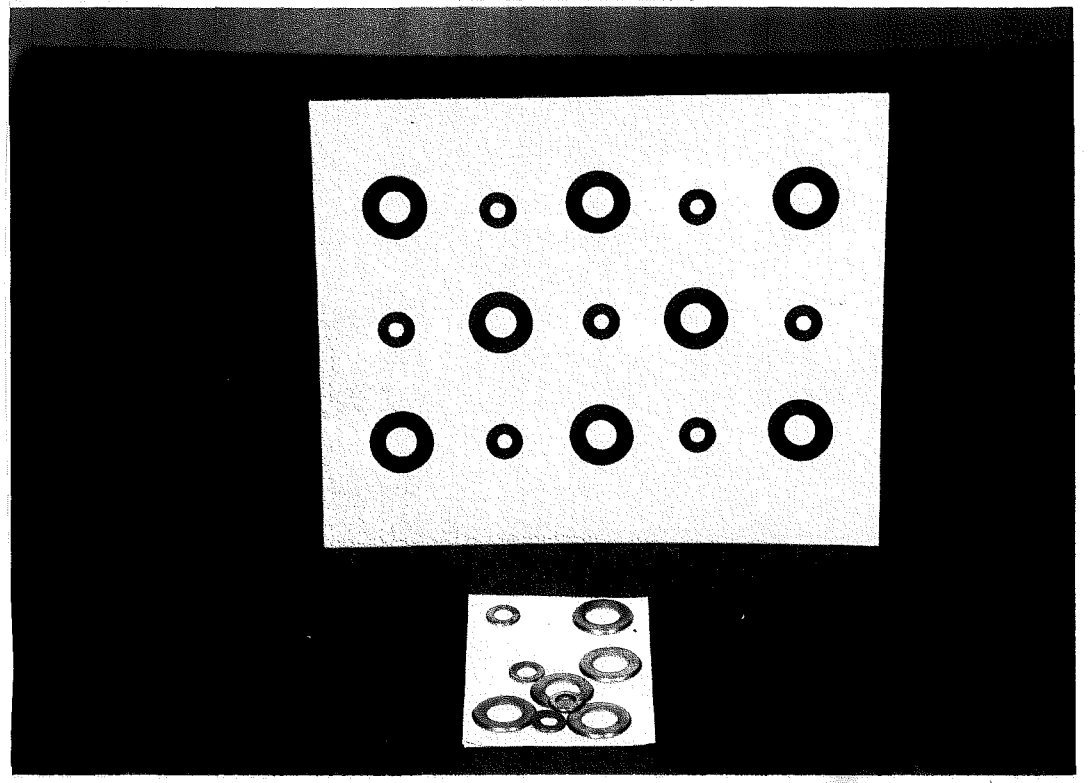
-Arandeles d'aquestes dues mides (5 de cada, com a mínim).

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Com podries agrupar les arandeles? Quin criteri has seguit?
2.(Amb el tauler). Col.loca en el tauler les arandeles corresponents sobre la columna de la *dreta*. Quina mida tenen aquestes arandeles?
3.Col.loca en el tauler les arandeles que corresponen a les siluetes que et queden *més lluny*.
4.Col.loca en el tauler només les arandeles *grosses* sobre la silueta que pertoca.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❐ ◗	✱ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 7

MATERIAL

-Tauler amb siluetes de dues mides diferents.

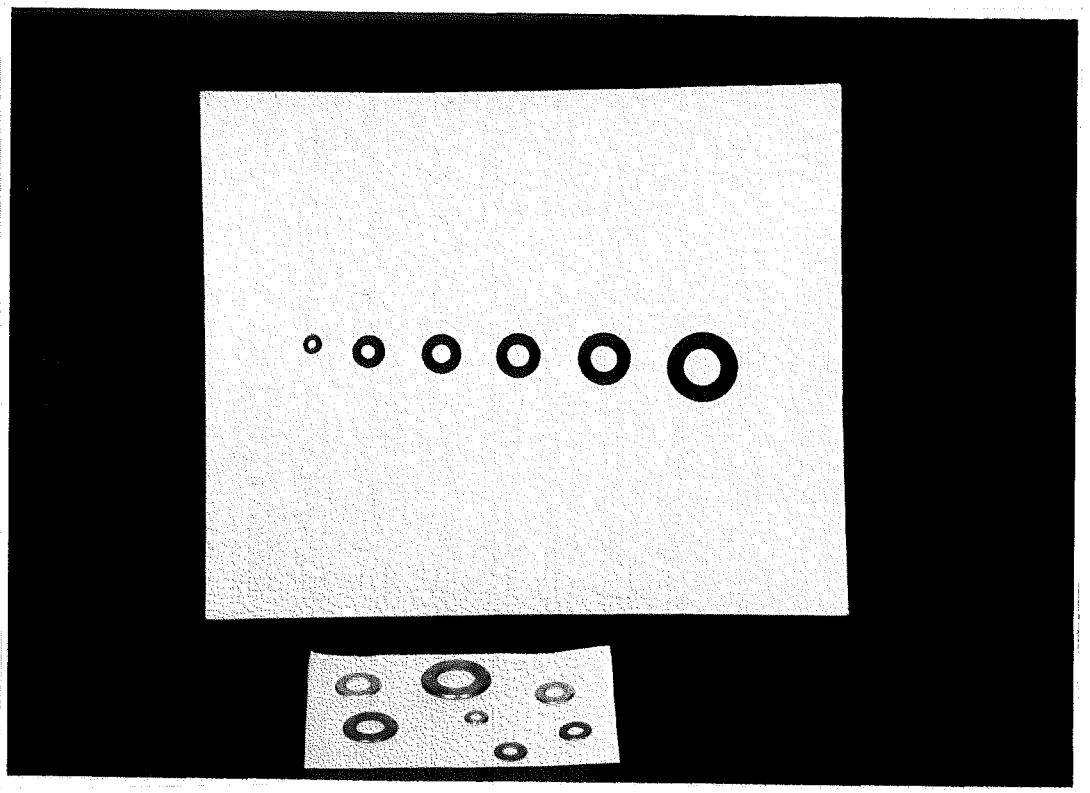
-Arandeles d'aquestes dues mides. (Almenys 8 de cada)

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica les arandeles per tamanys. Quines són les grosses? Quines les petites?
2.(Amb el tauler). Col.loca les arandeles en el tauler sobre les siluetes de la *fila del mig*.
3.Col.loca en el tauler les arandeles *grosses* de la *fila del mig*.
4.Col.loca en el tauler les arandeles corresponents sobre les siluetes *petites*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	❐ ◗	✱ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 8

MATERIAL

-Tauler amb siluetes d'arandeles de 6 mides diferents.

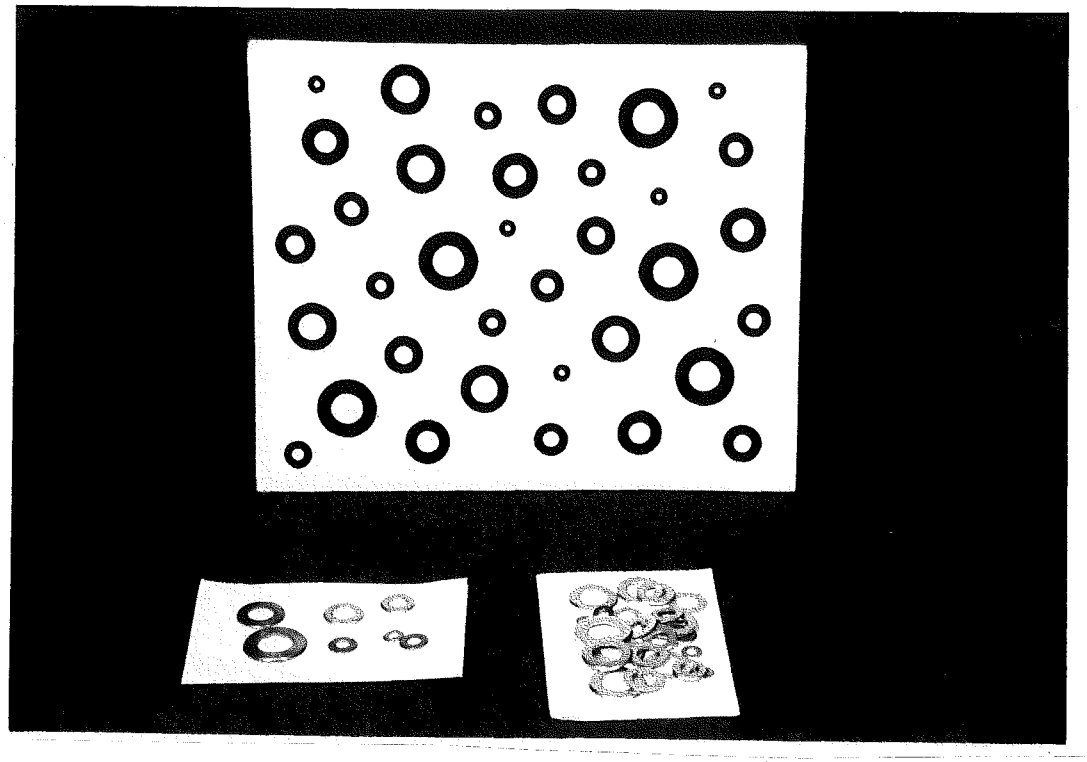
-Arandeles de 6 mides diferents (almenys una de cada mida).

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Quina és l'arandela més grossa? Quina és la més petita? Quines són les mitjanes? Ordena-les de gran a petita.
2.(Amb el tauler). Col.loca cada arandela sobre la silueta corresponent del tauler.
3.Col.loca l'arandela *grossa* sobre la silueta corresponent del tauler.
4.Col.loca en el tauler sobre les siluetes que pertoquen les arandeles que siguin *diferents d'aquesta* (mostrem una arandela de model).
5.Col.loca l'arandela corresponent sobre la silueta situada més a l'esquerra del tauler.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❐ ◗	✱ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 9

MATERIAL

- Tauler amb siluetes d'arandela de 6 tamanys diferents.

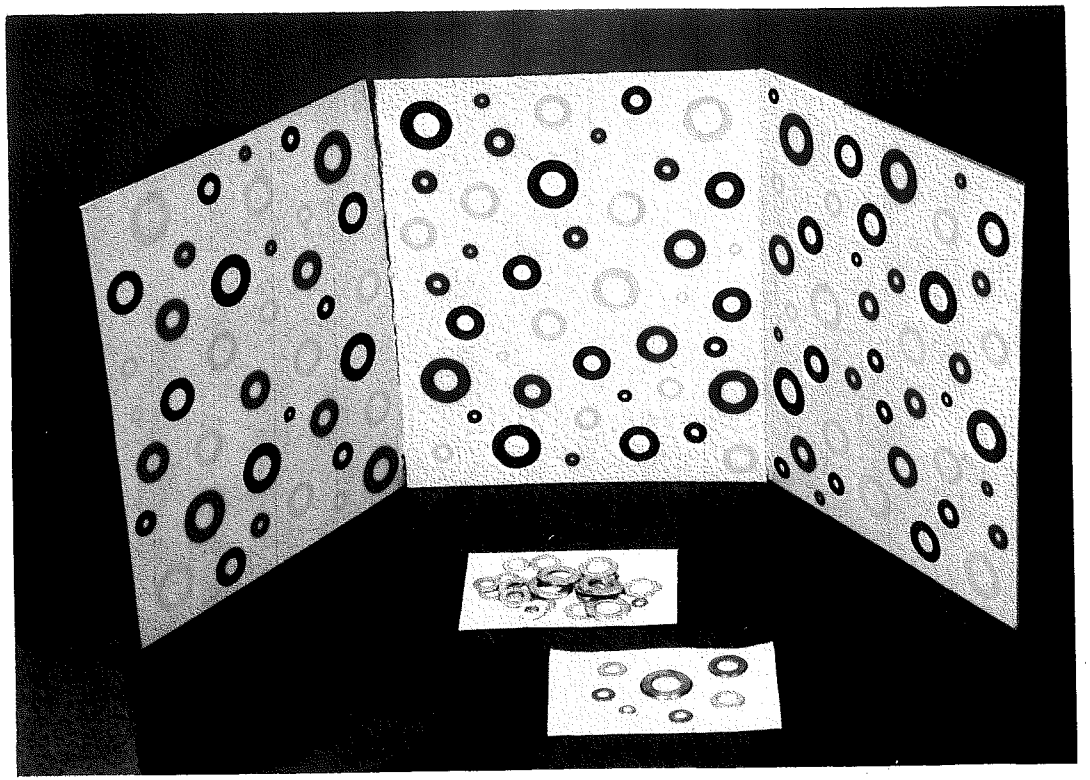
-Arandeles d'aquests 6 tamanys. (Com a mínim una per silueta).

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica les arandeles per tamanys.
2.(Amb el tauler). Col.loca *totes* les arandeles sobre la seva silueta corresponent en el tauler.
3.Col.loca sobre la seva silueta corresponent en el tauler les arandeles que siguin *iguals que aquesta* (mostrem una arandela de model).
4.Col.loca sobre la seva silueta corresponent en el tauler les arandeles que siguin *diferents d'aquesta* (mostrem una arandela de model).

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○		❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 10

MATERIAL

-Tauler triple amb siluetes d'arandeles de 6 mides diferents combinades en blau, vermell i groc.

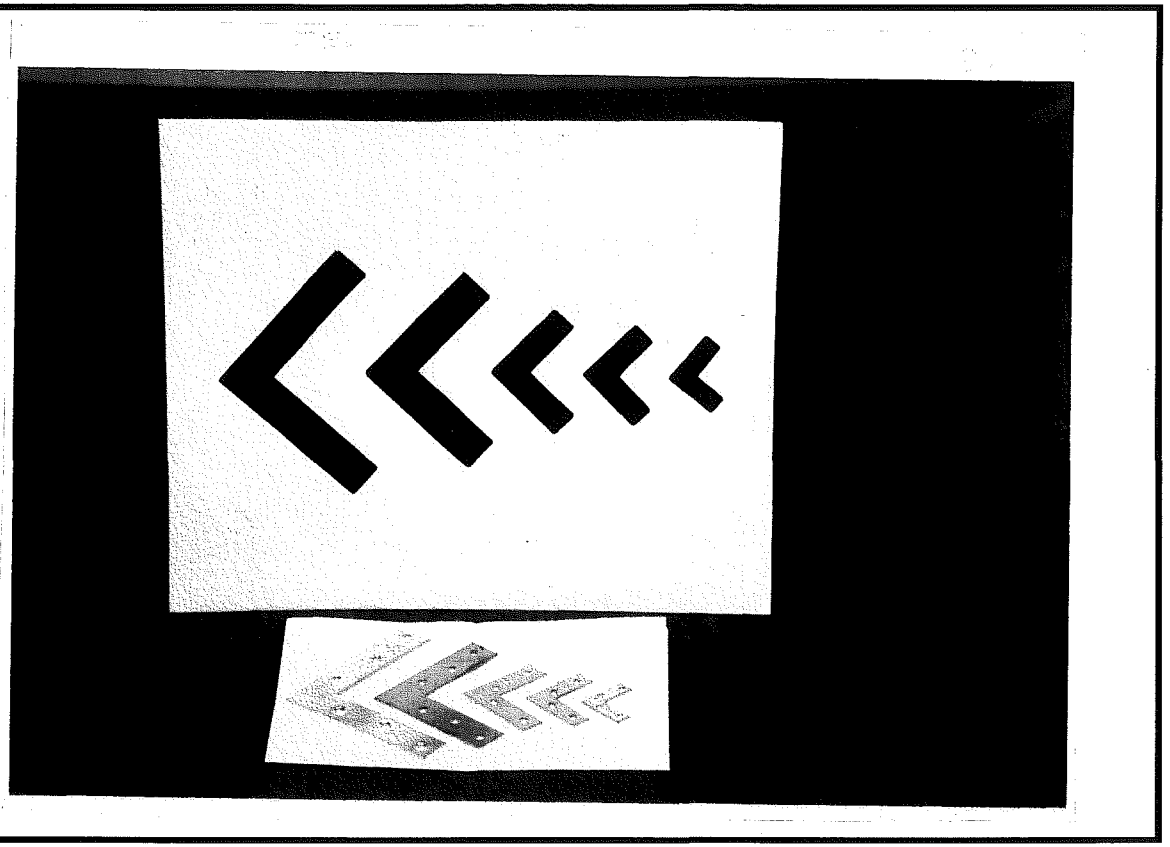
-Arandeles d'aquestes 6 mides.

CONSIGNES

1.Col.loca en el tauler les arandeles corresponents sobre *totes* les siluetes.
2.Col.loca en el tauler sobre la silueta corresponent les arandeles d'*aquest tamany* (mostrem una arandela de model).
3.Col.loca en el tauler sobre les siluetes corresponents les arandeles de *color* ...
4.Col.loca en el tauler de *la dreta* totes les arandeles corresponents.
5.Col.loca en el tauler les aradeles de *tamany* ... sobre les siluetes de *color*...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❐ ■ ◗	✱ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 11

MATERIAL

-Tauler amb les siluetes d'escaires de 5 mides diferents.

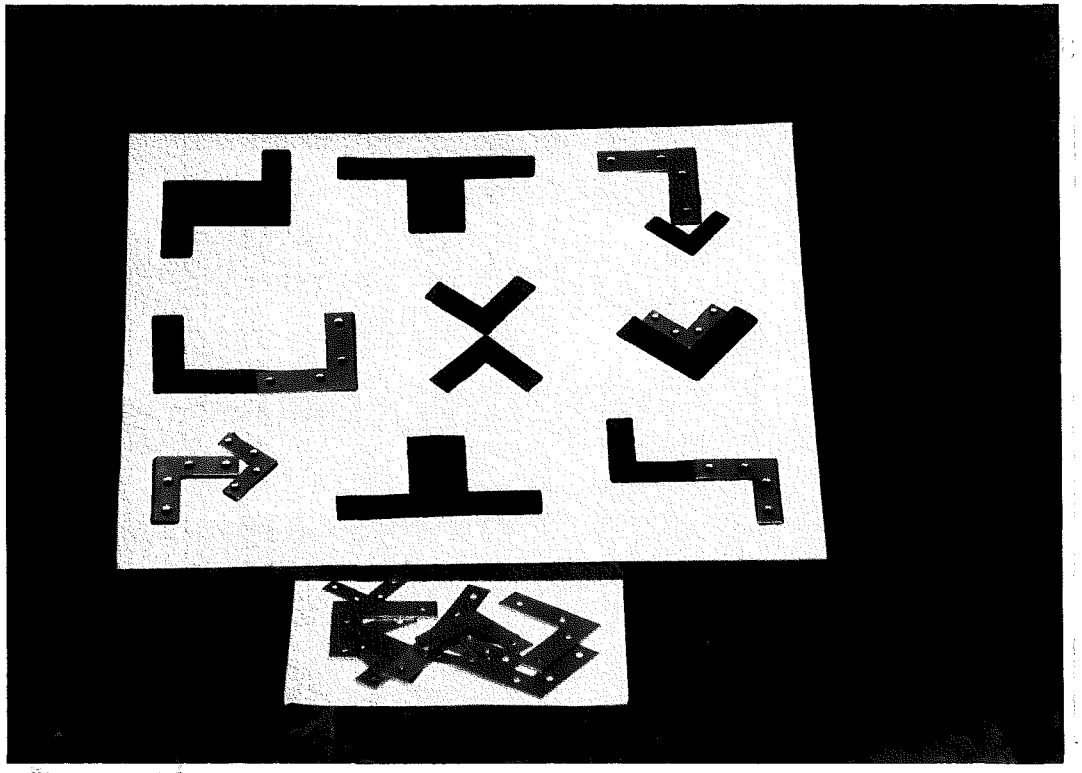
-Escaires metàl.lics d'aquestes mides. (Almenys 1 de cada mida).

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Quin és l'escaire metàl.lic més petit? Quin és el més gran? Ordéna'ls per tamanys.
2.(Amb el tauler). Col.loca cada peça en el tauler a sobre de la seva silueta corresponent.
3.Col.loca només la peça que correspon a la silueta situada a la teva esquerra.
4.Col.loca en el tauler l'escaire més petit.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 12

MATERIAL

-Tauler amb siluetes d'escaires de tres tamanys diferents formant composicions diferents.

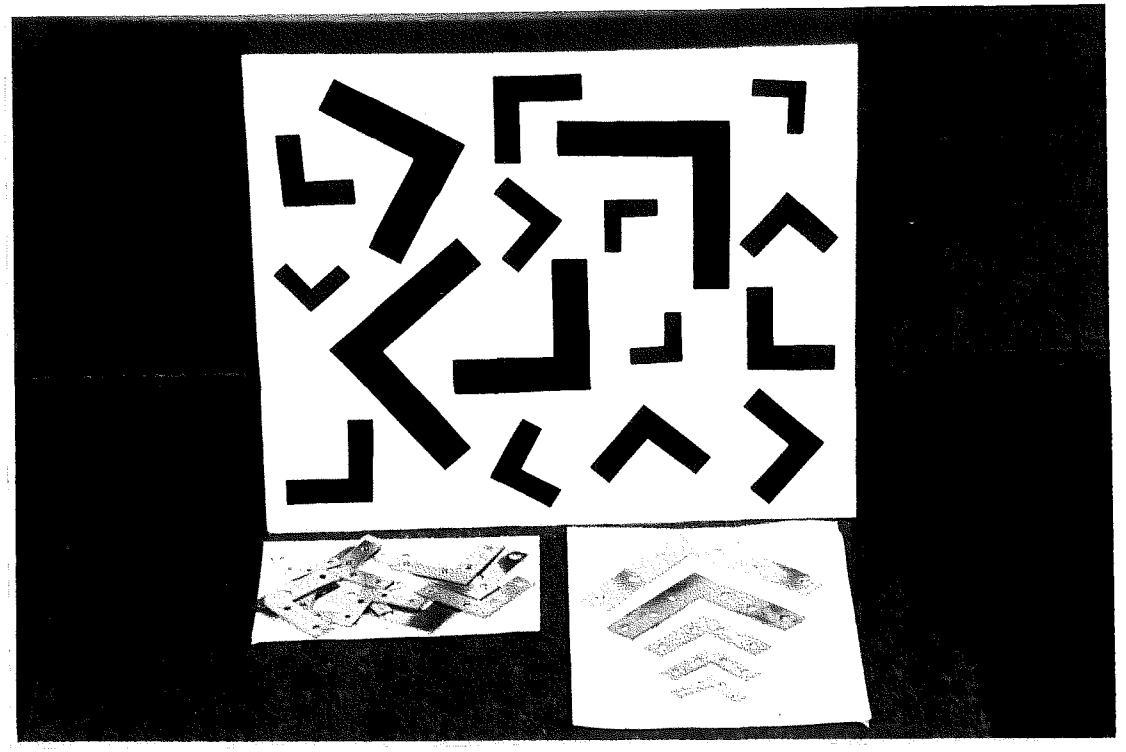
-Escaires d'aquests tamanys.

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica els escaires per tamanys.
2.(Amb el tauler). Col.loca els escaires sobre les figures corresponents en el tauler.
3.Col.loca només els escaires de *mida mitjana.*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 13

MATERIAL

-Tauler amb siluetes d'escaires de 5 tamanys diferents.

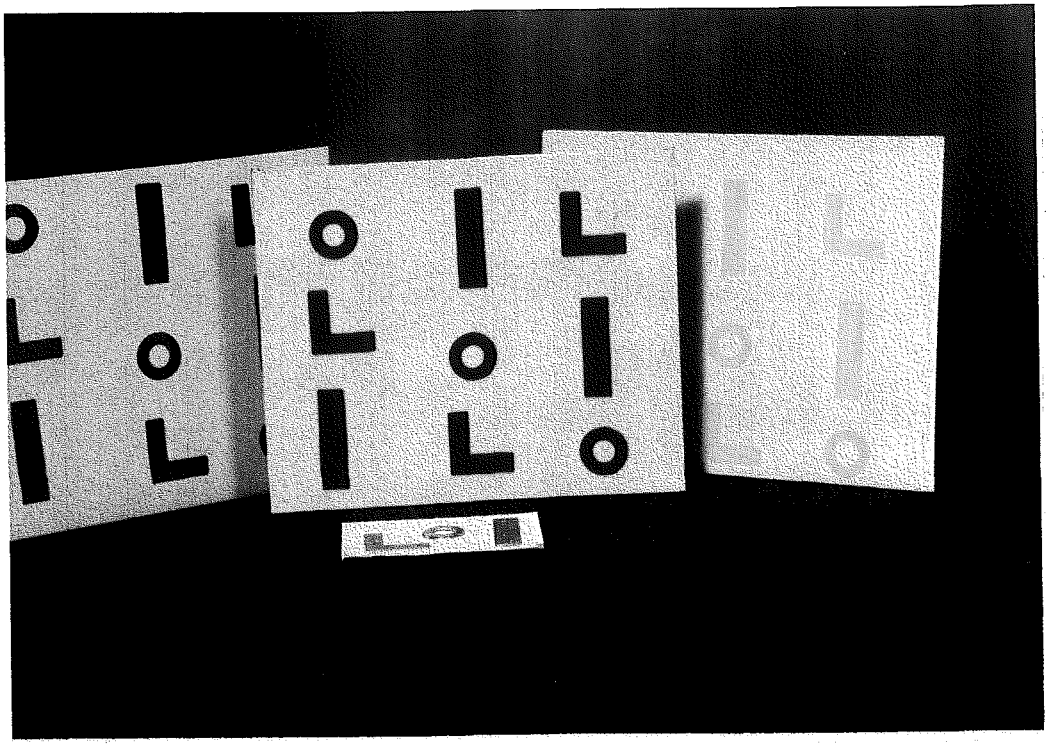
-Escaires d'aquests tamanys.

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica els escaires per tamanys.
2.(Amb el tauler). Col.loca en el tauler sobre la silueta corresponentels escaires metàl.lics de *tamany...*
3.Col.loca en el tauler sobre la seva silueta corresponent *tots* els escaires.
4.Col.loca en el tauler sobre la silueta corresponent tots els escaires *més grans que aquesta* (li ensenyem un escaire de model).

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	⊜	❐ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 14

MATERIAL

-3 Taulers amb siluetes d'arandeles, escaires i rectangles (1 sola mida). Cada tauler té les siluetes d'un color diferents.

-Escaires, rectangles i arandeles de la mida de les siluetes dels taulers.

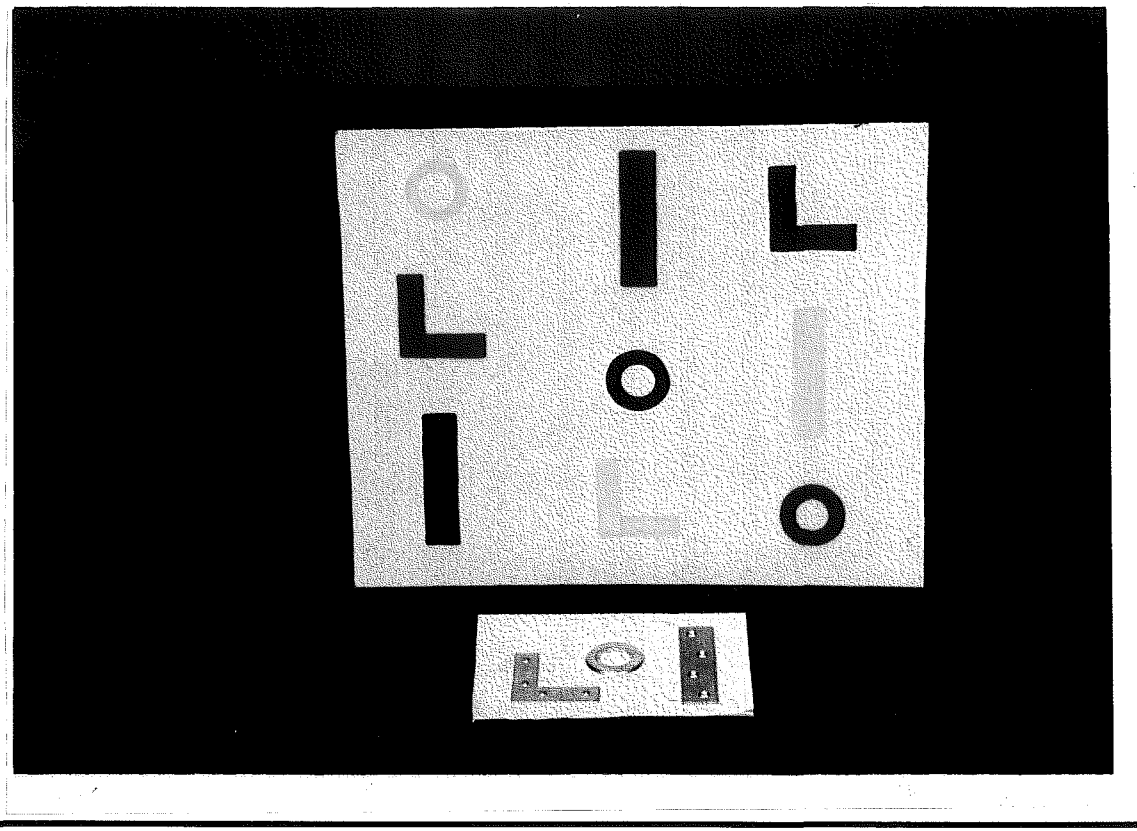
CONSIGNES

(Les consignes que donem són orientatives pel treball amb un sol tauler. Es pot treballar amb consignes de més complexitat usant conjuntament els tres taulers).

1.Classifica les peces metàl.liques.
2.Col.loca sobre el tauler *totes* les peces, sobre les siluetes corresponents.
3.Col.loca en el tauler sobre les siluetes corresponents les *arandeles.*
4.Col.loca en el tauler sobre les siluetes corresponents les peces *que no siguin escaires.*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	❖ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 15

MATERIAL

-Tauler amb les siluetes de rectangles, arandeles i escaires d'una sola mida.

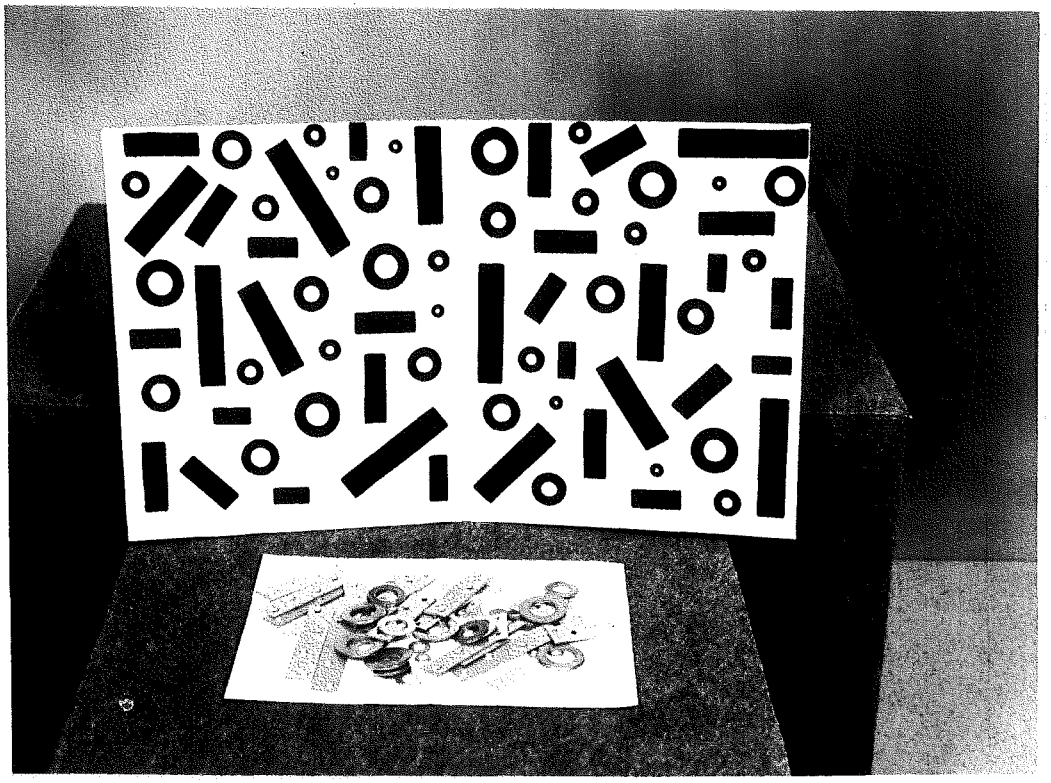
-Escaires, arandeles i rectangles de la mateixa mida que les siluetes.

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica les peces per formes.
2.(Amb el tauler). Col.loca en el tauler les peces corresponents sobre les siluetes *de color...*
3.Col.loca en el tauler les peces corresponents sobre les siluetes d'*escaires*.
4.Col.loca en el tauler les peces corresponents sobre les siluetes que queden a *la teva dreta*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	■ ❖ ◗	✳ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 16

MATERIAL

-Tauler doble amb siluetes d'arandeles i rectangles de diferents mides.

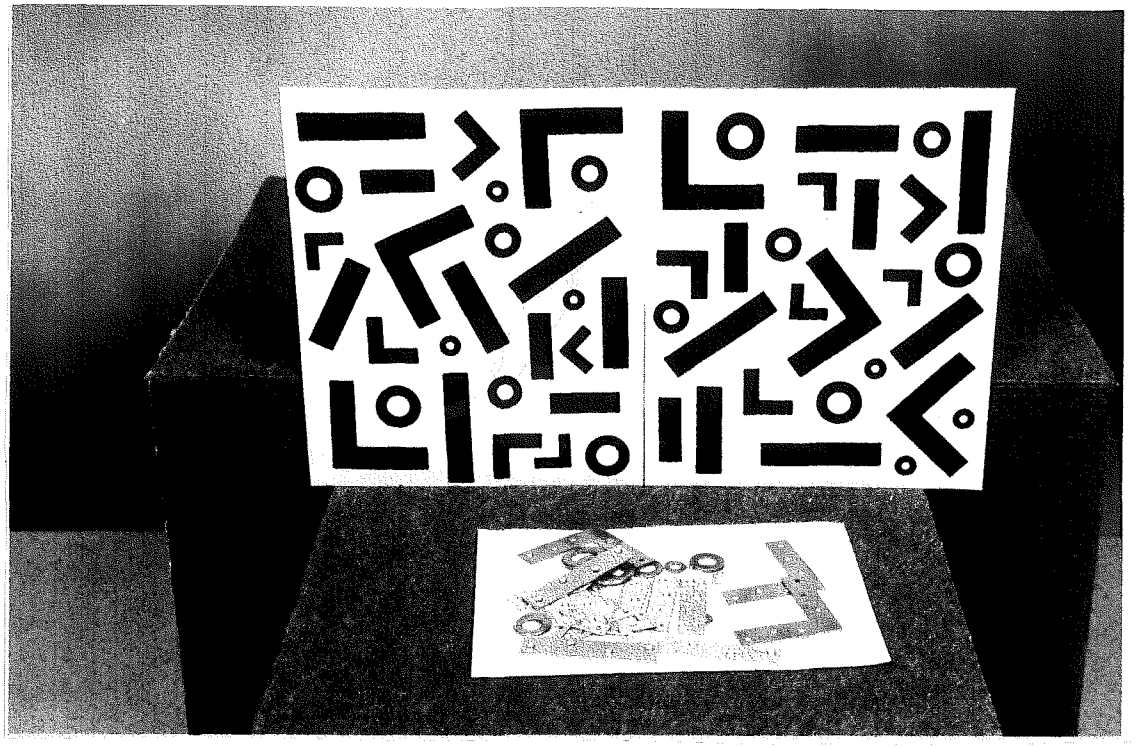
-Arandeles i rectangles d'aquestes mides.

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica les peces per *formes*.
2.Classifica els rectangles per *tamanys*. Classifica les arandeles per *tamanys*.
3.(Amb el tauler). Col.loca en el tauler *totes* les arandeles i rectangles sobre la seva silueta corresponent.
4.Col.loca sobre la seva silueta només les *arandeles*.
5.Col.loca en el tauler els *rectangles* de *tamany*... sobre les seves siluetes corresponents.
6.Col.loca totes les figures sobre el tauler situat a l'*esquerra*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	❒ ❖ ◗	✻ ◆



UNITAT I
Fitxa n. 17

MATERIAL

-Tauler gran amb les siluetes d'escaires, arandeles i rectangles de diferents mides.

-Arandeles, rectangles i escaires d'aquests tamanys.

CONSIGNES

1.(Sense el tauler). Classifica les peces per formes.
2.Classifica els escaires per tamanys.
3.(Amb el tauler). Col.loca en el tauler les peces corresponents sobre les siluetes d'*arandeles*.
4.Col.loca en el tauler les *arandeles* de *tamany*... sobre les seves siluetes corresponents.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

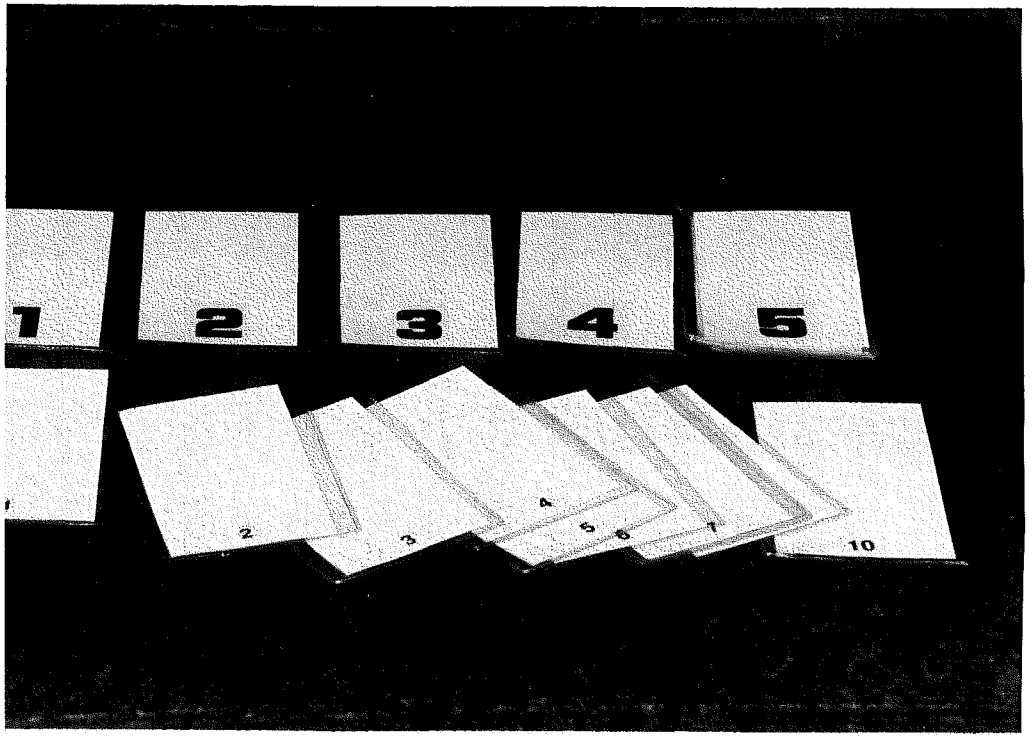
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	❐ ■ ◗ ❖	✱ ◆

UNITAT II

Les propostes d'aquesta Unitat estan constituïdes per targes plastificades de tamany carnet. A les targes hi ha pintades diferents formes geomètriques de diversos colors i tamanys, i nombres.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1					●			●	●		
2					●				●		
3				●	●			●	●		
4				●	●				●		
5				●	●				●		
6			●	●	●				●		
7				●	●				●		
8				●	●				●		



UNITAT II
Fitxa n. 1

MATERIAL

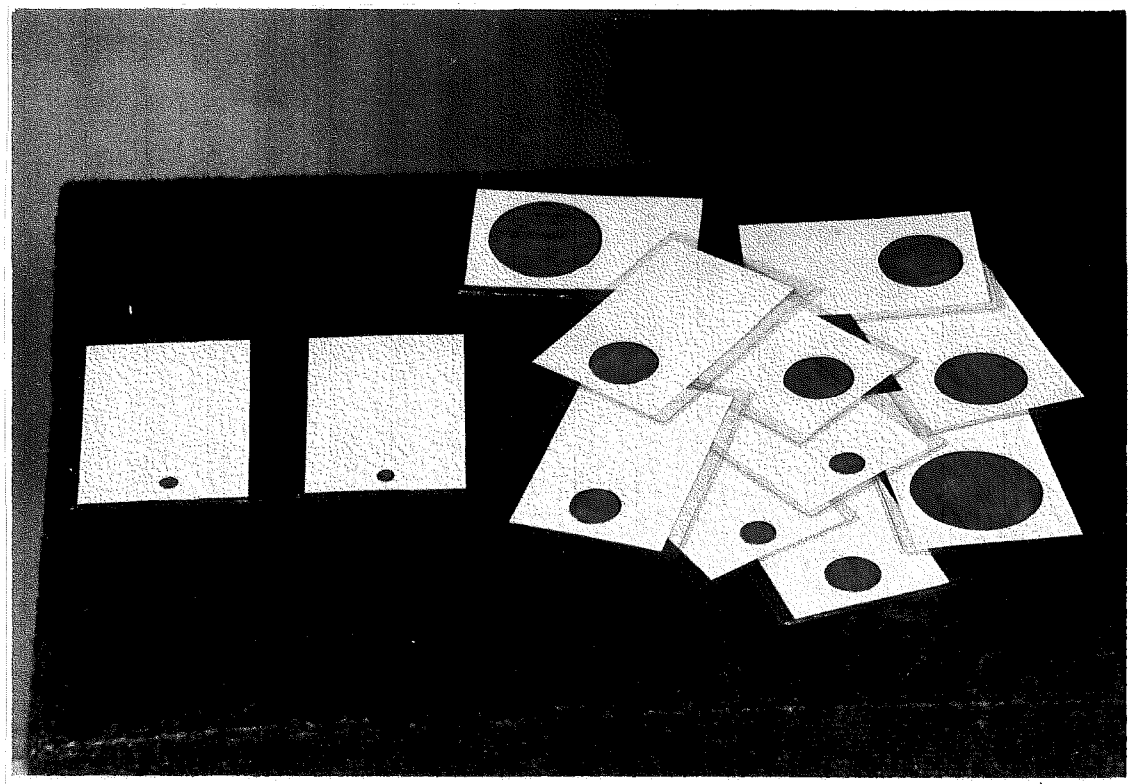
-Targes plastificades amb els números de l'1 al 10. Dues sèries: una amb els nombres grossos i una amb petits.

CONSIGNES

1.(Donant les dues sèries per separat).Aparella cada un dels nombres grossos amb el nombre petit corresponent.
2.(Amb totes les targes barrejades). Fes dos grups amb aquestes targes d'acord amb el tamany dels nombres.
3.Ordena cada grup de targes per quantitats.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❖ ❐ ◗	



UNITAT II
Fitxa n. 2

MATERIAL

-6 parells de targes amb rodones blaves de sis mides diferents.

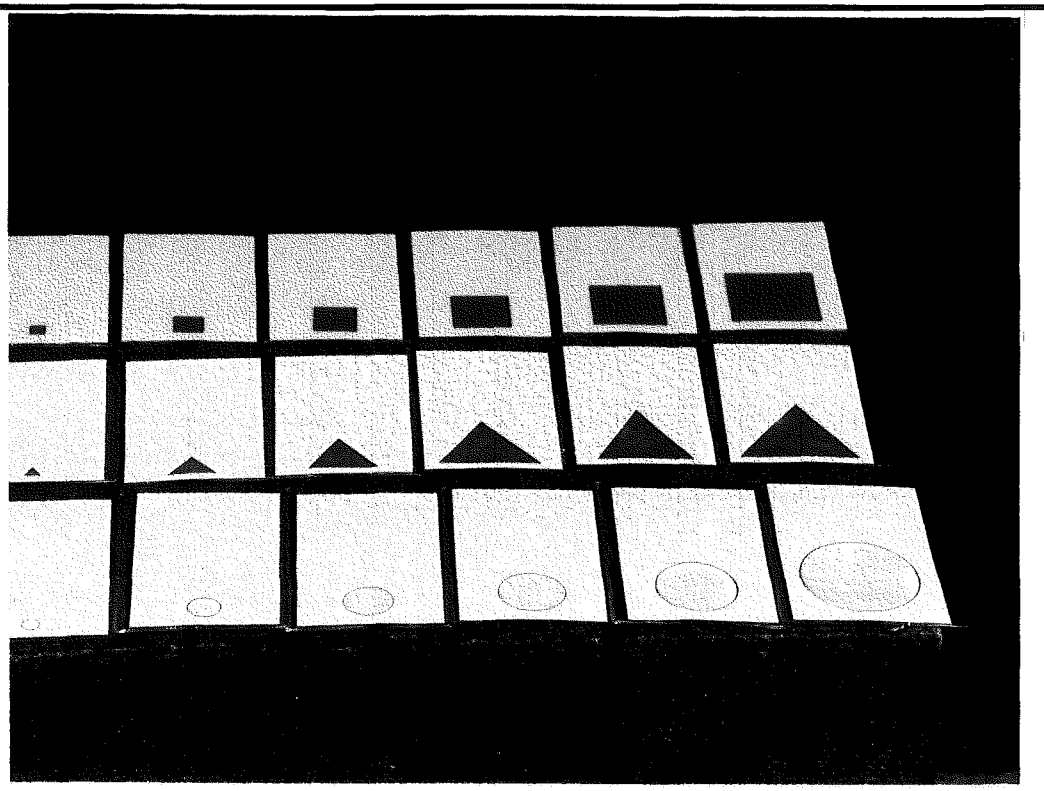
CONSIGNES

1.(Només amb 6 targes, cada una amb una rodona de diferent tamany). Preguntem:
- Quina és la rodona més petita?
- Quina és la més grossa?
- Quines tenen la mida mitjana?

2.Ordena les targes començant per la que té la rodona més petita.
3.(Ara donant les 6 targes restants). Aparella les targes que et dono ara amb les que has ordenat, segons el tamany de la rodona.
4.(Totes les targes barrejades). Aparella les targes segons la mida de la rodona.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❐ ◗	



UNITAT II
Fitxa n. 3

MATERIAL

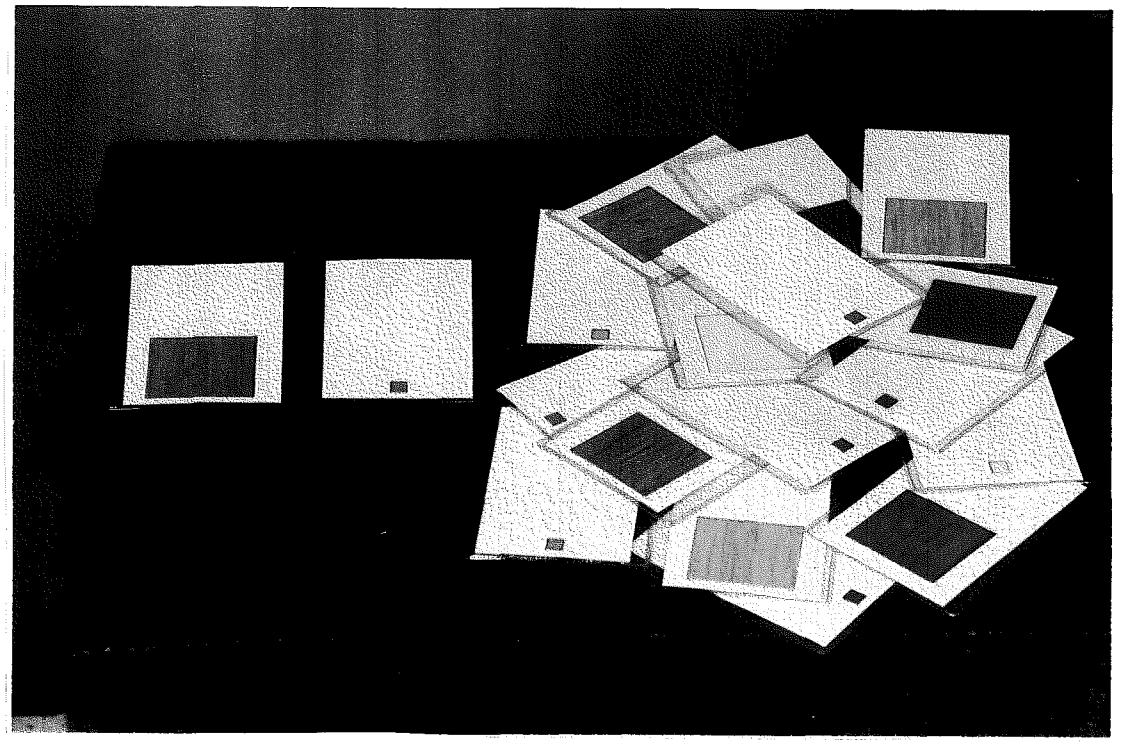
-3 sèries de 6 targes cada una d'elles, amb les següents característiques:
-1a. sèrie: 6 quadrats vermells de 6 mides diferents.
-2a. sèrie: 6 triangles blaus de tamany diferent.
-3a. sèrie: 6 rodones grogues de tamany diferent.

CONSIGNES

1.(Donant per separat una sola sèrie de targes). Quina figura és aquesta (o quina forma té)? Quina és la més petita? Quina és la grossa? Ordena-les de petita a grossa.
2.(Amb totes les targes). Alguns models d'exercici:
-Separa del pilot de targes les que siguin *de color*...
-Separa del pilot les targes *de forma*...
-Separa del pilot *la més petita* (*la més grossa*,...)
3.Ordena totes les cartes per *tamanys*, agrupant les que tinguin la mateixa mida.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❐ ❖ ■ ◗	



UNITAT II
Fitxa n. 4

MATERIAL

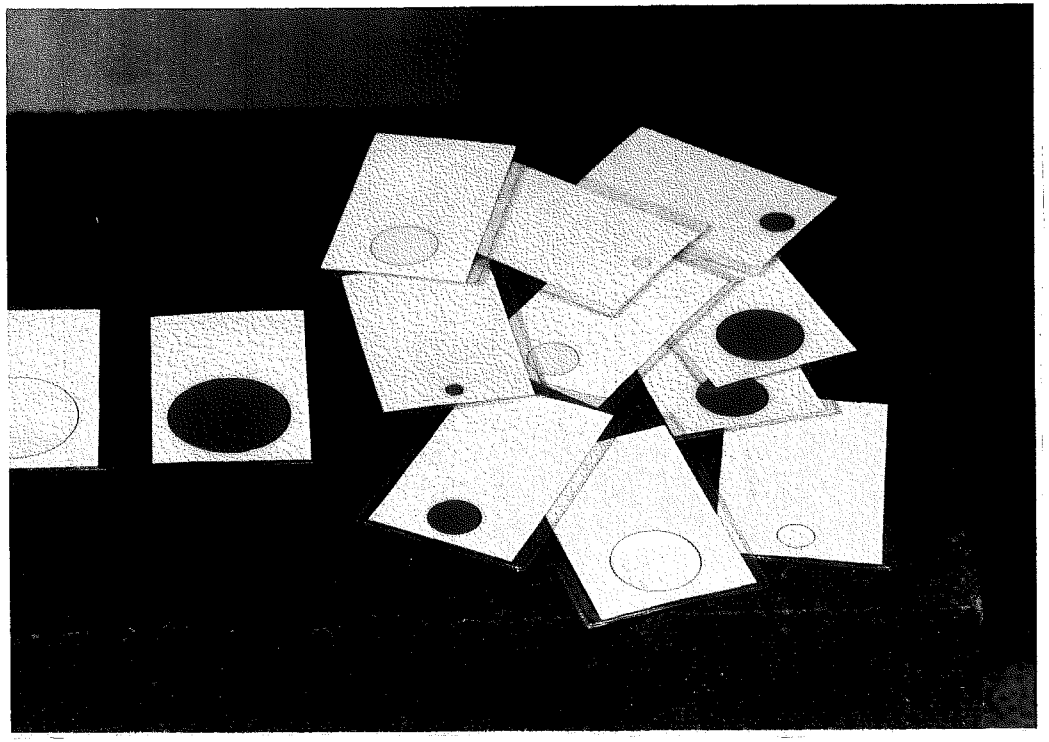
-2 sèries de 10 targes plastificades:
-1a. sèrie: amb quadrats grossos de 10 colors diferents.
-2a.sèrie: amb quadrats petits de 10 colors diferents.

CONSIGNES

1.(Amb una sèrie de targes de quadrats de la mateixa mida amb els colors diferents). Models d'exercici:
-Dóna'm la tarja amb el quadrat *de color*...
-(Assenyalant una tarja): *De quin color* és el quadrat d'aquesta tarja?
2.(Amb totes les targes):
-Classifica les targes per *colors*.
-Classifica les targes per *tamanys*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		■ ❐ ◗	



UNITAT II
Fitxa n. 5

MATERIAL

-2 sèries de 6 targes plastificades cada una d'elles:

-1a.sèrie: 6 targes amb rodones grogues de mides diferents.

-2a.sèrie: 6 targes amb rodones vermelles de mides diferents.

CONSIGNES

1.(Amb una sola sèrie):Assenyala la tarja on hi ha la rodona més petita; assenyala la que té la rodona més grossa. Ordena les targes segons el tamany de les rodones, començant per la que té la rodona més grossa.

2.(Amb les dues sèries):

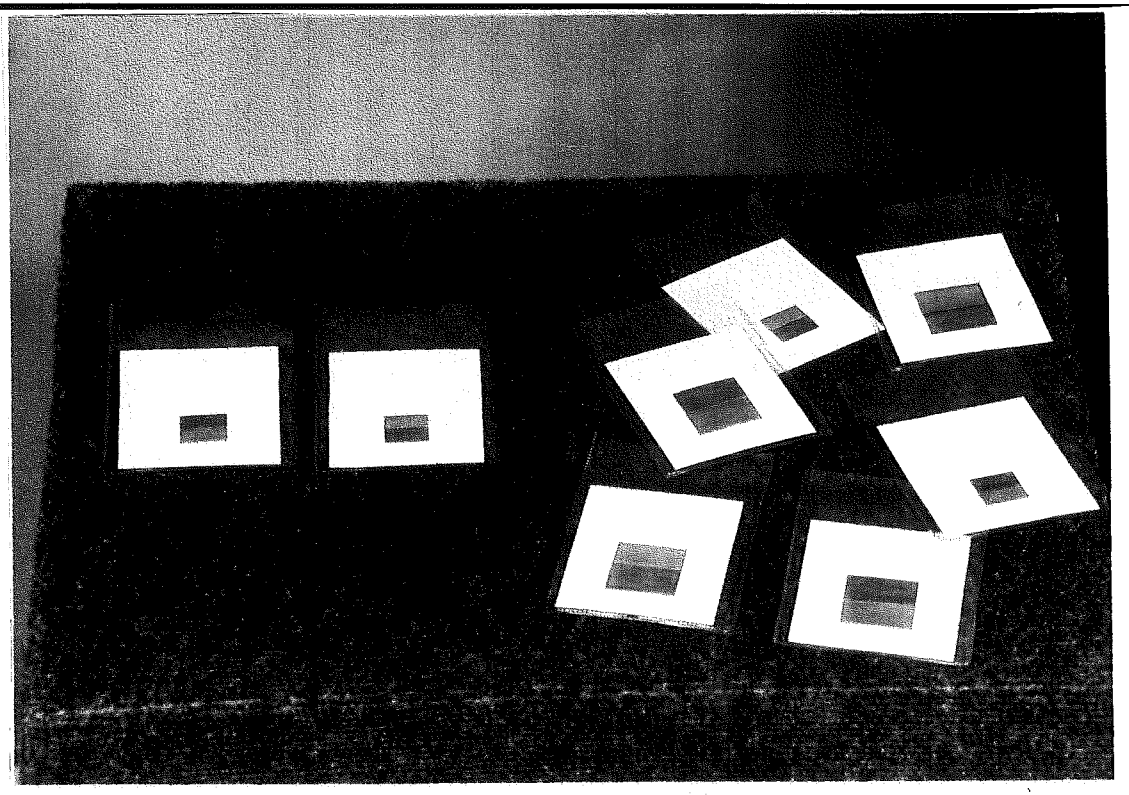
-Separa del pilot les targes amb rodones *de color*...

-Separa del pilot les rodones *de tamany*...

-Ordena cada sèrie de targes per mides, aparellant les que tenen el mateix tamany.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		■ ❐ ◗	



UNITAT II
Fitxa n. 6

MATERIAL

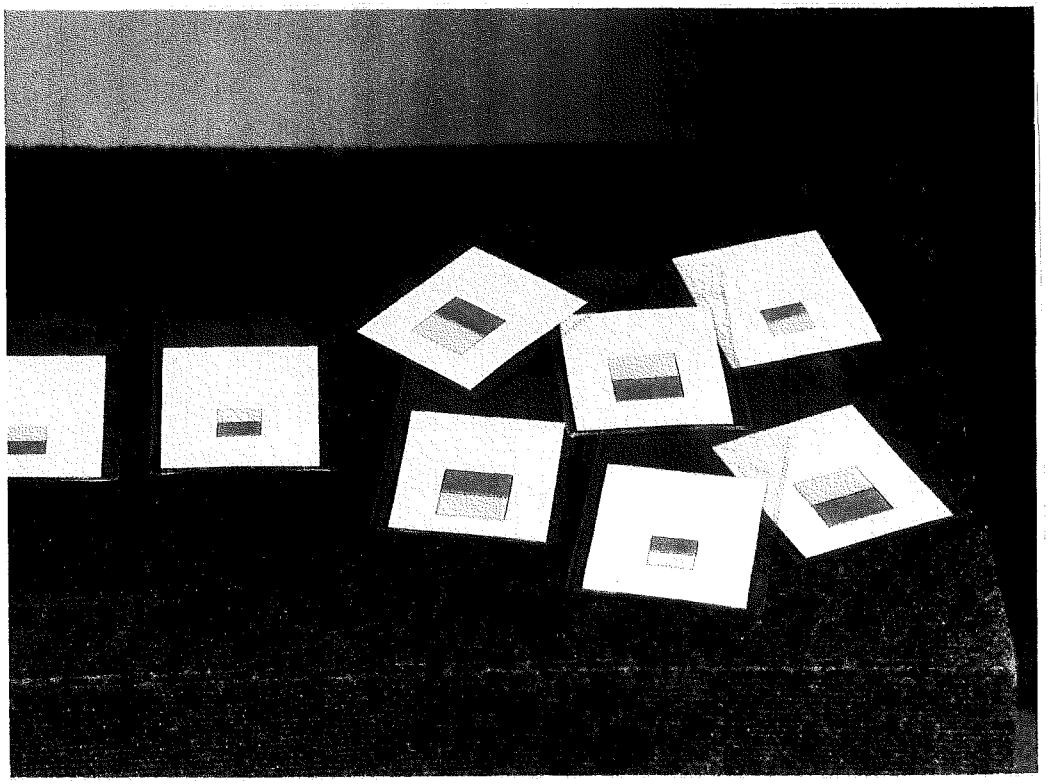
-Dues sèries de targes plastificades. Cada una d'aquestes sèries consta de 4 targes amb quadrats pintats la meitat de vermell i la meitat de blau, dues de cada sèrie.
La diferència entre les dues sèries és que els colors estan invertits en una i altra.

CONSIGNES

1.(Amb una sola sèrie).Quin *color* és aquest?(assenyalant un color). Ordena les targes segons el tamany dels quadrats.
2.(Amb totes les targes, i disposant-les en files). Separa les targes que tenen la meitat superior pintada *de color*...
3.Ordena cada sèrie segons el tamany dels quadrats.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
	◘	■ ❒ ◗	



UNITAT II
Fitxa n. 7

MATERIAL

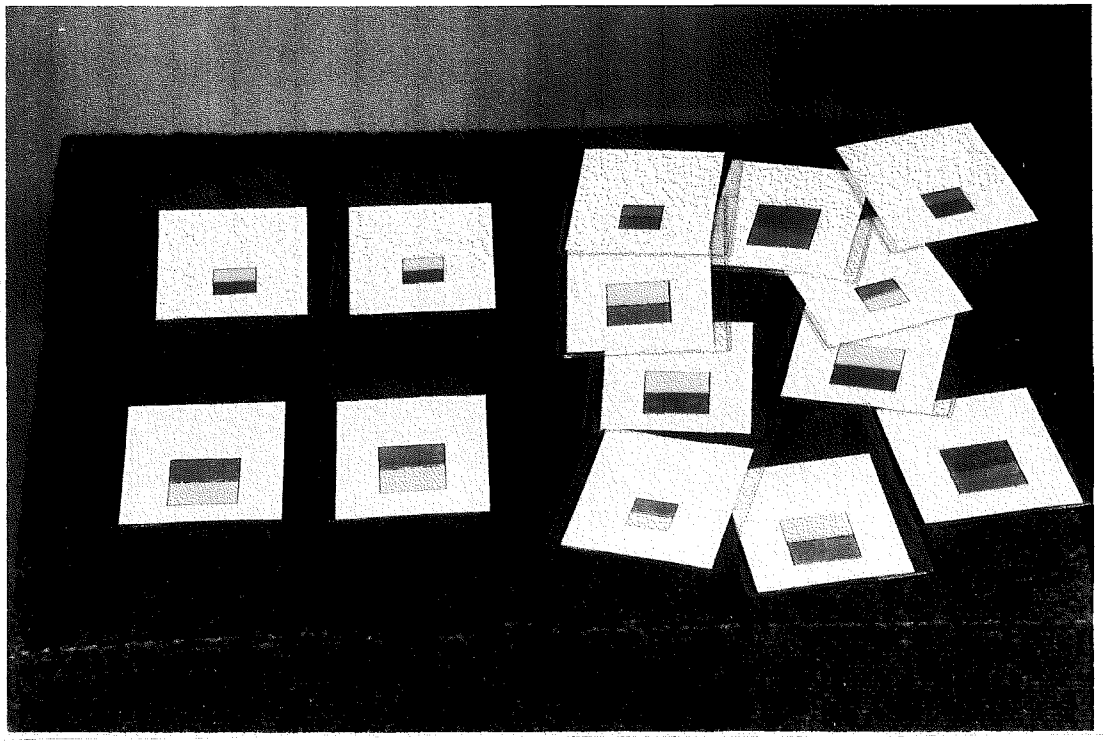
-Dues sèries de 4 targes plastificades cada una: 2 targes amb quadrats petits i 2 targes amb quadrats grossos, pintats la meitat en blau i l'altra en groc. La diferència entre les dues sèries recau en la posició dels colors, com es pot veure en la fotografia.

CONSIGNES

-1.(Només amb una sèrie). Quins colors hi ha a les targes? Aparella les targes que tinguin el mateix color.
2.(Amb les dues sèries de targes disposades en files). Agrupa les targes que tinguin el quadrat amb la part superior pintada *de color*...
3.Ordena les targes per parelles.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	



UNITAT II
Fitxa n. 8

MATERIAL

-Un pilot de targes plastificades amb quadrats pintats la meitat de cada color. Combinacions: groc/vermell i groc/ blau.Dues mides de quadrats: petits/grans.

CONSIGNES

1.(Amb totes les targes).

-Separa totes les targes que tinguin una meitat *de color*...
-Separa totes les targes que tinguin el quadrat de *color blau i vermell.*
-Agrupa totes les targes que tenen el quadrat de *tamany*...
-Agrupa les targes amb quadrats de *tamany* gran que tinguin el *color* blau.
-...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

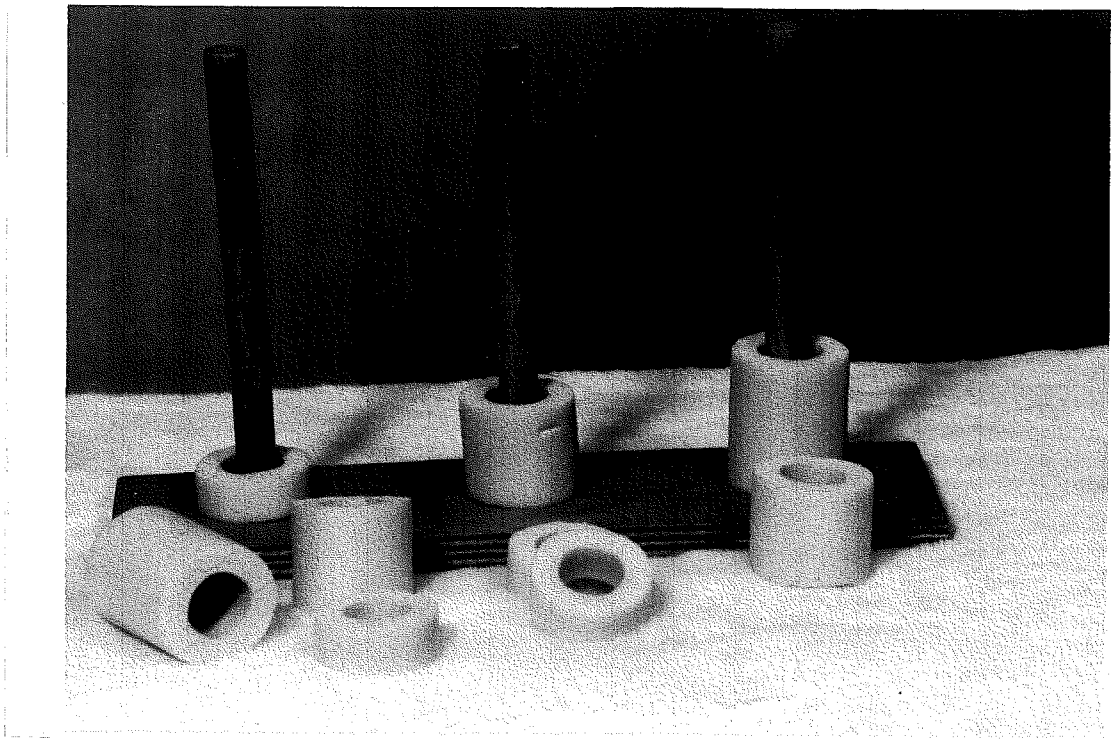
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		■ ❐ ◗	

UNITAT III

Les propostes d'aquesta Unitat constituïdes per diferents bases de fusta a les que hi ha clavats cilindres de fusta de diversos gruixos i longituds

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1	●	●	●			●			●	●	●
2	●	●	●							●	●
3	●	●	●							●	●
4	●	●			●	●	●		●	●	●
5	●	●	●		●		●		●	●	●
6	●	●	●		●		●		●	●	●



UNITAT III
Fitxa n. 1

MATERIAL

-Una base de fusta amb tres pals.

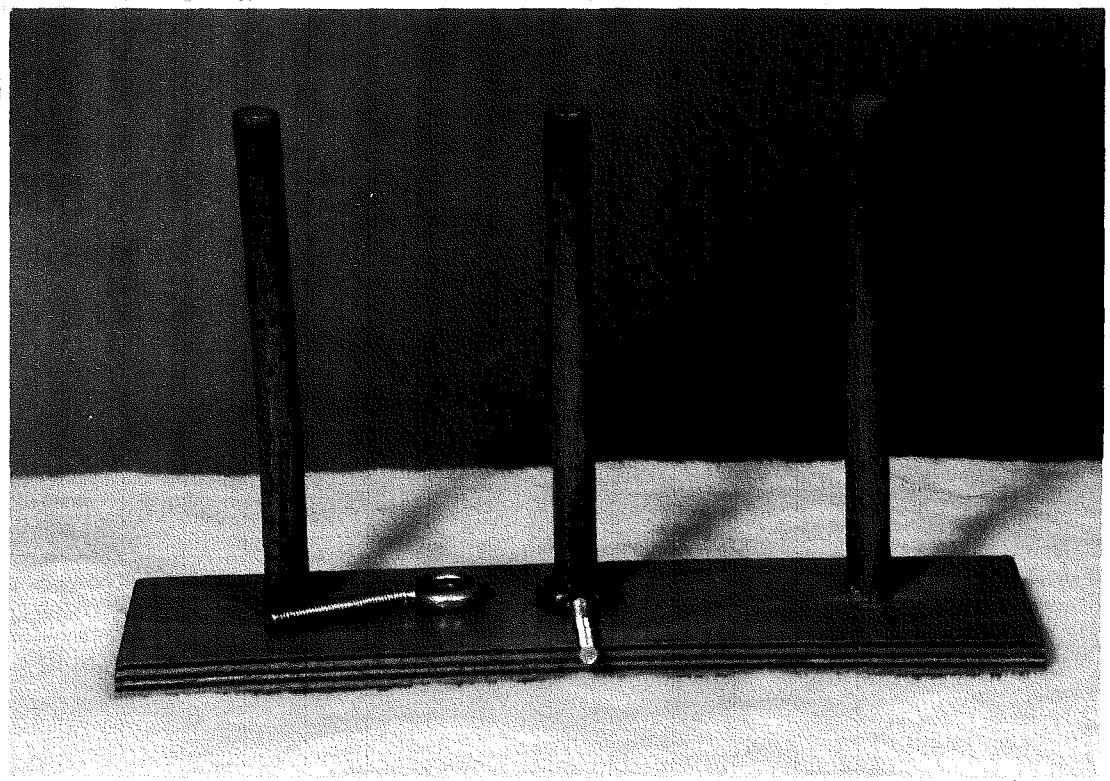
-Aros o anelles de politilè, del mateix gruix i tres alçades diferents. (2 anelles de cada alçada, com a mínim).

CONSIGNES

-(Sense la base). Agrupa les anelles que tinguin la mateixa alçada. Quines són les més llargues? Quines són les més curtes?
-(Amb la base).Col.loca totes les anelles de politilè a un sol pal.
-Col.loca les anelles *més curtes* al pal *esquerre.*
-Col.loca les anelles més *llargues* al pal de la *dreta.*
-Col.loca les anelles *mitjanes* al pal del *mig.*
-Treu les anelles de *longitud...*
-Treu les anelles del pal *situat a* ...(dreta, esquerra, mig)

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎	▲ ◗	✱ ◆



UNITAT III
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Base de fusta amb tres pals.

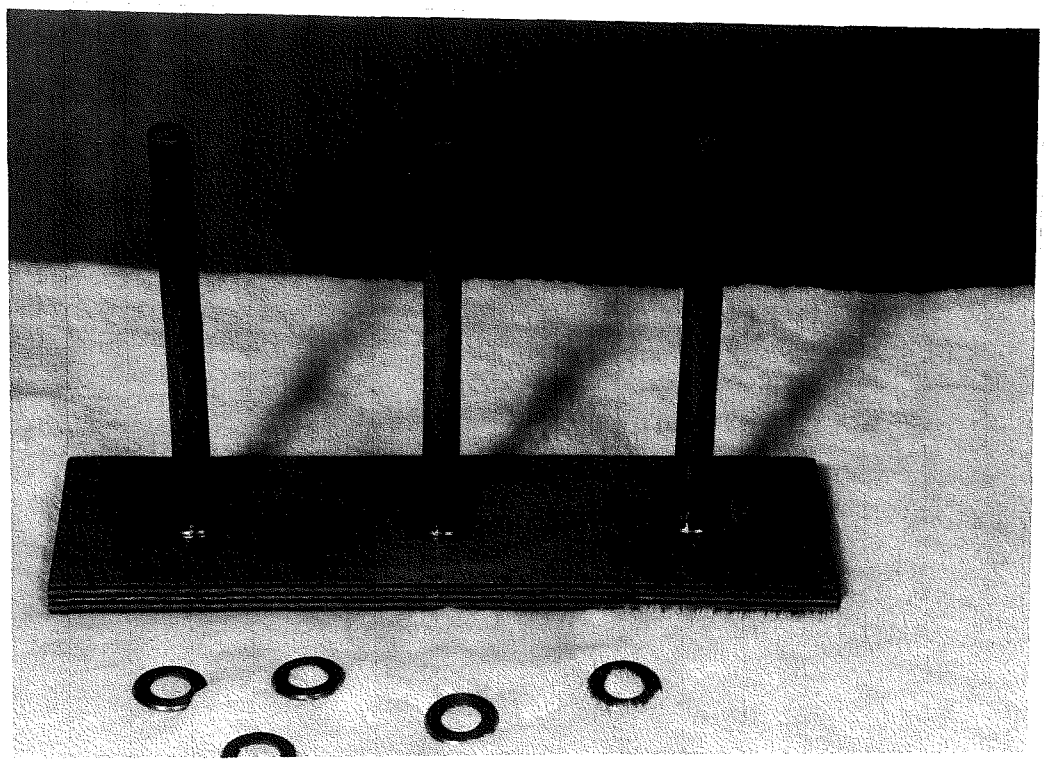
-Bagues metàl.liques. (3 com a mínim).

CONSIGNES

1.Col.loca una baga metàl.lica a cada pal.
2.Treu les bagues dels pals.
3.Col.loca *totes* les bagues al pal *situat a* ...(dreta, esquerra, mig).

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎		✳ ◆



UNITAT III
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Base de fusta amb tres pals.

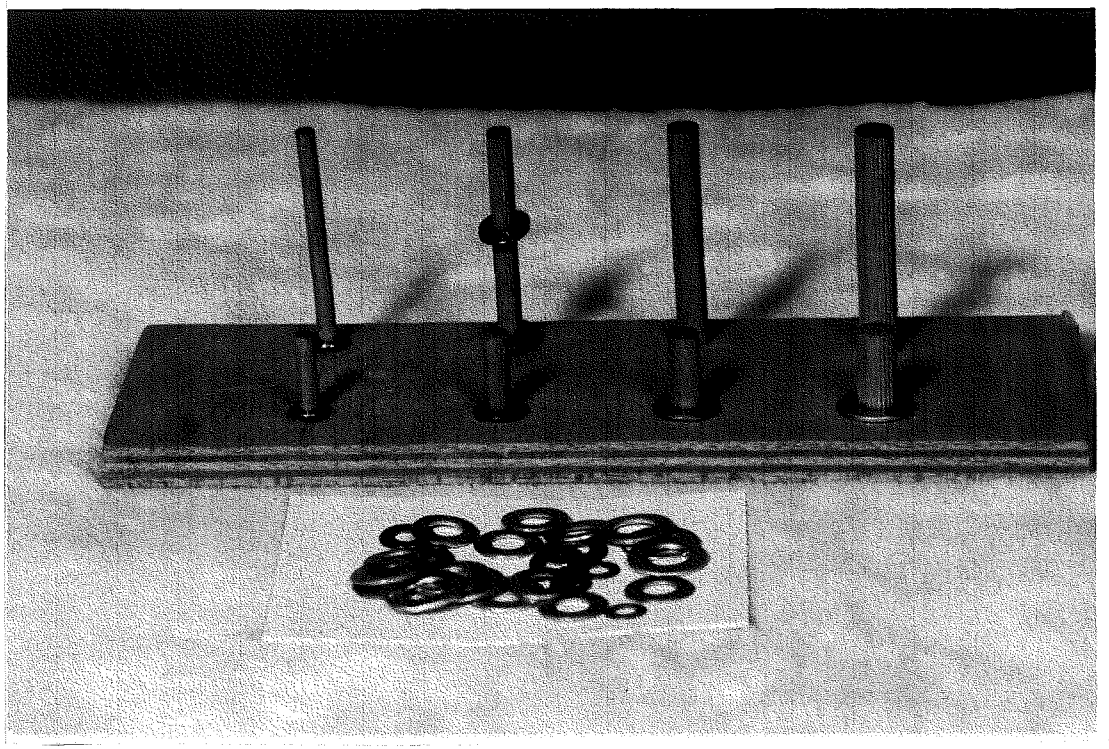
-Arandeles metàl.liques (un grapat).

CONSIGNES

1.Col.loca cada arandela a un pal.
2.Col.loca les arandeles només al pal *situat a...* (la dreta/ el mig/ l'esquerra).
3.Treu les arandeles dels pals.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	✪		✱ ◆



UNITAT III
Fitxa n. 4

MATERIAL

-Base de fusta amb tacos de fusta clavats situats en dues línies de quatre tacos cada una. Els tacos estan ordenats en cada línia pel gruix.L'alçada dels tacos és diferents en cada línia.

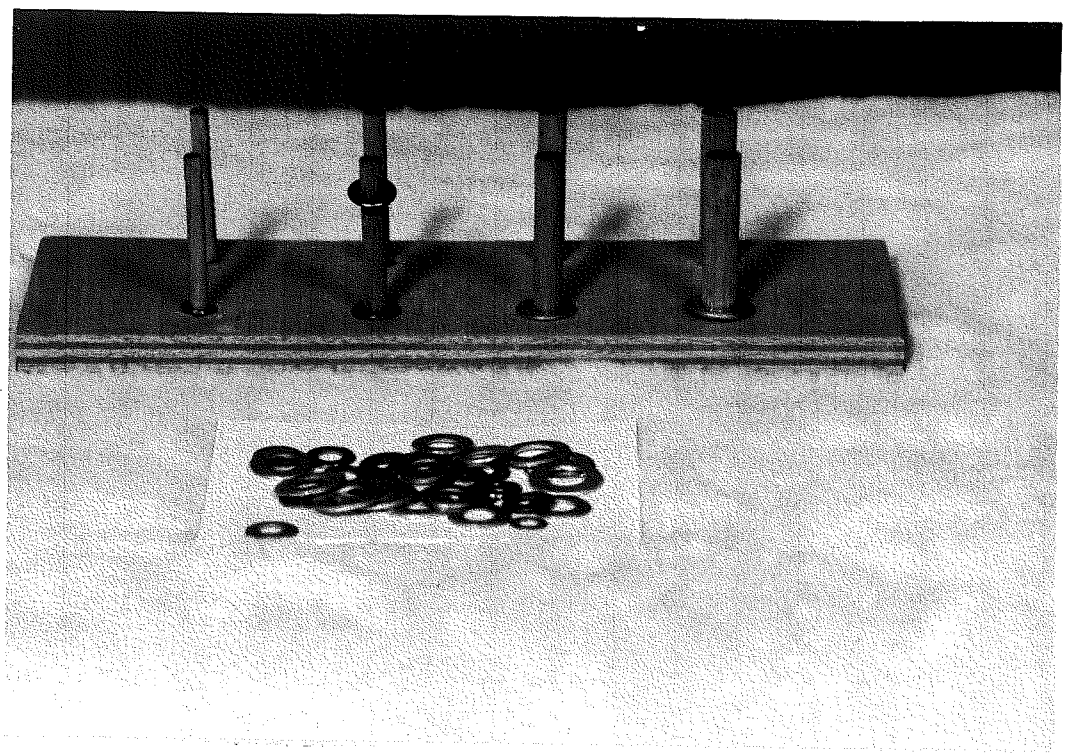
-Un grapat d'arandeles de quatre tamanys diferents.

CONSIGNES

1.(Sense la base). Classifica les arandeles per *tamanys.*
2.(Amb la base i arandeles col.locades a la línia de pals curts de manera que serveixen de model). Introdueix cada arandela al pal de fusta que li correspon, seguint el model donat.
3.(Amb la base sense cap arandela col.locada).Posa les arandeles corresponents només a la línia dels pals *de llargada*...(curts/llargs).
4.Posa les arandeles corresponents als pals *de gruix* ...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		❐ ▲ ▼ ◗	✱ ◆



UNITAT III
Fitxa n. 5

MATERIAL

-Base amb dues files de tacos de fusta d'igual llargada i gruix diferent.

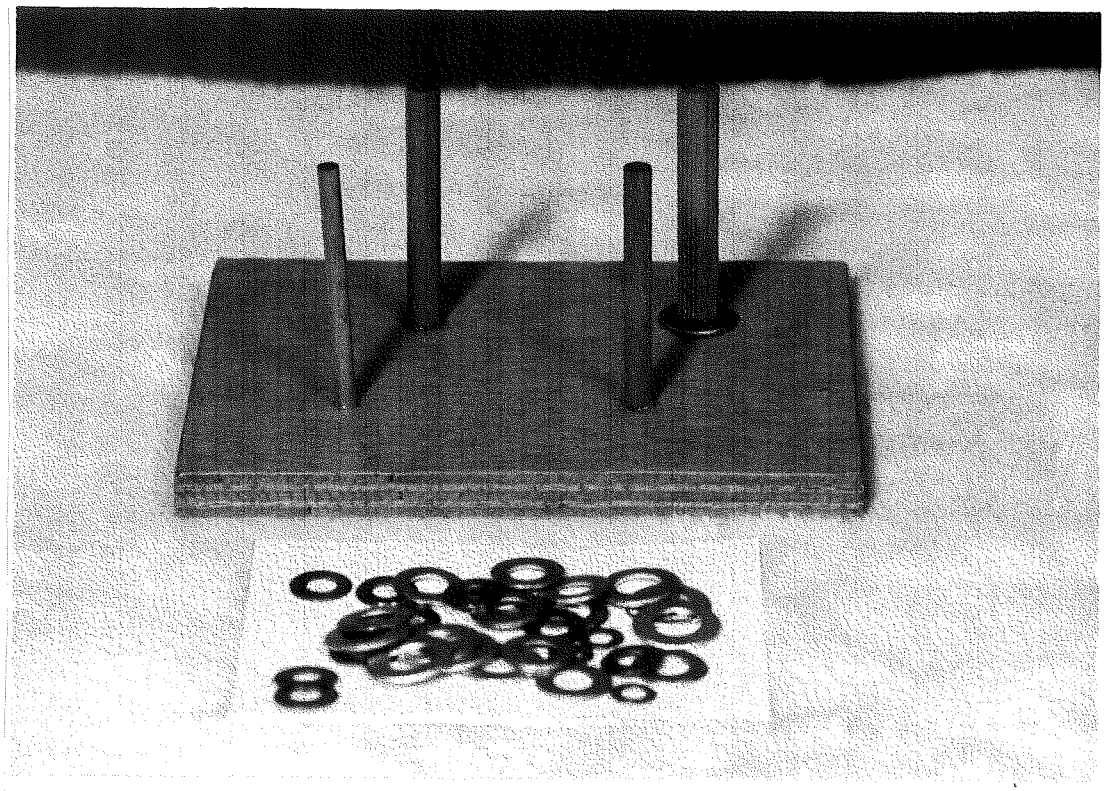
-Un pilot d'arandeles metàl.liques de quatre mides diferents.

CONSIGNES

1.(Sense la base). Classifica les arandeles per tamanys.
2.(Amb la base). Col.loca les arandeles als pals corresponents segons el gruix del pals.
3.Treu totes les arandeles.
4.Posa les arandeles als pals *situats a* ...(davant/darrera).
5.Posa les arandeles als pals de *gruix*...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎	❐ ▼ ◗	✱ ◆



UNITAT III
Fitxa n. 6

MATERIAL

-Base amb quatre tacos de fusta d'igual alçada i gruix diferent.

-Un pilot d'arandeles metàl.liques de quatre tamanys diferents.

CONSIGNES

1.(Sense la base). Classifica les arandeles per tamanys. Quines són les més petites? Quines són les grosses?
2.(Amb la base).Col.loca les arandeles al pal corresponent segons el *gruix* del pal.
3.Treu les arandeles.
4.Col.loca les arandeles als pals corresponents que estan *situats a* ...(darrera/davant; dreta/ esquerra).
5.Col.loca les arandeles al pal de *gruix*...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

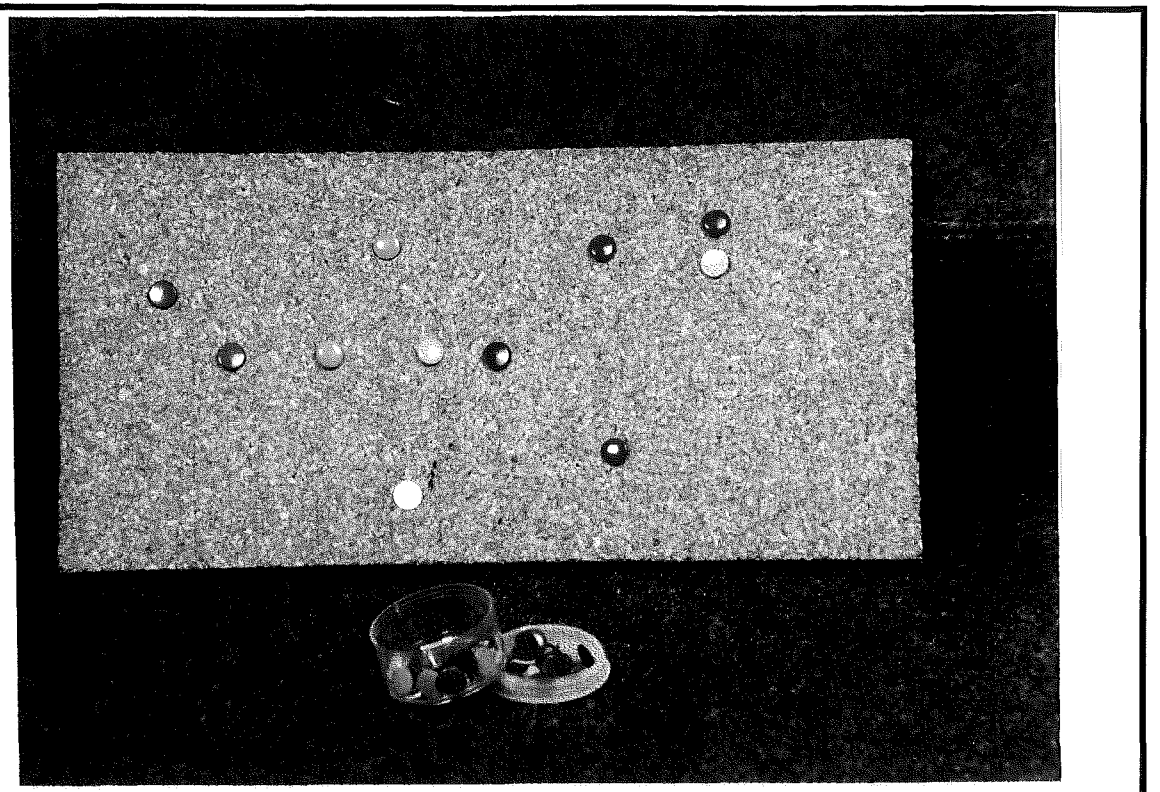
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎	❐ ▼ ◗	✱ ◆

UNITAT IV

Les propostes d'aquesta Unitat consisteixen en clavar xinxetes o agulles amb els caps de colors a pissarres o taulers de suro. Les consignes estan estructurades amb complexitat creixent, de manera que en les primeres propostes la tasca bàsica és quasi exclusivament manipulativa i les següents exigeixen, a més, la intervenció de les relacions espacials.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1		●		●						●	●
2		●	●	●						●	●
3		●	●	●						●	●
4		●		●						●	●
5		●		●				●	●	●	●
6		●	●	●				●	●	●	●
7		●	●	●				●	●	●	●
8		●	●	●				●	●	●	●



UNITAT IV
Fitxa n. 1

MATERIAL

-Tauler de suro amb xinxetes clavades.

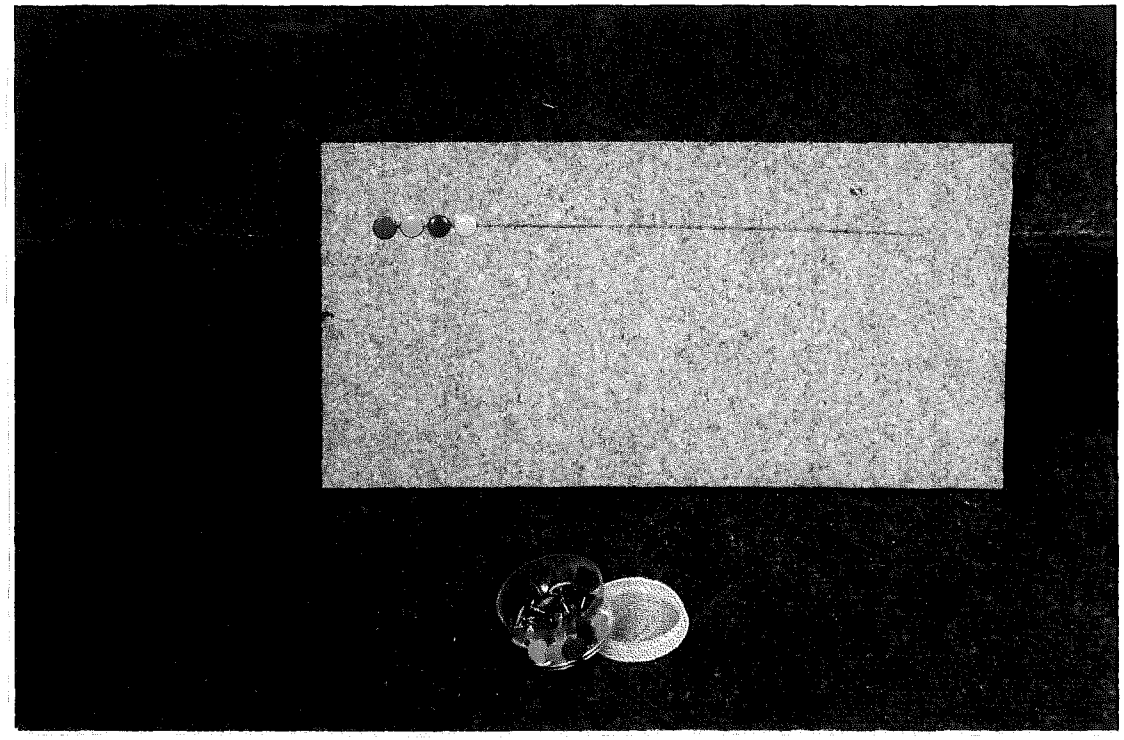
-Un grapat de xinxetes.

CONSIGNES

1.Desclava totes les xinxetes del suro.
2.Desclava només les xinxetes que siguin de *color*...
3.Clava al suro les xinxetes que siguin de *color*...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○		■	✱ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Tauler de suro amb una ratlla pintada en sentit horitzontal.

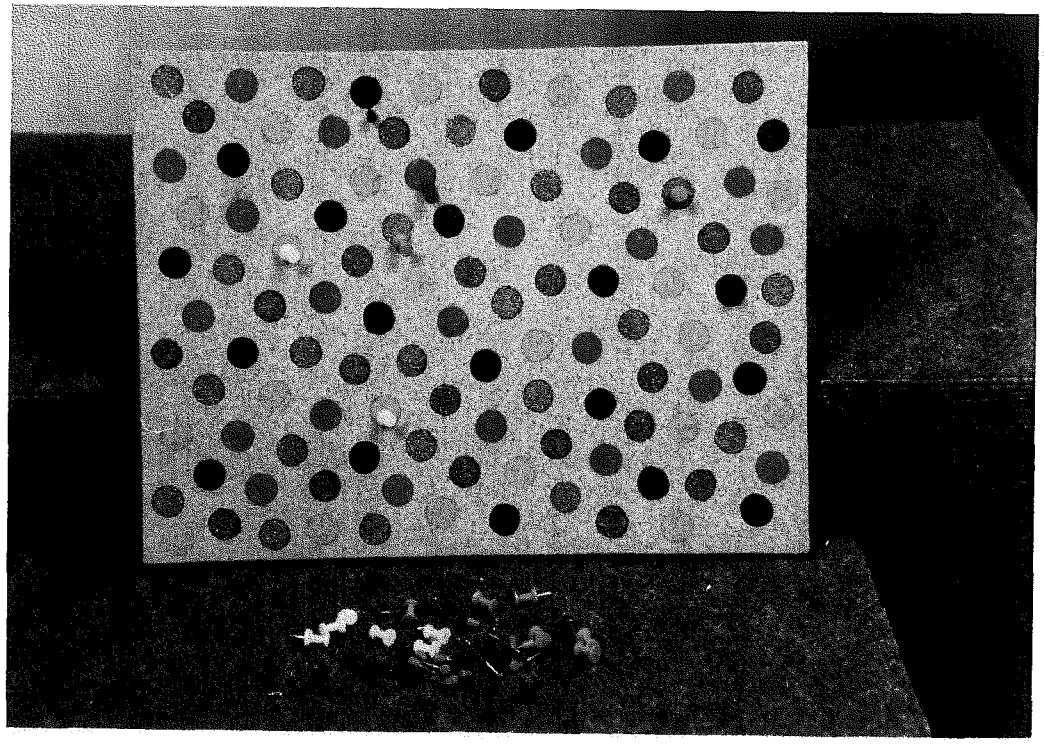
-Un grapat de xinxetes.

CONSIGNES

1.Clava les xinxetes en el suro *a dalt de la ratlla* dibuixada.
2.Clava les xinxetes en el suro *a sota de la ratlla.*
3.clava les xinxetes *damunt* de la ratlla.
4.Clava les xinxetes de *color*... damunt de la ratlla.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	■	✳ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Pissarra de suro amb rodones pintades de diferent color.

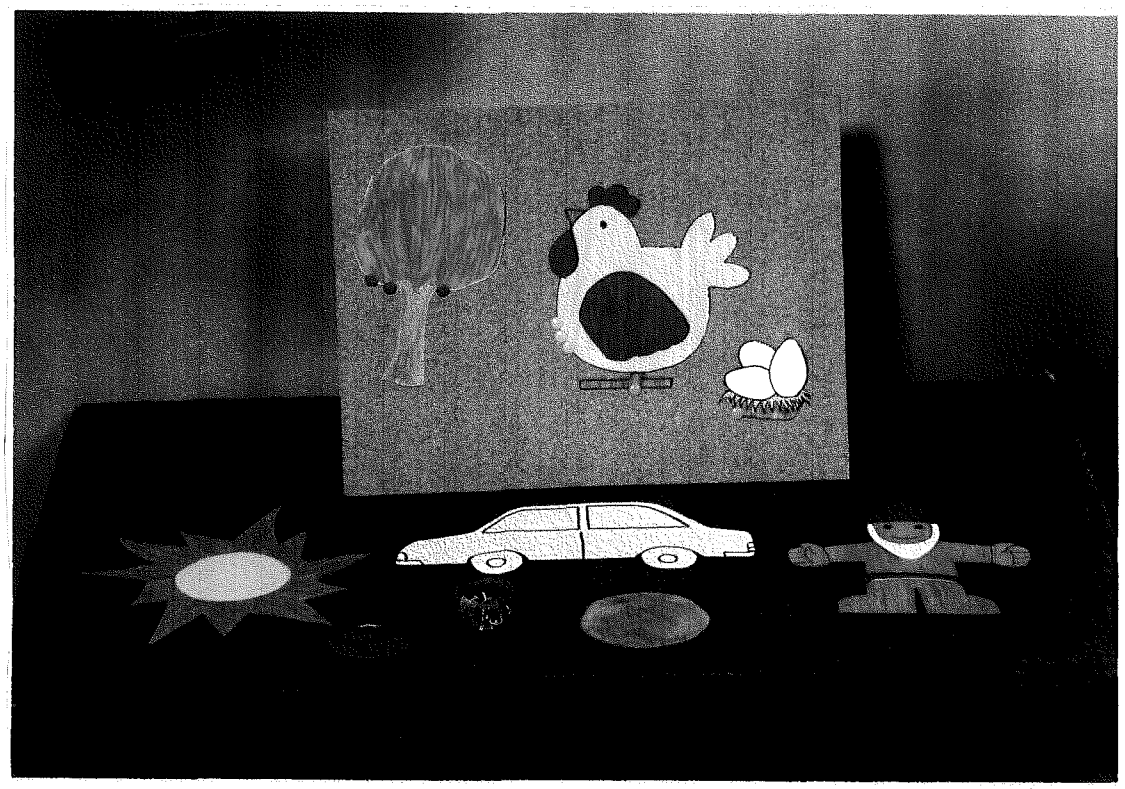
-Agulles amb cap de color o xinxetes de colors (els mateixos colors que les rodones).

CONSIGNES

1.Clava cada xinxeta (o agulla) al cim de la rodona que tingui el mateix color.
2.Clava només les agulles que tinguin el *color...*
3.Desclava totes les xinxetes.
4.Clava totes les xinxetes a la pissarra de suro sense posar-ne cap a sobre d'una rodona de colors.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	■	✱ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 4

MATERIAL

-Pissarra de suro.

-Diferents figures plastificades de colors.

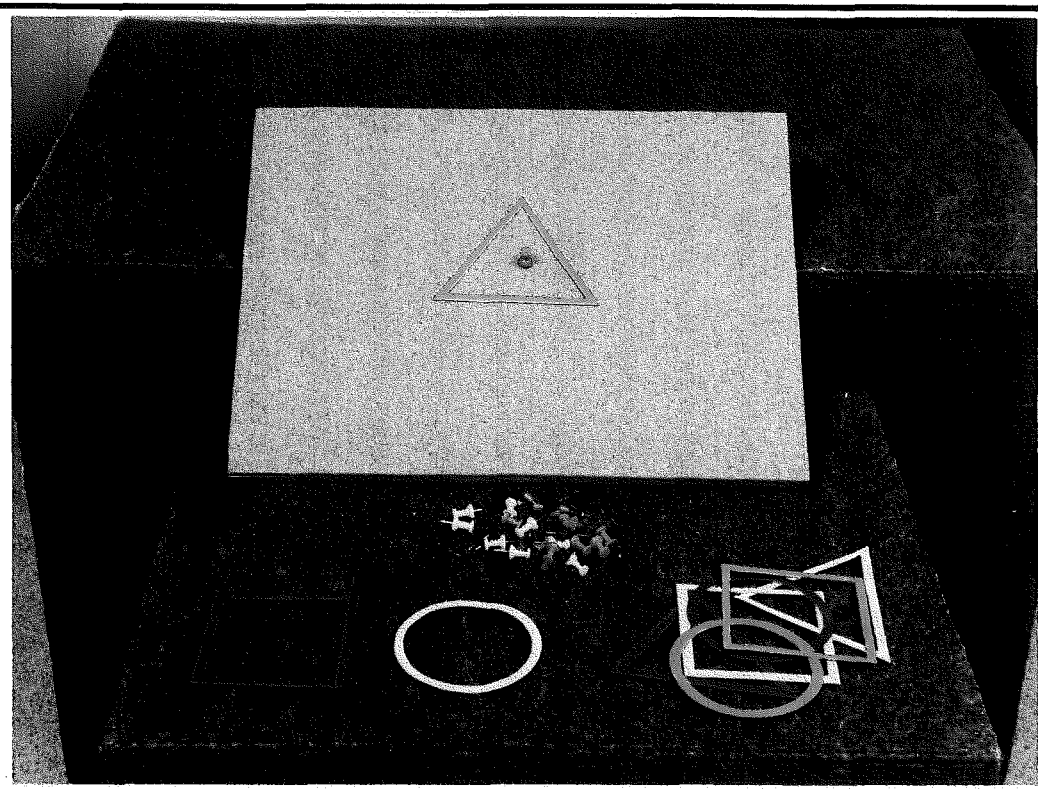
-Un grapat de xinxetes o agulles amb el cap de colors.

CONSIGNES

1.Clava aquesta figura (la gallina, la tomata,...)a la pissarra de suro.
2.Desclava la figura del suro.
3.Clava la figura ... amb xinxetes *de color*...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○		■	✱ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 5

MATERIAL

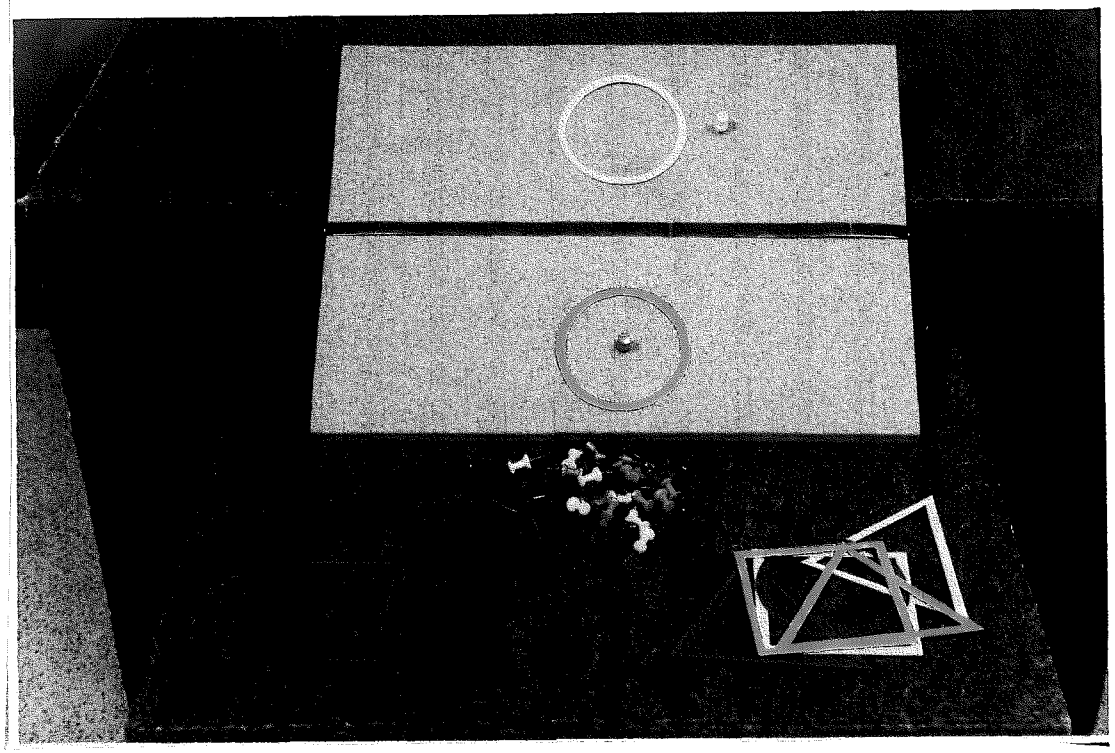
-Una pissarra de suro.
-Xinxetes o agulles amb el cap de colors.
-Figures plastificades: quadrats, rodones i triangles de color blau, vermell i groc. (1 de cada, de la mateixa mida).

CONSIGNES

1.Col.loca un triangle de *color*... sobre la pissarra de suro.
2.Clava una xinxeta de *color* ... a *dins*... del triangle.
3.Clava una xinxeta de *color*... a fora del triangle.
4.Col.loca totes les figures de *color* ... a la pissarra de suro.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○		❖ ■ ◗	✳ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 6

MATERIAL

-Una pissarra de suro amb una línia horitzontal que la divideix en dues meitats.

-Les següents figures plastificades: rodones triangles i quadrats de colors vermell, blau i groc.(Una per forma i color).

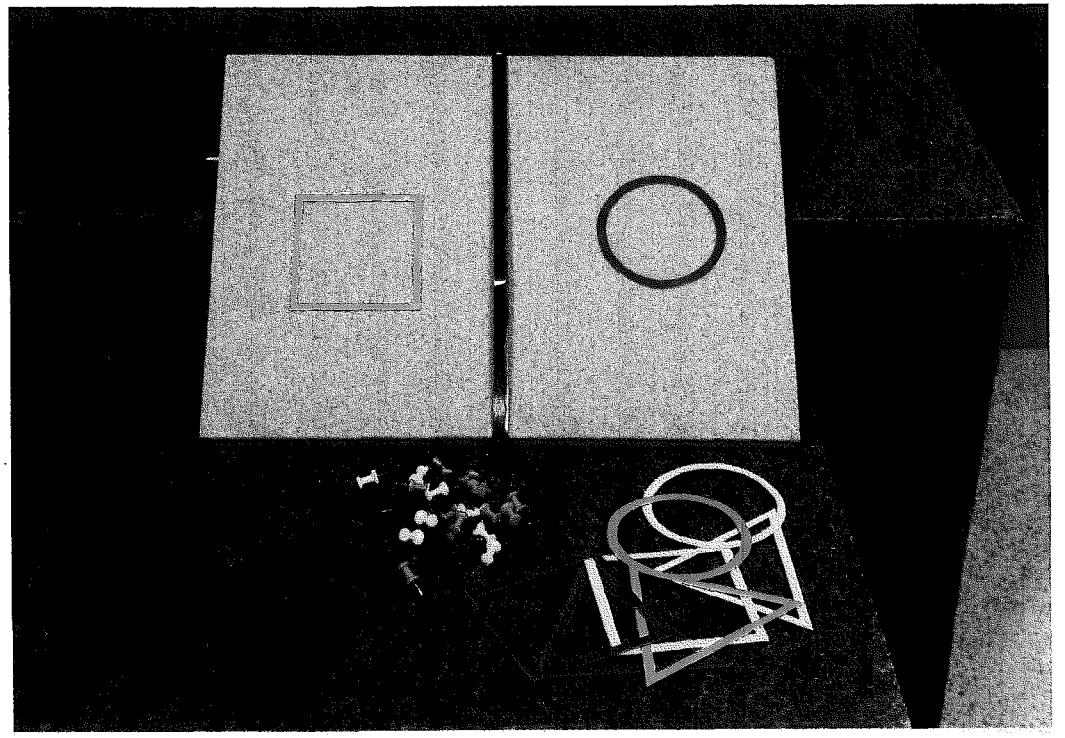
-Un grapat de xinxetes o agulles de colors.

CONSIGNES

1.Col.loca *totes* les figures a la *part... (superior/inferior)* de la ratlla.
2.Col.loca els *triangles* a *sobre* de la ratlla.
3.Col.loca les *rodones* a *sota* de la ratlla.
4.Co.loca *una rodona groga sobre la ratlla i una de blava a sota.*
5.Clava una *xinxeta groga a la dreta de la rodona i sobre la ratlla.*
6.Clava una *xinxeta blava dins la rodona blava.*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	■ ◗ ❖	✳ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 7

MATERIAL

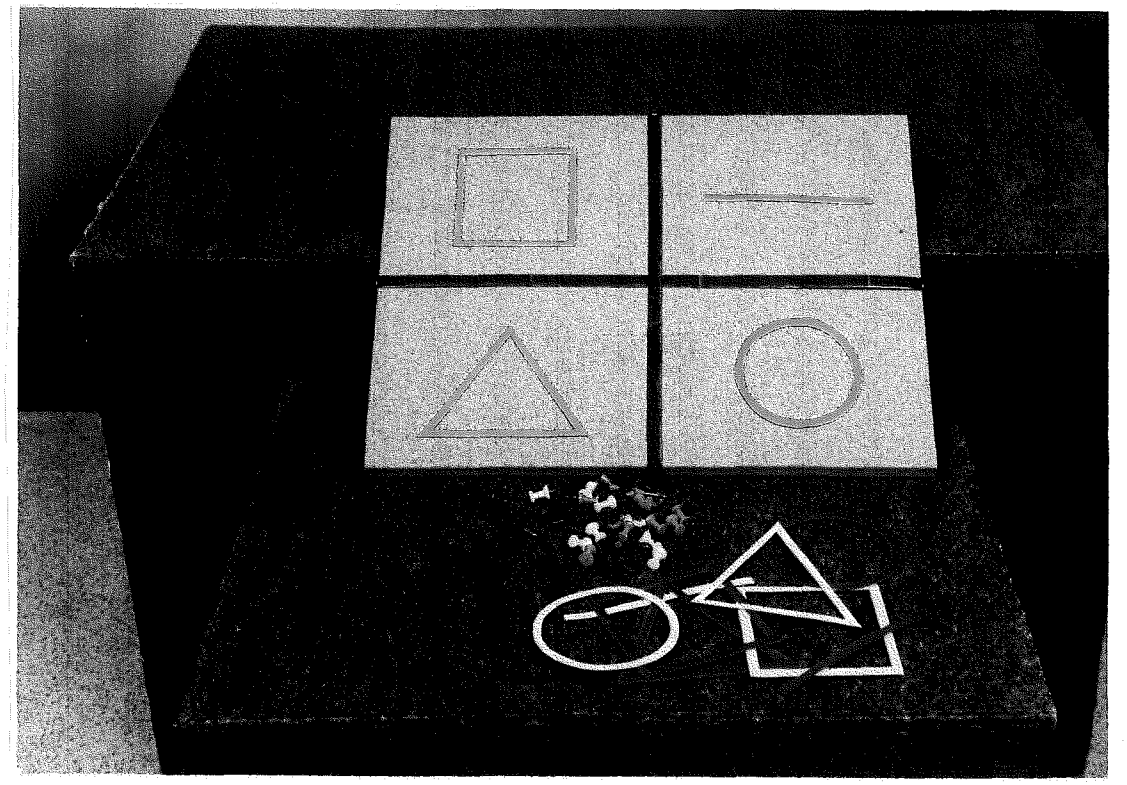
-Una pissarra de suro amb una línia clavada en sentit vertical, dividint la pissarra en dues parts iguals.
-Figures plastificades de colors i formes diferents (quadrats, rodones i triangles en vermell, groc i blau).
-Xinxetes o agulles de colors.

CONSIGNES

1.Col.loca *totes les figures al costat* ... (dret/esquerre) del suro.
2.Col.loca les figures de *color... al costat...* del suro.
3.Col.loca les figures *que no siguin de forma ... al costat ...* del suro.
4.Col.loca les figures *que no siguin de color... al costat...* del suro.
5.Col.loca una rodona *vermella a la dreta*, i un *quadrat blau a l'esquerra.*
6.Clava dins de cada figura l'agulla del color corresponent.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	❖ ◗ ■	✳ ◆



UNITAT IV
Fitxa n. 8

MATERIAL

-Una pissarra de suro amb dues línies clavades perpendicularment, dividint el suro en quatre parts iguals.
-Les mateixes figures anteriors.
-Un grapat de xinxetes de colors.

CONSIGNES

1.Col.loca una *figura vermella* a *dalt* i a la *dreta*.
2.Col.loca una *rodona blava* a *baix* i a *l'esquerra*.
3.Clava una xinxeta dins de cada figura, del mateix color que la figura.
4.Clava una xinxeta sota de cada figura.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

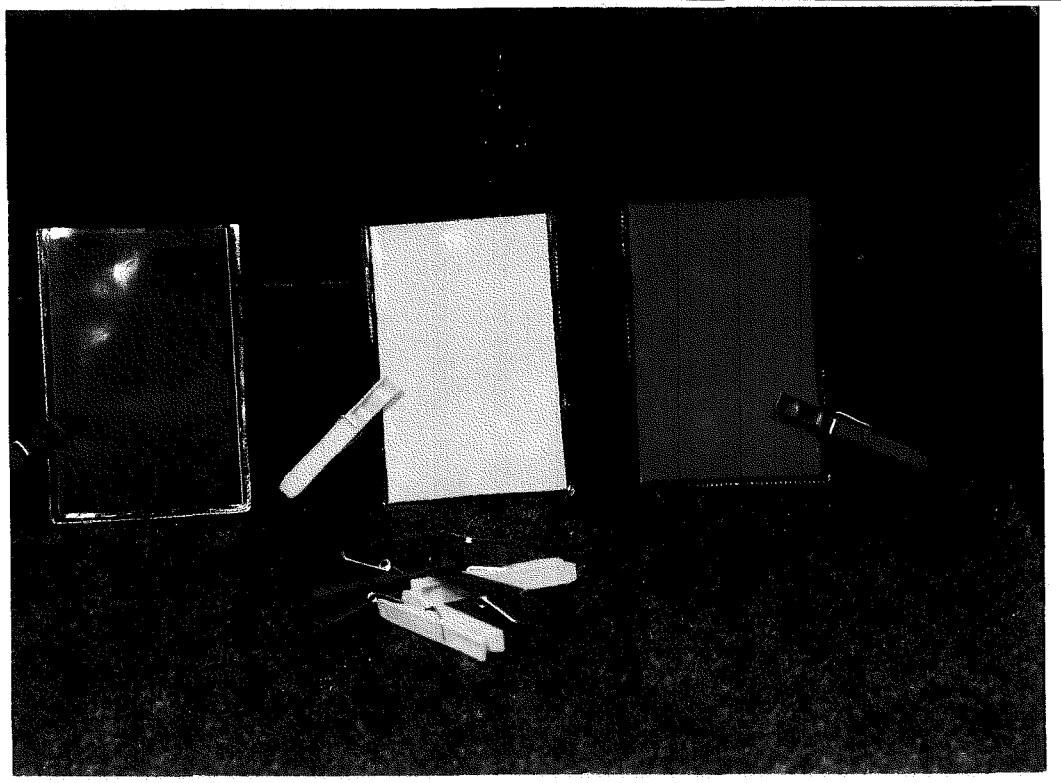
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	■ ❖ ◗	✳ ◆

UNITAT V

Aquestes propostes comparteixen com a material fonamental les pinces d'estendre roba, de fusta o de colors. Una de les propostes presenta, en comptes de pinces, clips de plàstic de colors.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1		●		●						●	●
2		●	●	●		●				●	●
3		●	●			●				●	●
4		●	●			●				●	●
5		●	●	●		●				●	●
6		●	●	●						●	●



UNITAT V
Fitxa n. 1

MATERIAL

-Targes plastificades de colors.

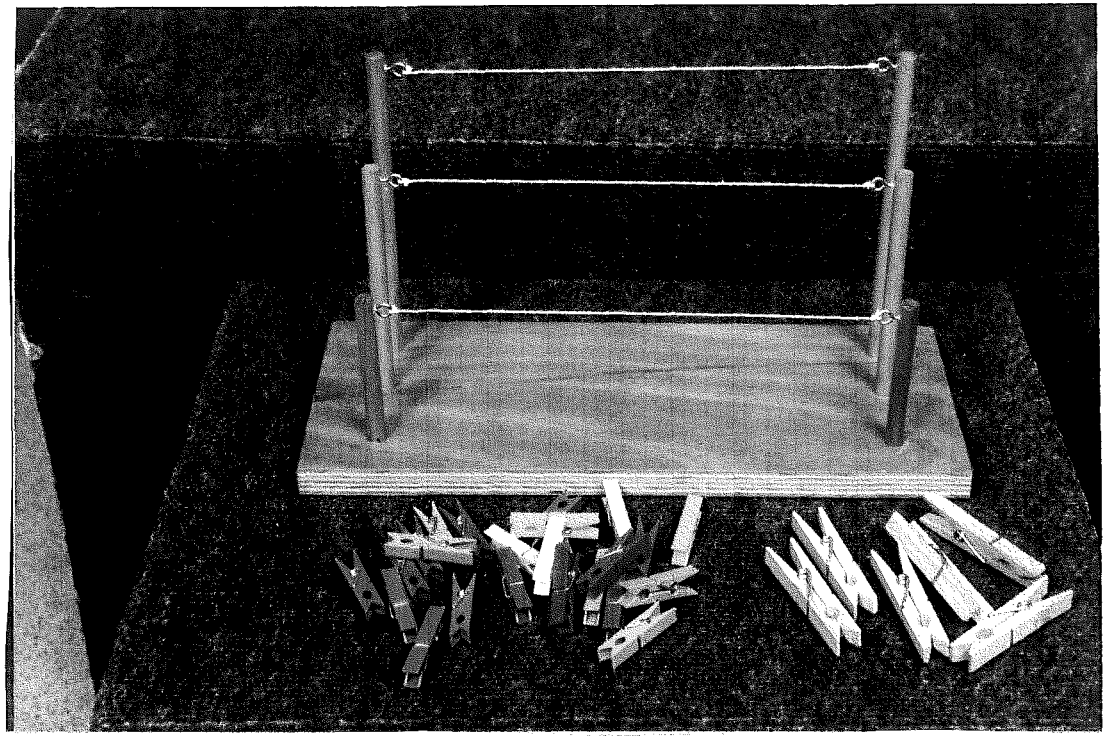
-Pinces d'estendre roba dels mateixos colors de les targes.

CONSIGNES

1.Pinça les targes amb les pinces d'estendre roba que tenen el mateix color.
2.Treu les pinces de les targes.
3.Pinça la *tarja de color...* amb una *pinça de color...*
4.Pinça la *tarja de color...* amb les *pinces que no siguin de color...*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○		■	✻ ◆



UNITAT V
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Base de fusta amb tres estenedors.

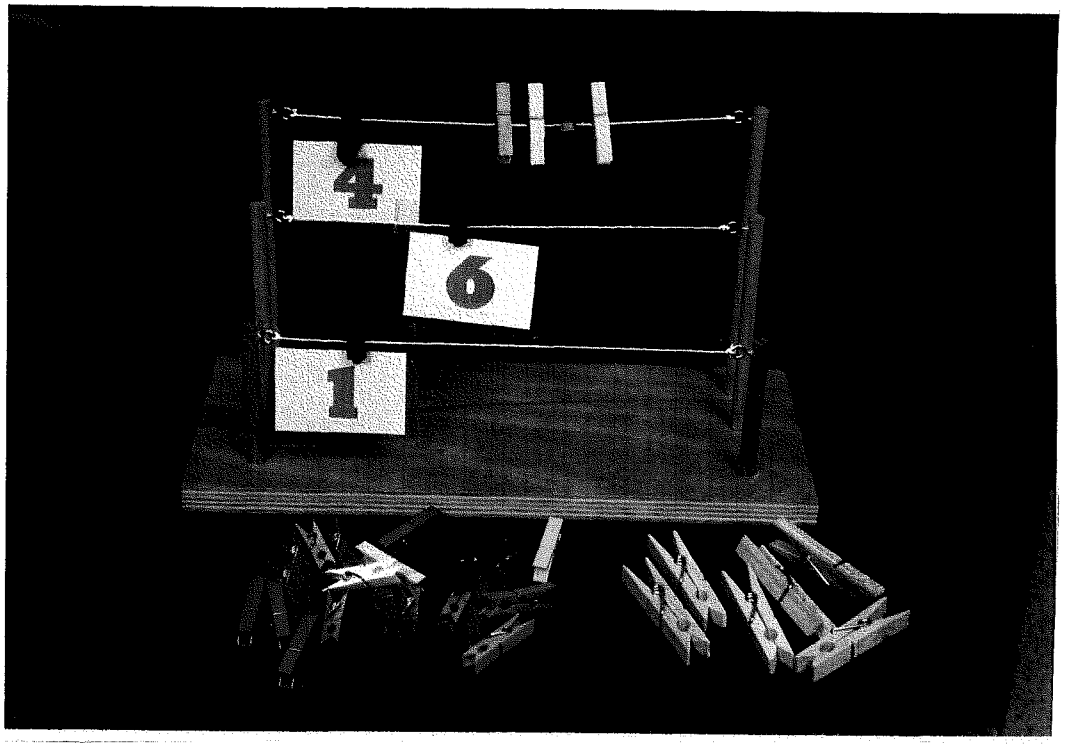
-Agulles d'estendre roba: de plàstic de diferents colors i de fusta.

CONSIGNES

1.Pinça les agulles *de fusta* als estenedors.
2.Treu totes les agulles.
3.Pinça les agulles de plàstic als estenedors *més alts*.
4.Pinça les agulles de *color*... als estenedors *situats ... (més a prop, més lluny,...)*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	◎	▲ ■	✳ ◆



UNITAT V
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Base de fusta amb tres estenedors situats a alçades diferents.

-Agulles d'estendre roba de fusta i de colors.

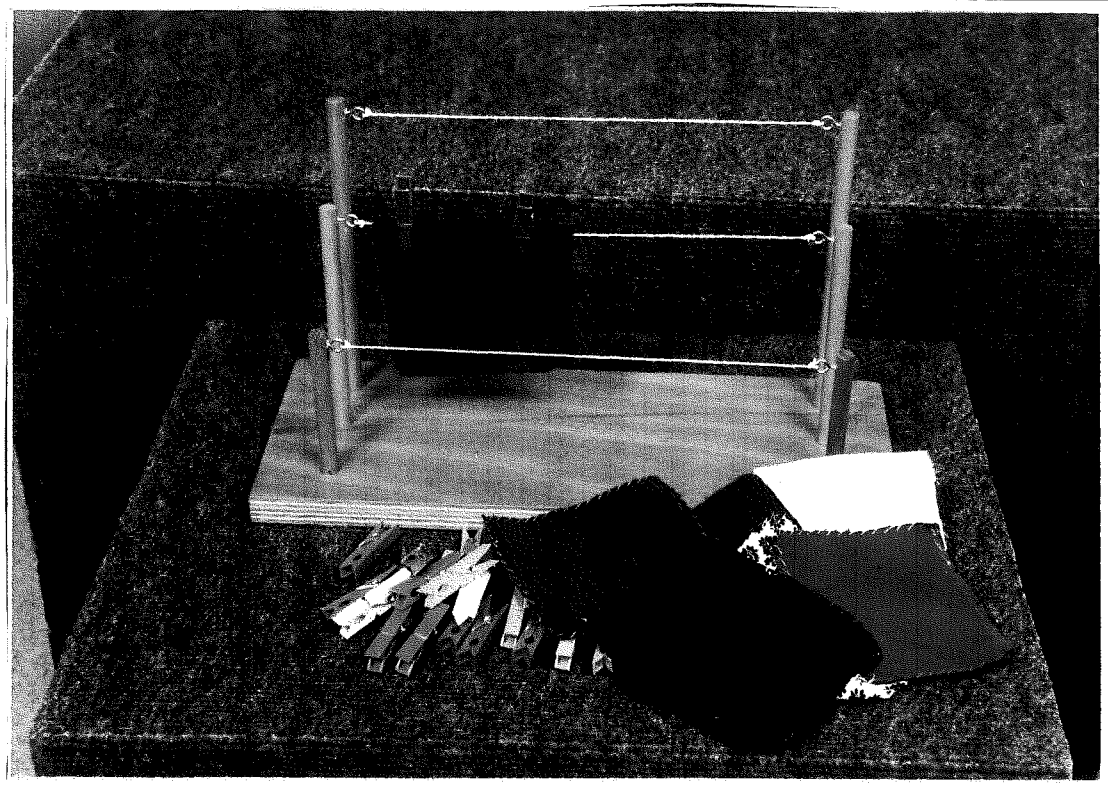
-Targes plastificades amb nombres.

CONSIGNES

1.(Amb una tarja amb un nombre a cada estenedor). Pinça a cada estenedor les agulles d'estendre roba que *marca cada nombre.*
2.Treu les agulles.
3.Pinça només tantes agulles com marca el nombre de l'estenedor *més alt (o mitjà o més baix).*
4.Pinça tantes agulles com marca el nombre de l'estenedor que tinguis *més a prop.*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	▲	✱ ◆



UNITAT V
Fitxa n. 4

MATERIAL

-Base de fusta amb estenedors de tres alçades diferents.

-Agulles d'estendre roba.

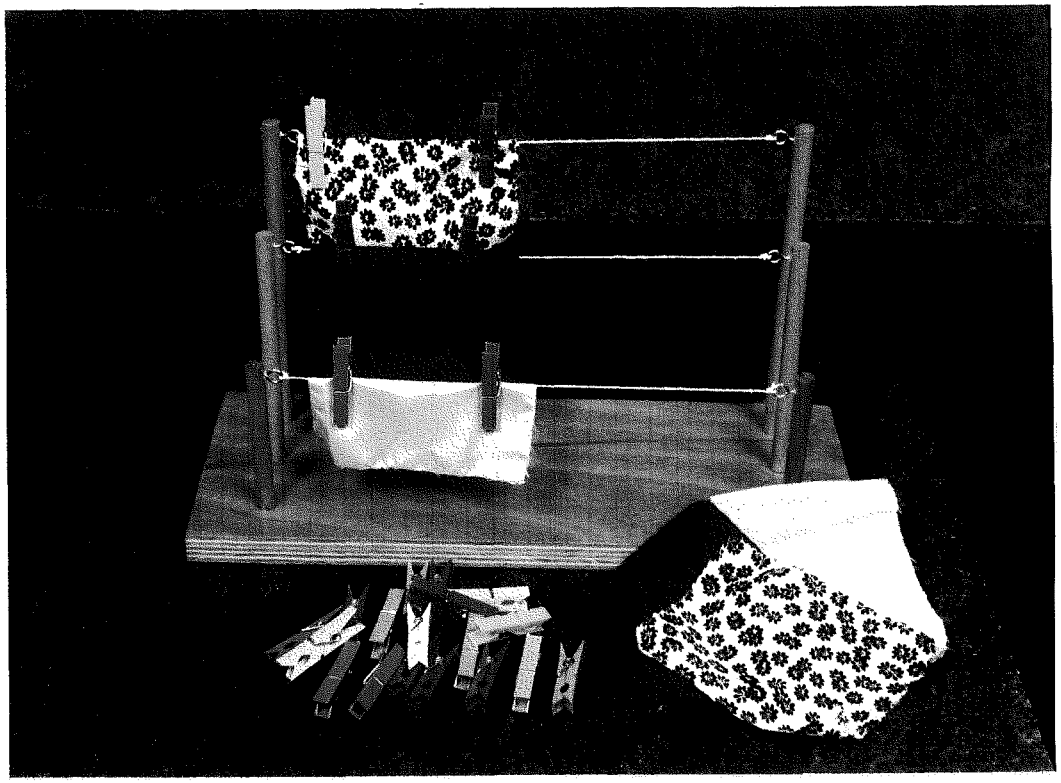
-Trossos de roba.

CONSIGNES

1.(Només amb la base; sense els nombres). Estén aquests trossos de roba a l'estenedor que vulguis.
2.Estén els trossos de roba a l'estenedor situat... (més a prop, més lluny,...).
3.Estén trossos de roba a l'estenedor *més alt*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	▲	✳ ◆



UNITAT V
Fitxa n. 5

MATERIAL

-Base de fusta amb estenedors de tres alçades diferents.

-Agulles d'estendre roba

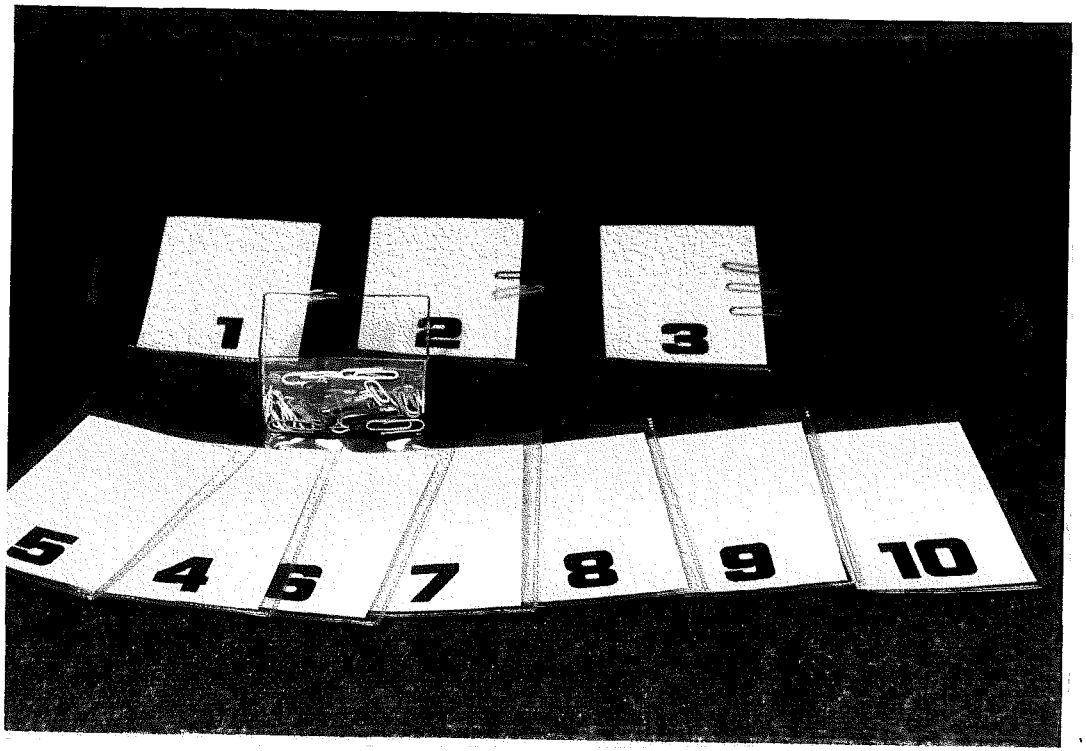
-Trossos de roba (2 de cada tipus)

CONSIGNES

1.Estén els trossos de roba de *color*... a l'estenedor *més baix.*
2.Estén els trossos de roba de *color*... a l'estenedor *situat més a prop.*
3.(Amb un tros de roba a cada estenedor): Penja a cada estenedor un tros de roba igual que el que hi ha estès.
4.Despenja tota la roba.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	❂	■ ▲	✱ ◆



UNITAT V
Fitxa n. 6

MATERIAL

-10 targes plastificades amb els nombres de l'1 al 10.

-Clips de colors.

CONSIGNES

1.Col.loca a cada tarja tants clips com assenyala el nombre que hi ha.
2.Col.loca a aquesta tarja (assenyalant una tarja concreta) *tants clips* de *color*... com marca el nombre.
3.Treu els clips de les targes.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

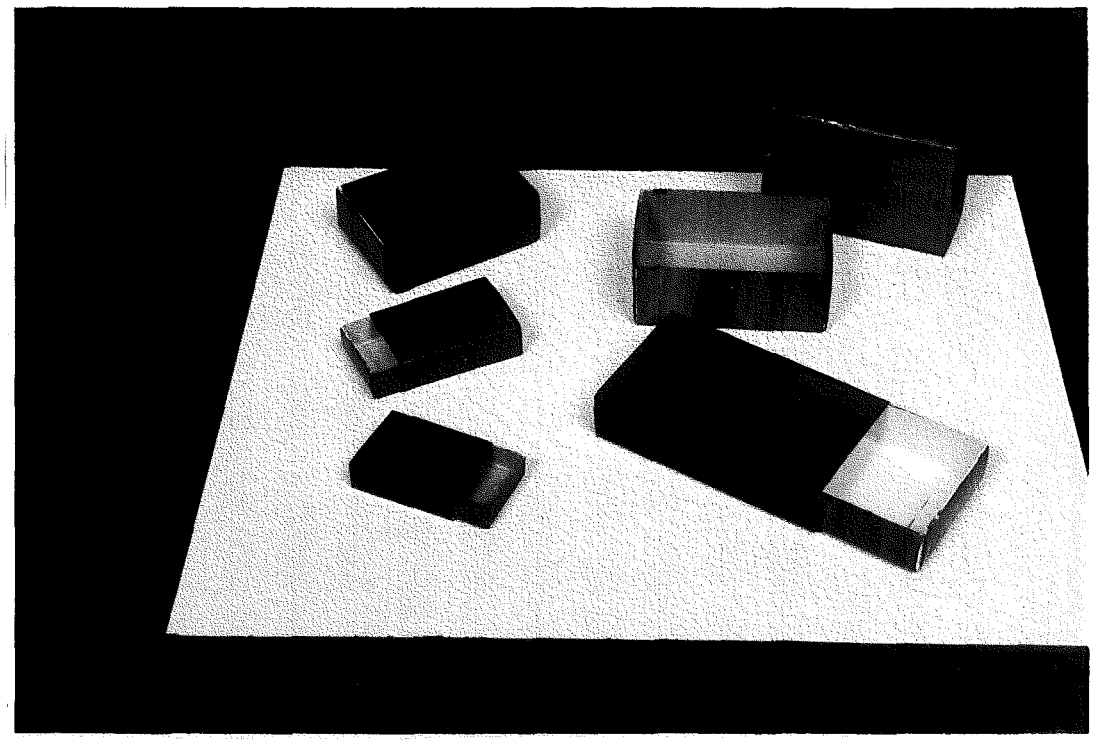
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
○	✪	■	✳ ◆

UNITAT VI

Cada una de les propostes d'aquesta Unitat estan formades per grups de diverses capses o ampolles de diferents materials. La diferència entre les propostes rau en la manera com es tanquen o es tapen les capses o ampolles.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1	●	●			●					●	●
2	●	●			●			●		●	●
3	●	●		●	●					●	●
4	●	●			●			●		●	●



UNITAT VI
Fitxa n. 1

MATERIAL

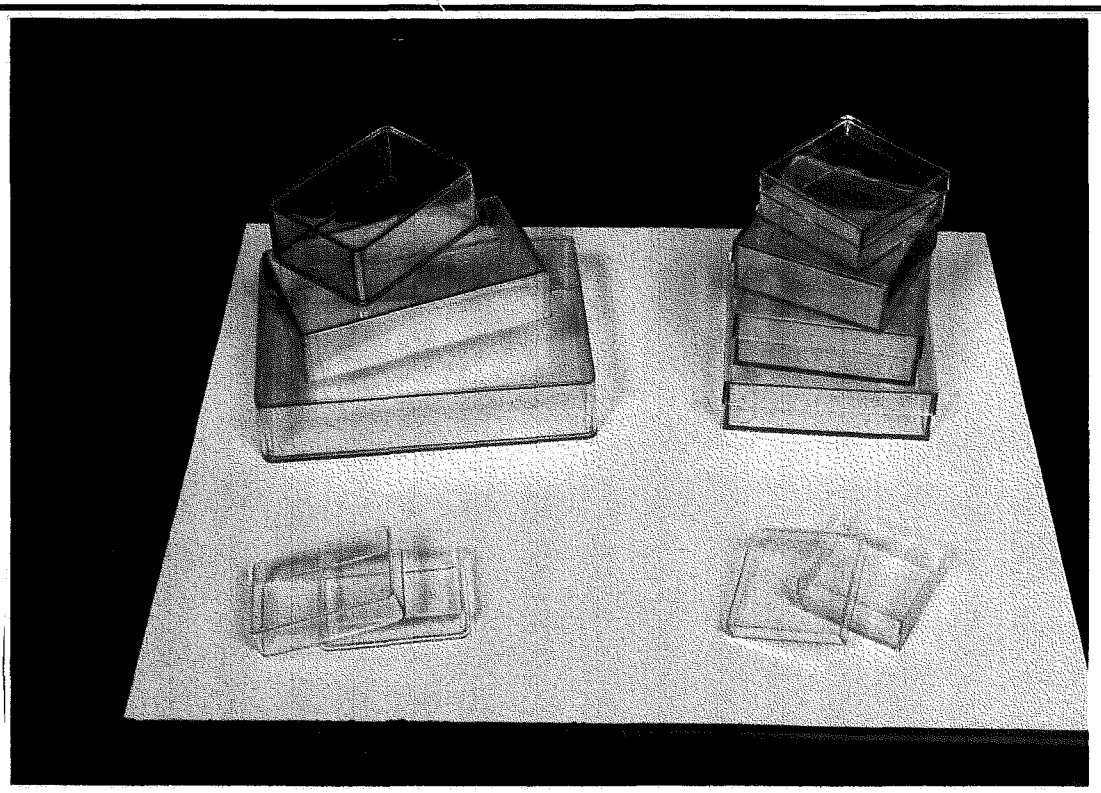
-5 capses de cerilles buides de tamany diferent i pintades totes del mateix color.

CONSIGNES

1.(Amb totes les capses tancades). Ordena les capses de cartró per *tamanys*. Quina és la més grossa? Quina és la més petita?
2.Obre totes les capses (separant les dues peces de cada capsa).
3.Tanca només la capsa més grossa.
4.Tanca les capses de tamany mitjà.
5.Tanca totes les capses.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		❐	✱ ◆



UNITAT VI
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Un joc de 4 capses quadrades de plàstic transparent de tamany diferent.

-Un joc de 4 capses rectangulars de plàstic transparent de tamany diferent.

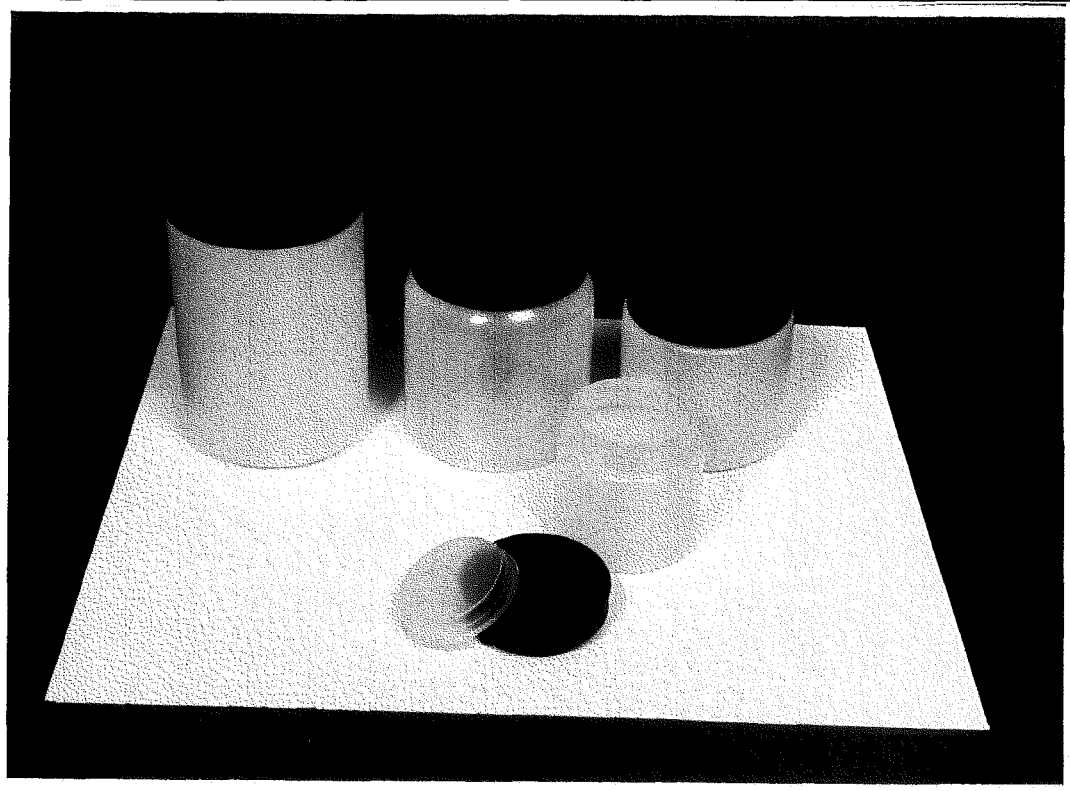
(Cada tap entra a només a una capsa)

CONSIGNES

1.(Només amb un joc de capses). Obre la capsa més petita. Obre totes les capses menys la més gran.
2.Tanca les capses.
3.(Amb els dos jocs de capses). Classifica les capses per *formes*.
4.Obre les capses.
5.Tanca les capses de *forma*...
6.Obre només les capses *més petites* de cada forma.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		❖ ❐	✳ ◆



UNITAT VI
Fitxa n. 3

MATERIAL

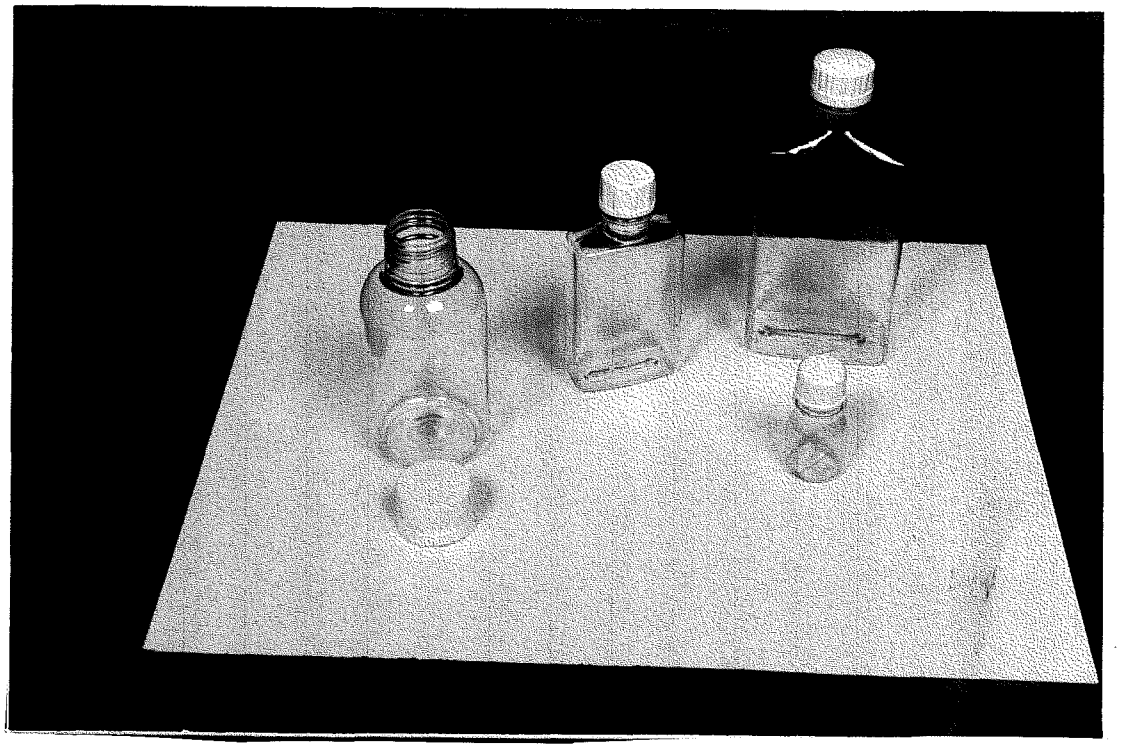
-4 pots de plàstic de tamany diferent. Cada pot té dos taps: l'*interior* que encaixa a presió i l'*exterior*, negre, que s'ha d'enroscar.Cada tap entra a un i només un pot.

CONSIGNES

1.(Amb tots els pots tapats). Classifica els pots per tamanys.
2.Desenrosca els taps de *color negre* de tots els pots.
3.Treu el tap de *color blanc* del pot *més gran*.
4.Treu la resta dels taps.
5.Col.loca tots els *taps blancs*.
6.Enrosca cada *tap negre* al pot corresponent.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		■ ❐	✱ ◆



UNITAT VI
Fitxa n. 4

MATERIAL

-2 ampolles de plàstic de base rodona mida diferent. El tap s'enrosca.

-2 ampolles de plàstic de base rectangular de mida diferent. El tap s'enrosca.
(Cada tap s'enrosca només a una ampolla)

CONSIGNES

1.(Amb totes les ampolles tapades). Desenrosca els taps de les ampolles que tenen la base de *forma...*
2.Acaba de desenroscar els taps de les ampolles.
3.Classifica els taps per *tamanys.*
4.Enrosca els taps de les ampolles més petites.
5.Enrosca la resta dels taps a les ampolles corresponents.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		❖ ❐	✳ ◆

UNITAT VII

Les propostes d'aquesa Unitat estan formades per material de ferreteria: arandeles, cargols, femelles i bagues de diferents tamanys i gruixos.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1	●	●			●			●	●	●	●
2	●	●			●	●	●	●	●	●	●
3	●	●			●		●	●	●	●	●

UNITAT VII
Fitxa n. 1

MATERIAL

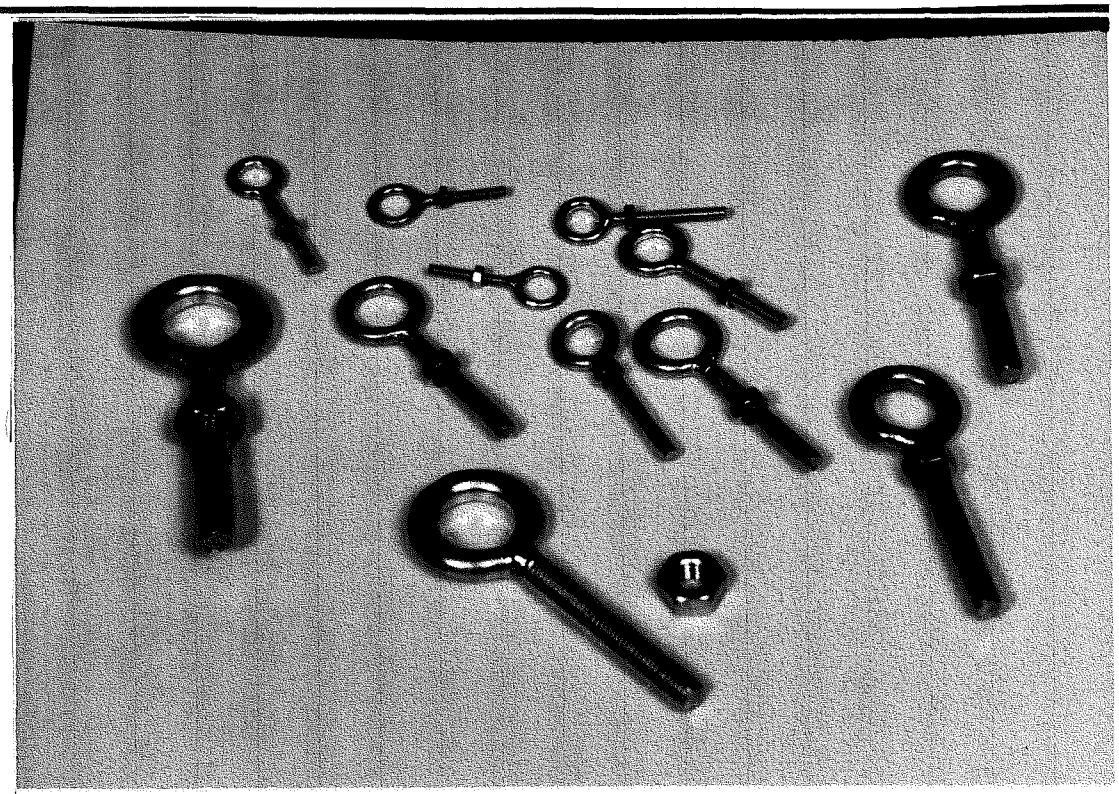
-Uns quants jocs de les següents peces metàl.liques: (per cada joc)
- -Cargols (grans, tots de la mateixa mida)
- -Femelles (mateixa mida).
- -Femelles cegues (mateixa mida).
- -Dues arandeles de mides diferents.

CONSIGNES

1.(Donant totes les peces barrejades). Fes tants grups com peces diferents hi hagi.
2.Classifica les arandeles per *tamanys.*
3.(Amb un model com el següent: arandela petita, femella, arandela grossa, femella cega): introdueix a cada cargol les mateixes peces i en el mateix ordre que en el model.
4.Treu i descargola totes les peces del cargol.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		◗ ❖ ❐	✱ ◆



UNITAT VII
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Diverses bagues metàl.liques de longitud i gruix diferent.

-Diverses femelles de tamany diferent (dels mateixos gruixos que les bagues).

CONSIGNES

1.(Amb totes les bagues i femelles sense cargolar). Classifica les peces metàl.liques per *formes*.
2.(Només amb les bagues). Quina és la *més llarga*? Quina és la *més curta*? Quina és la *més prima*? Quina és la *més gruixuda*?.
3.(Només amb les femelles). Classifica les femelles per *tamanys*.
4.(Amb totes les peces). Cargola una femella a cada baga fins al final de la rosca.
5.Descargola totes les femelles.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		❖ ◗ ❐ ▼ ▲	✱ ◆

UNITAT VII
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Una capsa que conté:

-Cargols de mides i gruixos diferents.
-Femelles de mides diferents (dels mateixos gruixos que les bagues).

CONSIGNES

1.(Donant totes les peces barrejades).Classifica les peces metàl.liques per *formes*.
2.(Només amb els cargols).Classifica els cargols pel gruix. Quin és el més gruixut? Quin és el més prim?
3.(Només amb les femelles). Classifica les femelles per tamanys.
4.(Amb totes les peces). Cargola a cada cargol una femella fins al final de la rosca.
5.Descargola totes les femelles.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

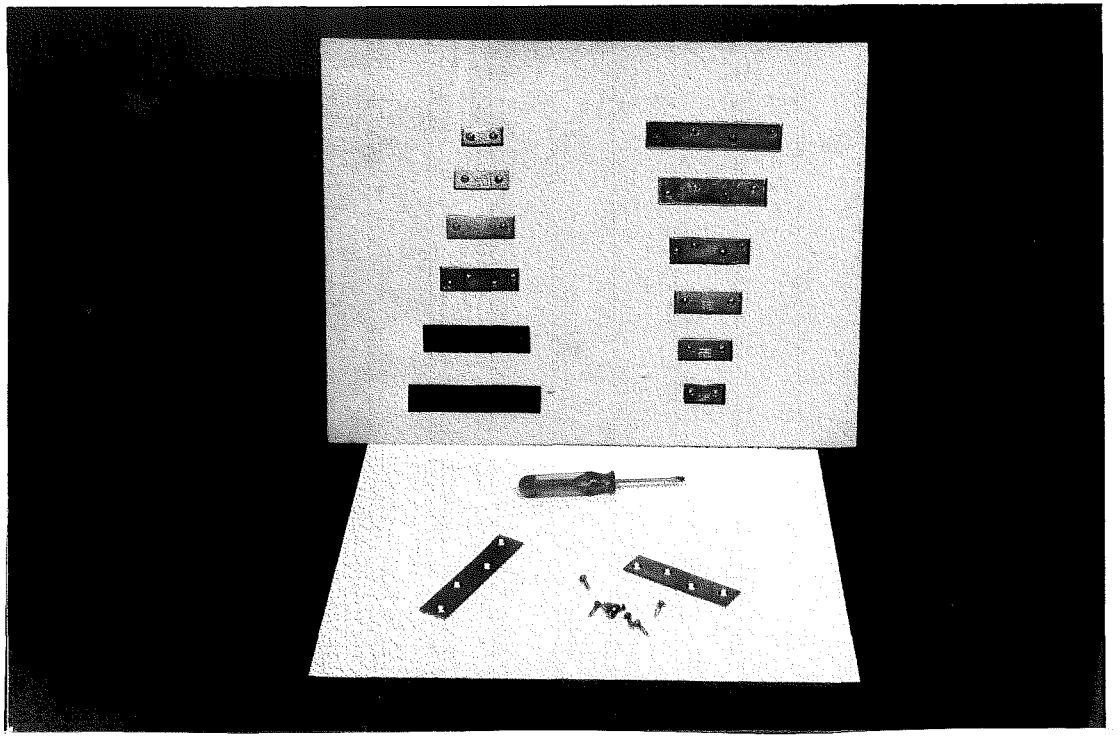
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○		▼ ❐ ❖ ◗	✳ ◆

UNITAT VIII

Les propostes d'aquesta Unitat parteixen per a la seva realització del següent material: diferents taulers de fusta amb siluetes de peces de diferents formes i tamanys, aïllades o formant diverses composicions. Les siluetes estan perforades per tal de poder-hi cargolar les peces metàl.liques. Les peces necessàries són esquadres i rectangles de diferents tamanys. Cal també un tornavís.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació			Visual				
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1	●	●	●		●				●	●	●
2	●	●	●					●	●	●	●
3	●	●	●		●			●	●	●	●



UNITAT VIII
Fitxa n. 1

MATERIAL

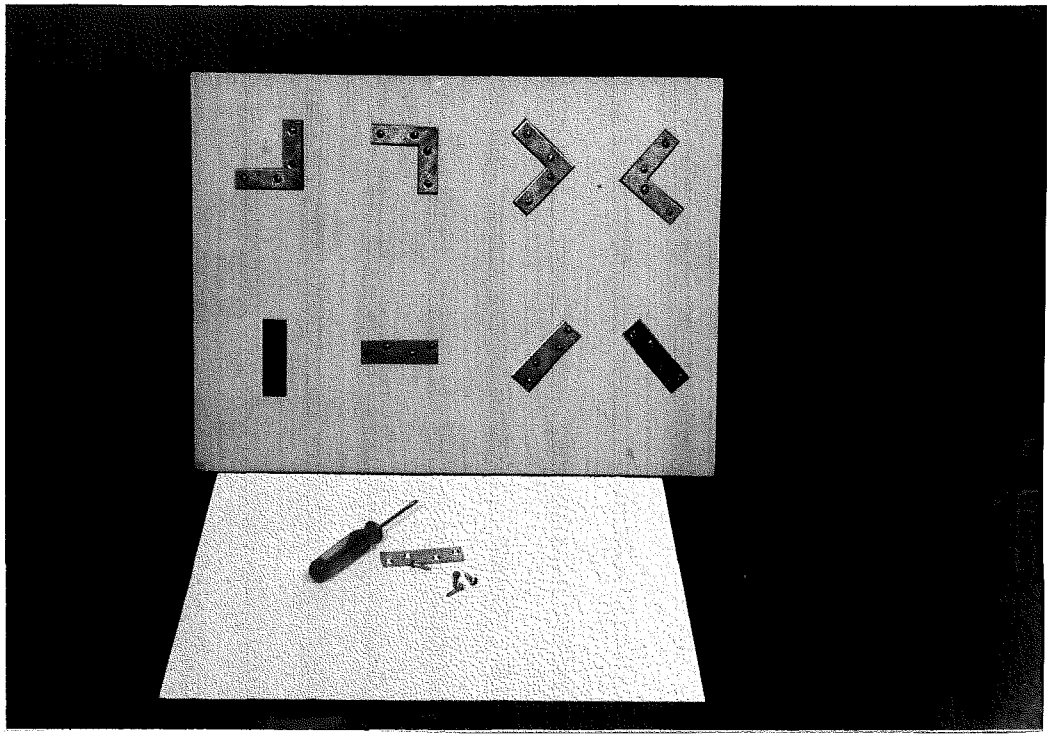
-Tauler amb siluetes de rectangles de diferents mides. Les siluetes estan perforades per poder-hi cargolar les peces.
-Rectangles metàl.lics de mides diferents.
-Cargols que puguin cargolar-se als rectangles.
-Tornavís.

CONSIGNES

1.(Només amb els rectangles). Classifica els rectangles metàl.lics per *tamanys*.
2.(Amb totes les peces). Cargola amb el tornavís cada rectangle en el tauler sobre la seva silueta corresponent.
3.Descargola del tauler els rectangles que no siguin *ni el més gros ni el més petit.*
4.Cargola en el tauler, sobre el seu lloc corresponent, els rectangles de la columna de la *dreta.*

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◘	❐ ◗	✱ ◆



UNITAT VIII
Fitxa n. 2

MATERIAL

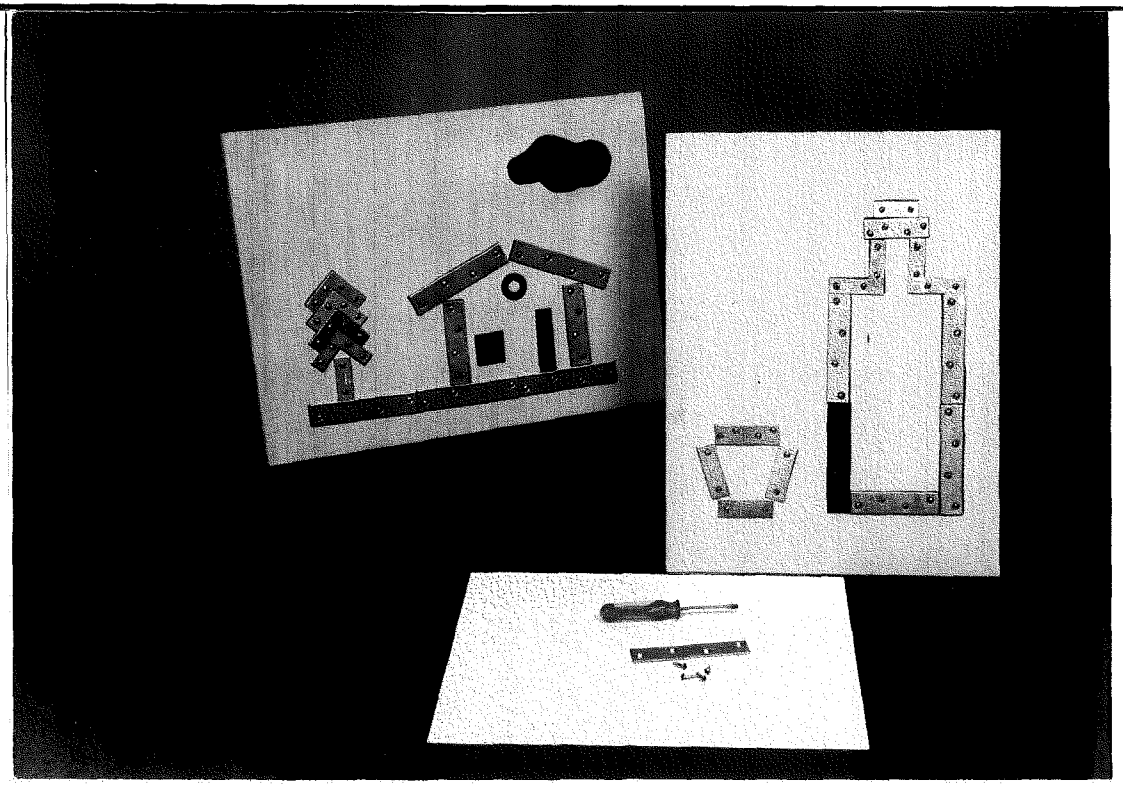
-Tauler amb siluetes de rectangles (1 tamany) i escaires (1 tamany). Les siluetes estan perforades per poder-hi cargolar les peces.
-Rectangles metàl.lics de la mida de les siluetes.
-Escaires metàl.liques de la mida de les siluetes.
-Cargols.
-Tornavís.

CONSIGNES

1.(Només amb els escaires i els rectangles metàl.lics). Classifica les peces per *formes*.
2.(Amb tot el material). Cargola en el tauler sobre la silueta corresponent les peces que tinguin *forma de ...*
3.(Amb totes les peces cargolades). Descargola les peces.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	❂	◗ ❖	✱ ◆



UNITAT VIII
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Taulers amb les siluetes de diferents objectes. Les siluetes són combinacions d'escaires i rectangles i estan perforades per tal de poder-hi cargolar les peces.
-Rectangles i escaires metàl.lics de mides diferents.
-Cargols.
-Tornavís.

CONSIGNES

1.(Només amb els escaires i els rectangles). Classifica aquestes peces per *formes*.
2.Classifica els rectangles per *tamanys*.
3.Cargola amb el tornavís les peces al tauler sobre els llocs corresponents.
4.Descargola totes les peces.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

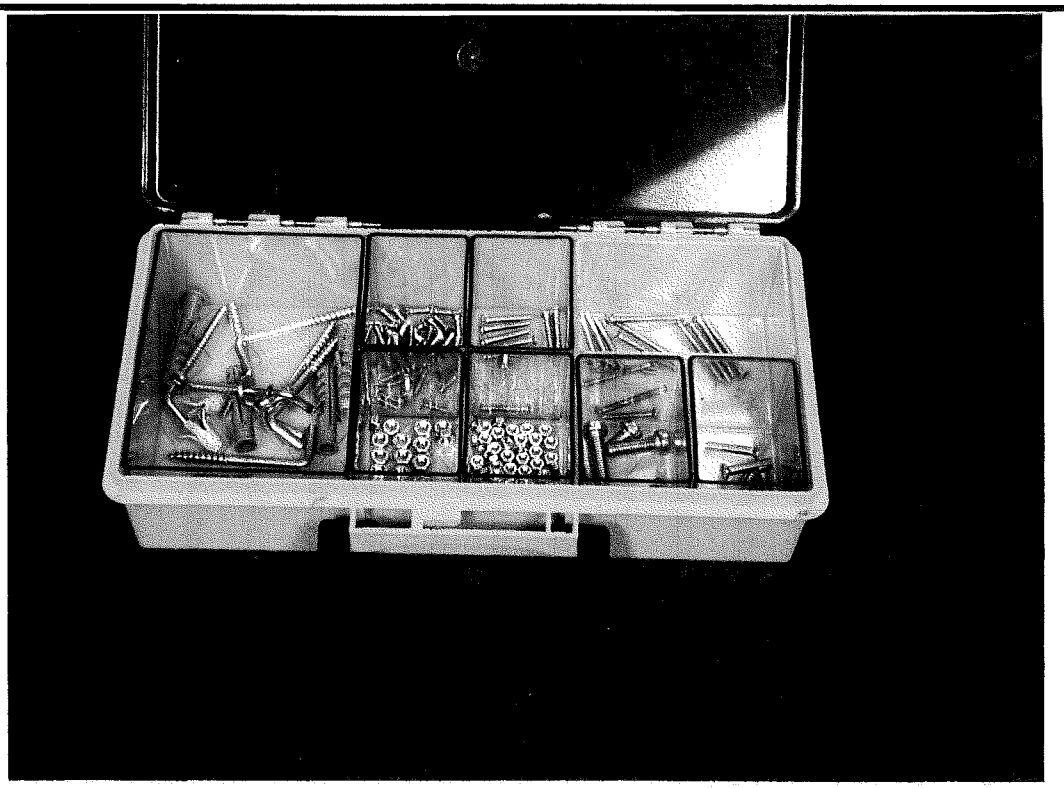
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎	◗ ❖ ❐	✱ ◆

UNITAT IX

Cada proposta de treball consisteix en realitzar diferents exercicis a partir del material de ferreteria contingut en una capsa o maleta petita amb compartiments. En totes les propostes la tasca que es requereix és la classificació. En unes quantes propostes aquesta es realitza amb unes pinces.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1					●	●	●		●	●	●
2					●			●	●	●	●
3					●				●	●	●
4			●		●					●	●
5			●			●			●	●	●
6			●			●			●	●	●
7			●			●			●	●	●
8			●				●		●	●	●
9											
10											



UNITAT IX
Fitxa n. 1

MATERIAL

-Capsa amb compartiments. A cada compartiment hi ha un grapat de peces metàl.liques (cargols, femelles, claus de ganxo). La característica comú a tots els compartiments és que *totes les peces menys una son iguals; la que és diferent difereix només en una propietat* (per exemple, el gruix, la llargada, el tamany)

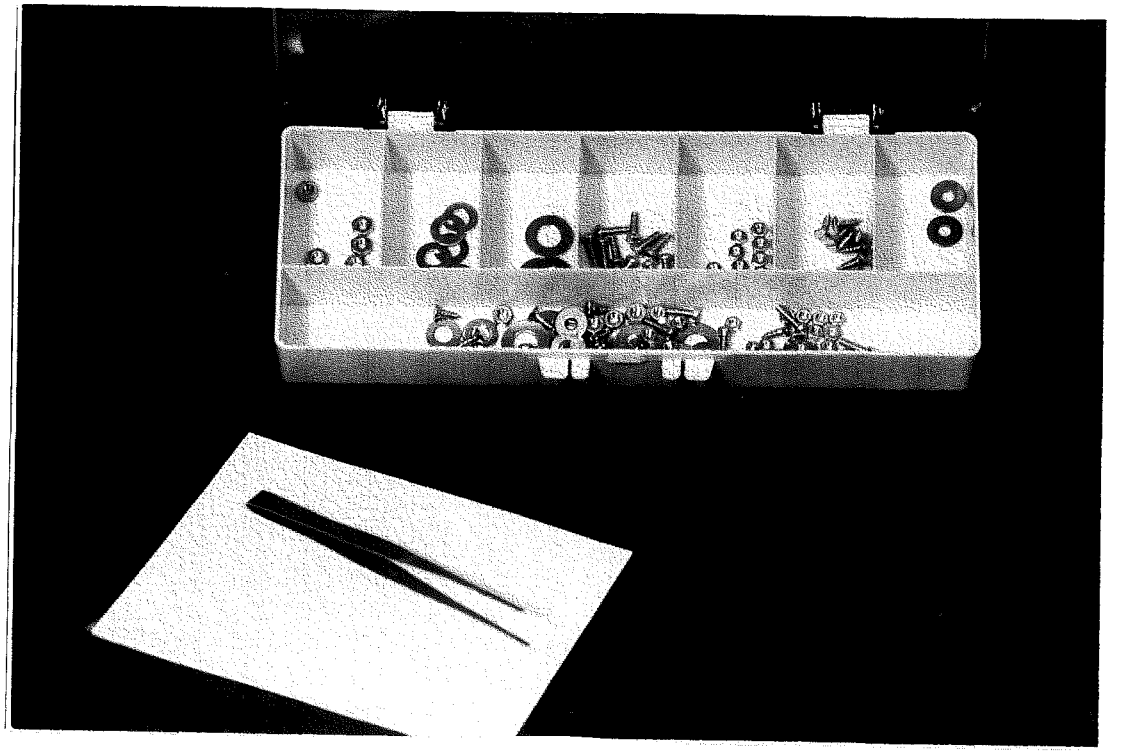
CONSIGNES

Suggerim el següent procediment de treball:
1.(Amb el compartiment dels cargols més llargs). Observa aquests cargols. Tots són iguals? Busca un cargol que sigui diferent a la majoria dels cargols.
2.(Un cop ha trobat el cargol diferent). Quina diferència hi ha entre aquest cargol i tots els altres del compartiment?.

(El mateix sistema de treball es seguiria amb la resta dels compartiments).

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		◗ ▲ ▼ ❐	✱ ◆



UNITAT IX
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Capsa amb separacions amb peces metàl.liques de diferent forma i tamany (arandeles, femelles, cargols).

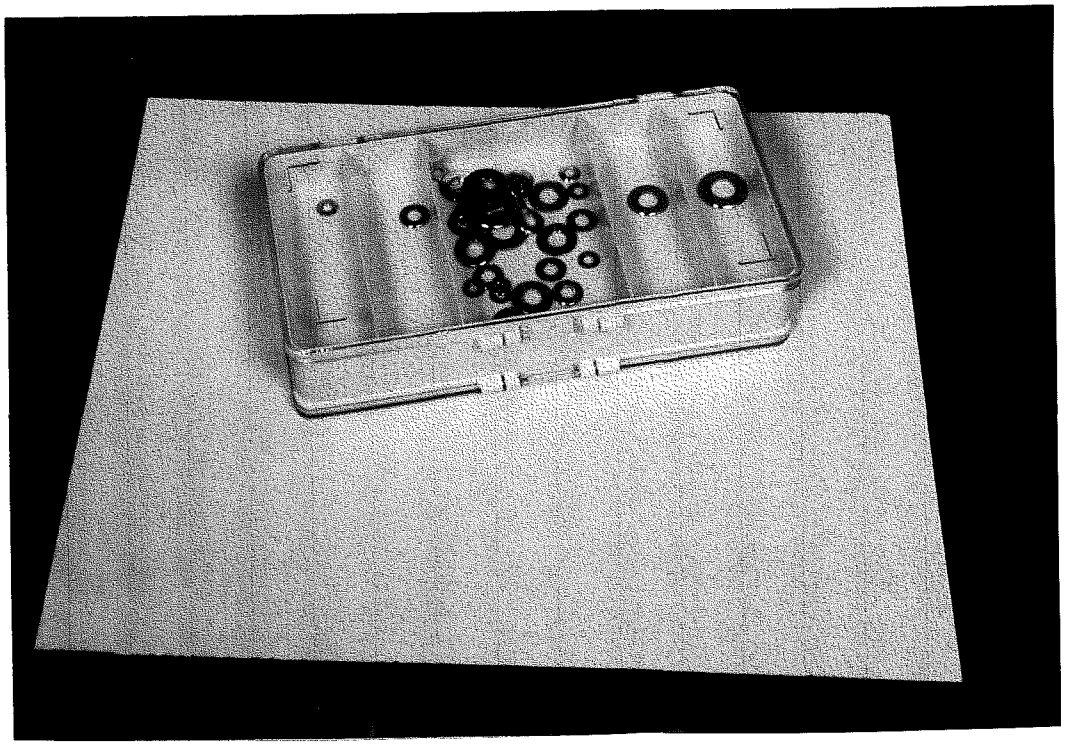
-Unes pinces.

CONSIGNES

1.(Amb totes les peces barrejades). Classifica les peces per *formes*.
2.Classifica les arandeles per *tamanys*. Agrupa les femelles per *tamanys*.
3.(Tornem a barrejar totes les peces). Posa a cada compartiment de la capsa les peces que siguin exactament iguals.
4.(Amb les peces altra cop barrejades i les pinces). Col.loca amb les pinces, a cada compartiment de la capsa, les peces que siguin iguals.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❖ ◗ ❐	✱ ◆



UNITAT IX
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Capsa amb separacions.

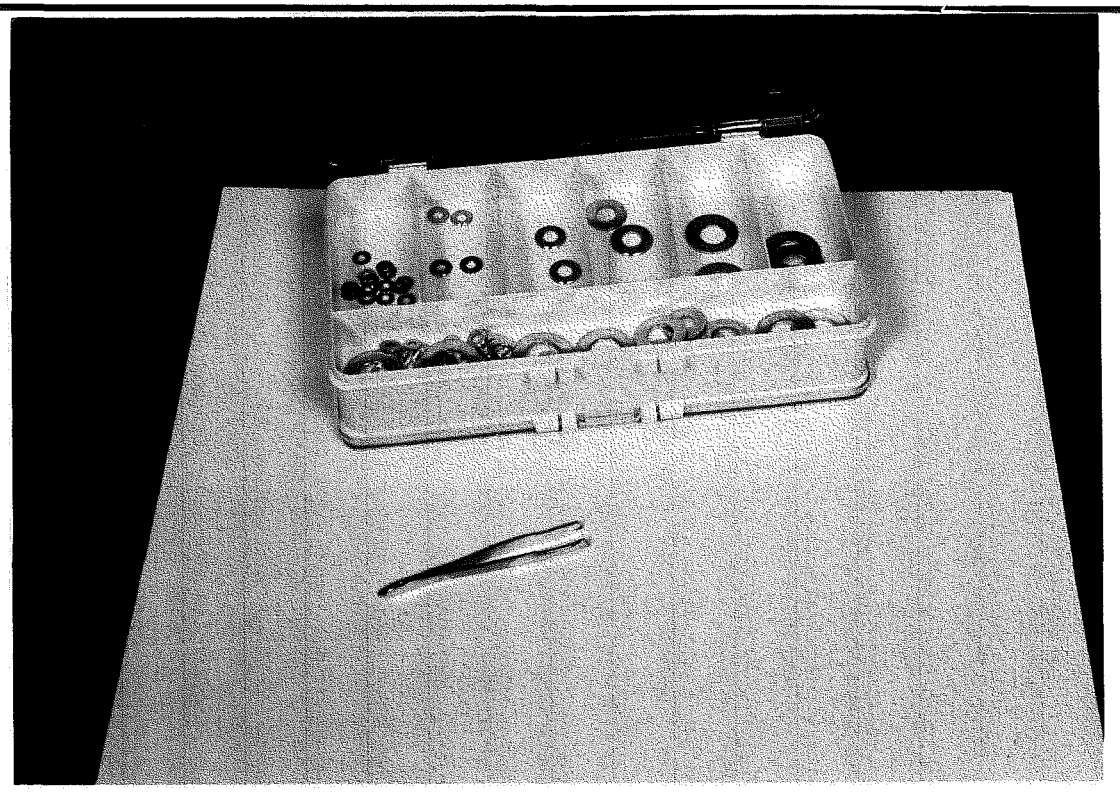
-Un grapat d'arandeles metàl.liques de quatre mides diferents.

CONSIGNES

1.(Sense la capsa i amb totes les arandeles barrejades). Classifica les arandeles per tamanys.
2.(Amb la capsa i les arandeles altra vegada barrejades. Situem una arandela de cada mida a cada una de les separacions de la capsa). Classifica les arandeles en la capsa seguint el model.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❐ ◗	◆ ✱



UNITAT IX
Fitxa n. 4

MATERIAL

-Capsa amb separacions.

-Un grapat d'arandeles metàl.liques de sis mides diferents.

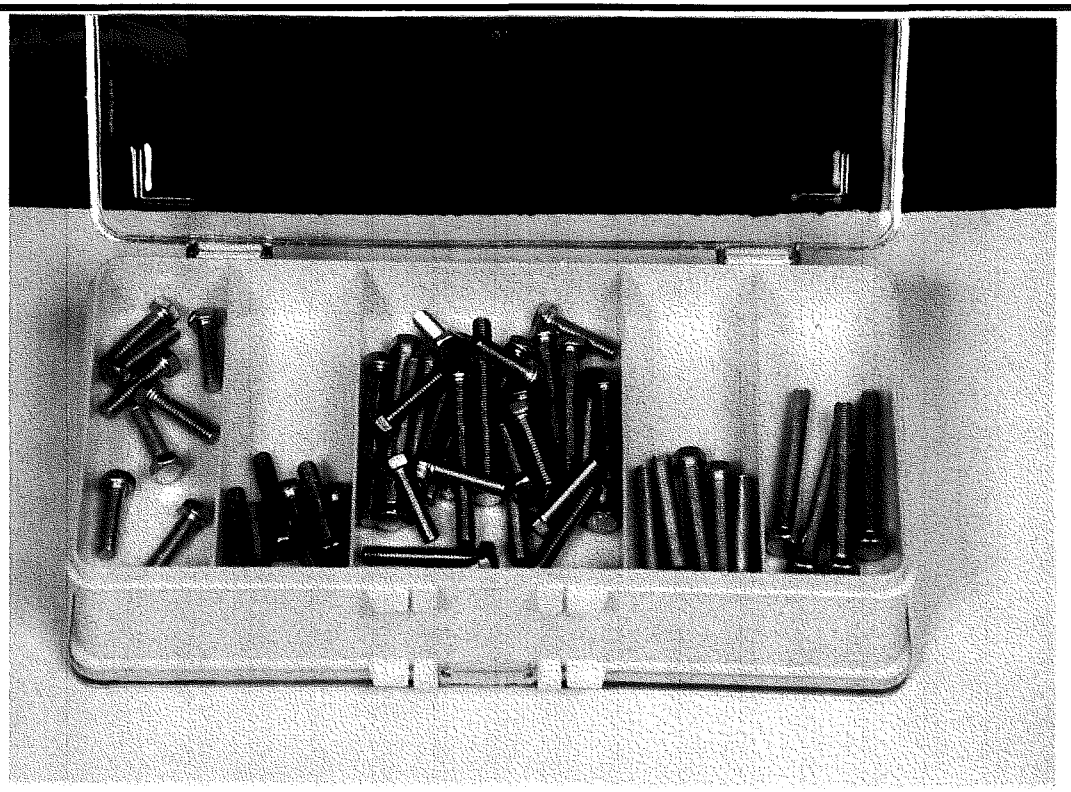
-Unes pinces.

CONSIGNES

1.(Sense la capsa i amb totes les arandeles barrejades). Classifica les arandeles per *tamanys*.
2.(Amb la capsa i les pinces). Col.loca amb les pinces en el compartiment *esquerre* de la capsa les arandeles *més petites*.
3.Col.loca a la capsa amb les pinces la resta de les arandeles, per *tamanys*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
	○	❐	✱ ◆



UNITAT IX
Fitxa n. 5

MATERIAL

-Una capsa de plàstic amb separacions.

-Un pilot de cargols del mateix gruix i quatre longituds diferents.

CONSIGNES

1.(Sense la capsa i donant tots els cargols barrejats). Classifica els cargols en grups segons la seva *llargada*. Assenyala els *més llargs*. Assenyala els *més curts*.
2.(Amb la capsa). Col.loca els cargols dins la capsa per grups.
3.Col.loca els cargols *més curts* al compartiment *del mig*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
	○	◗ ▲	✱ ◆

UNITAT IX
Fitxa n. 6

MATERIAL

-Un pilot de cargols del mateix gruix i sis mides diferents.

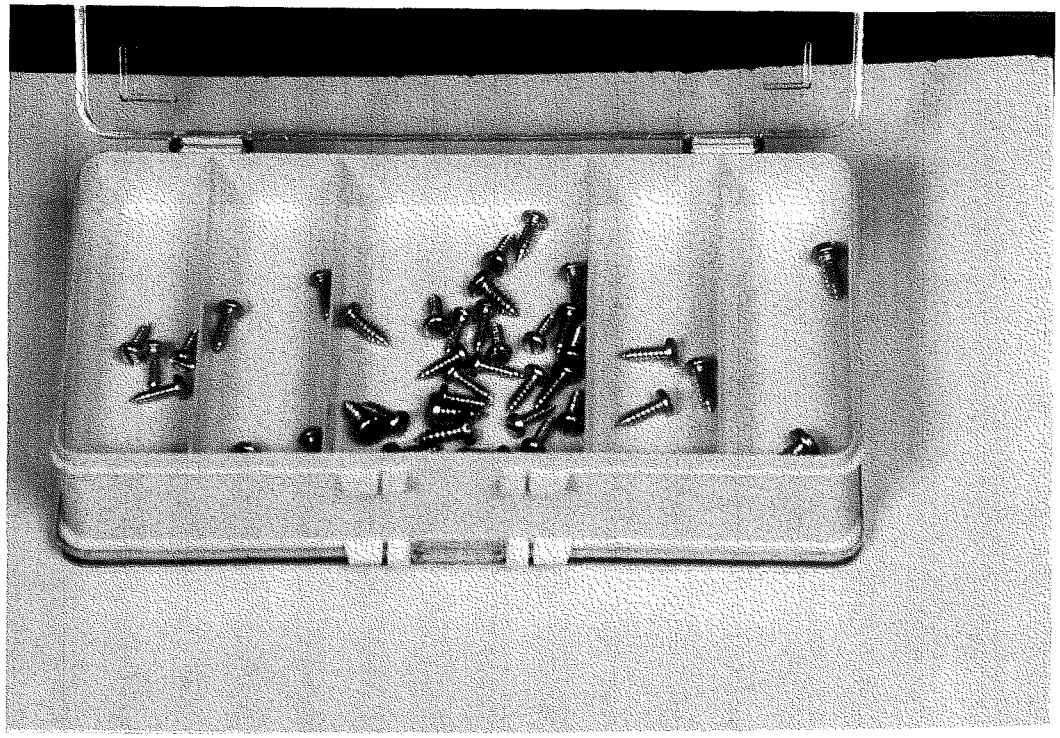
-Una capsa de plàstic amb compartiments.

CONSIGNES

1.Classifica els cargols per tamanys. Ordena'ls a la capsa començant pel més petit.
2.Col.loca els més llargs al compartiment de la dreta

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
	○	▲ ◗	✱ ◆



UNITAT IX
Fitxa n. 7

MATERIAL

-Cargols de la mateixa llargada i diferent gruix. (4 gruixos diferents).

-Una capsa de plàstic amb compartiments.

CONSIGNES

1.Classifica els cargols segons el seu *gruix*.
2.Col.loca els cargols a la capsa per grups.
3.Col.loca els *més gruixuts* al compartiment del *mig*.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
	✪	◗ ▼	✱ ◆

UNITAT IX
Fitxa n. 8

MATERIAL

-Una capsa de plàstic amb compartiments.

-Un pilot de cargols de la mateixa llargada i sis gruixos diferents.

-Unes pinces

CONSIGNES

1.(Sense la capsa).Classifica els cargols per *gruixos*.
2.Col.loca els cargols *més prims* al compartiment situat a l'*esquerra*.
3.(Tornant a barrejar els cargols): Col.loca els cargols al seu compartiment corresponent amb les pinces.
4.Treu els cargols dels compartiments fent servir les pinces.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

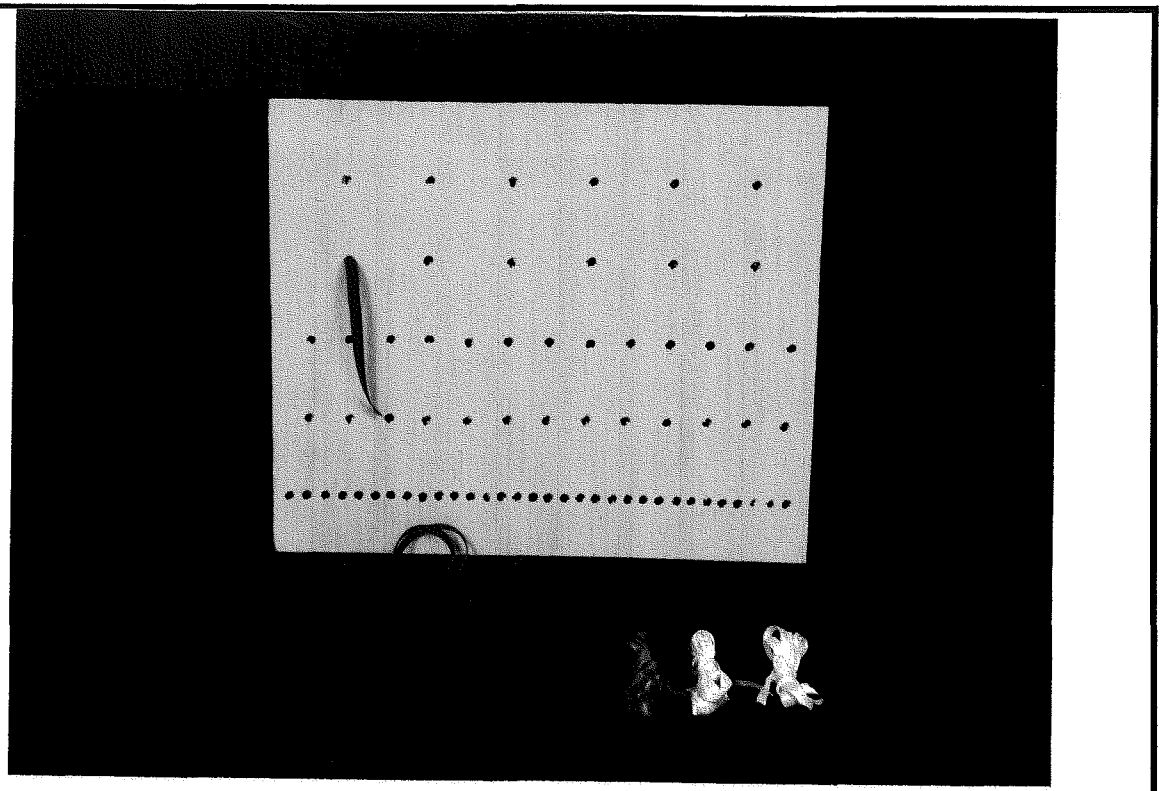
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
	⭘	◗ ▼	✱ ◆

UNITAT X

Les propostes d'aquesta Unitat parteixen per a la seva realització del següent material: diferents taulers de fusta perforats amb línies, figures geomètriques i diversos dibuixos. Consisteixen bàsicament en passar un fil pels forats al voltant de les figures.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1	•	•	•	•						•	•
2	•	•	•	•						•	•
3	•	•	•	•						•	•



UNITAT X
Fitxa n. 1

MATERIAL

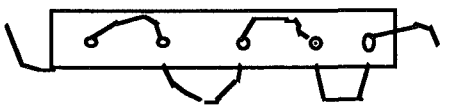
-Tauler de fusta perforat. Els forats estan distribuïts en línies. La distància entre els forats és diferent en cada línia.

-Cordons o fils plastificats de diferents colors.

CONSIGNES

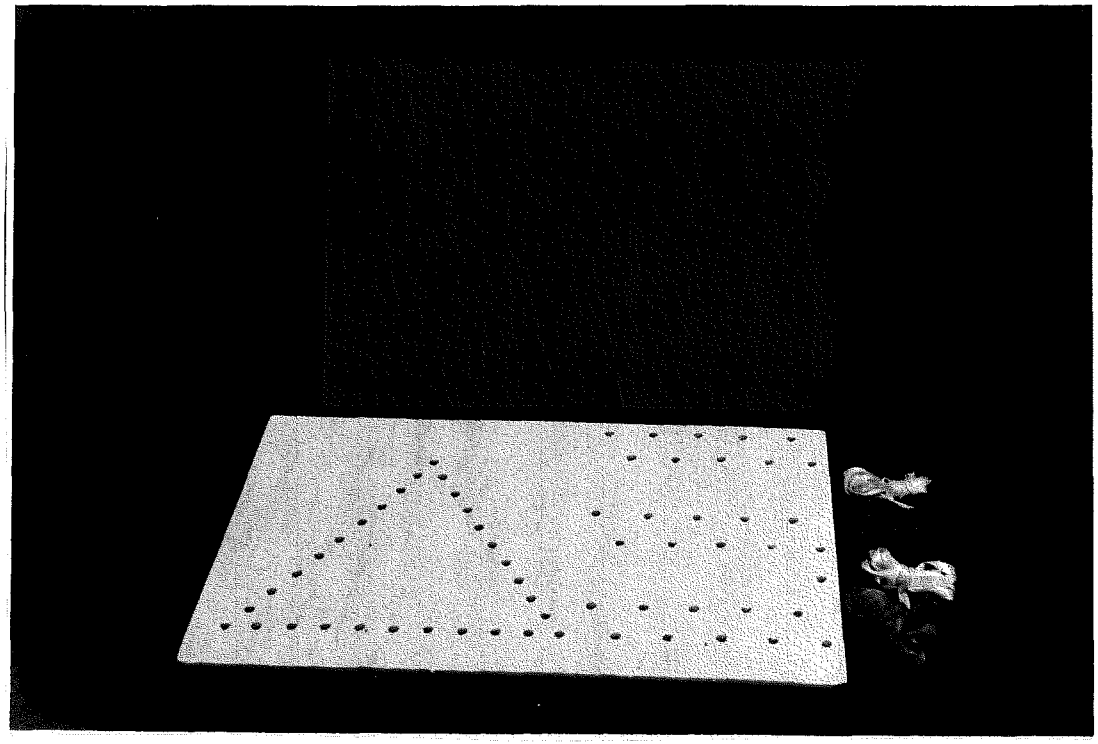
1.Passa un fil de *color*... pels forats de la línia que té els forats *més separats*. (*)
2.Passa un cordó de *color*... per la línia situada *al mig* del tauler.
3.Passa un cordó en cada una de les línies de forats.

(*)S'entén que el fil o cordó s'ha de passar pels forats de la mateixa manera que ho faríem si cosíssim roba:



HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎	■	✱ ◆



UNITAT X
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Taulers de fusta perforat amb figures geomètriques i línies.

-Cordons o fils plastificats de diferents colors.

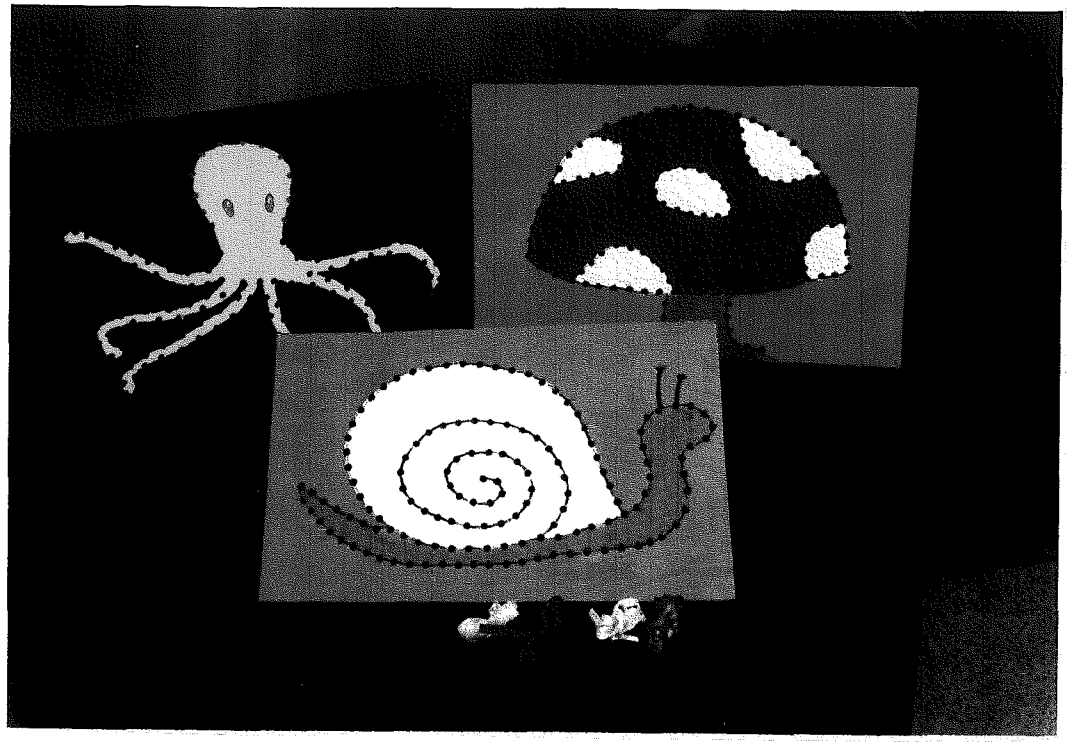
CONSIGNES

(Procediment suggerit per a cada tauler):

1.Passa un cordó de *color*... resseguint les línies perforades.
2.Passa un fil de *color*... resseguint la figura.
3.Treu els fils del tauler.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◘	■	✱ ◆



UNITAT X
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Taulers de fusta perforats. A cada tauler hi ha pintades diferents figures. La silueta d'aquestes figures està resseguida pels forats.

-Cordons o fils plastificats de diferents colors.

CONSIGNES

(Procediment suggerit per a cada un dels taulers):

1.Passa un fil de *color*... pel voltant de la silueta...
2.(Un cop s'hagin passat tots els fils). Treu tots els cordons que siguin de *color*...

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

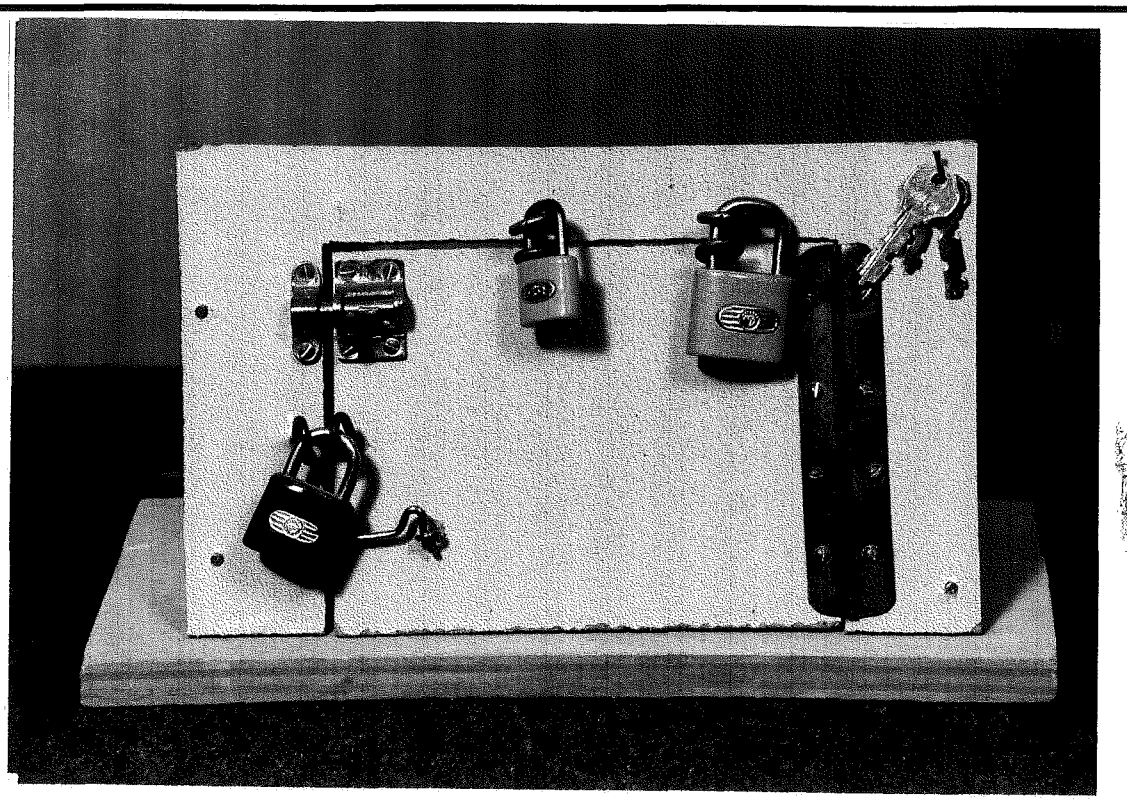
Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎	■	✱ ◆

UNITAT XI

Les primeres propostes de treball consisteixen en realitzat diferents exercicis a partir d'una base de fusta amb una petita porta. Per tal d'obrir la porta cal obrir uns candaus, un ganxo i un forrellat. La tercera proposta consisteix en encaixar clavilles diferents al seu endoll corresponent.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1	•	•	•							•	•
2	•	•	•							•	•
3	•	•	•							•	•



UNITAT XI
Fitxa n. 1

MATERIAL

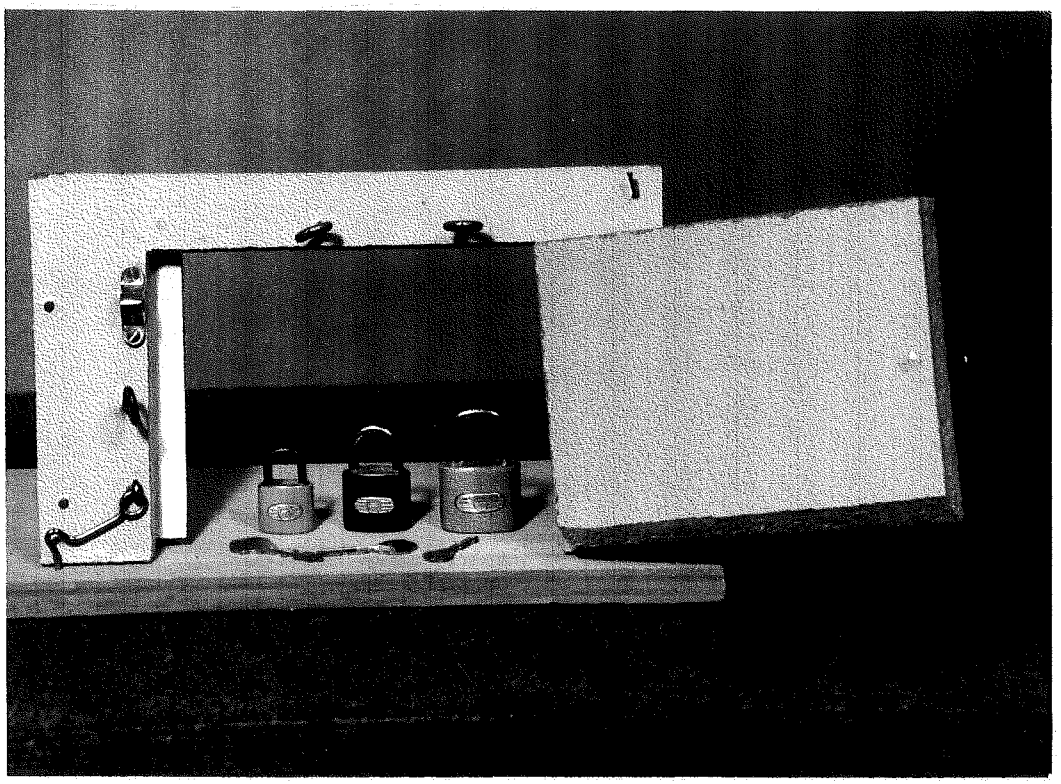
-Una petita porta tancada amb diferents candaus, un ganxo i un forrellat. D'un ganxo pengen les claus de cada candau.

CONSIGNES

L'objectiu final d'aquesta proposta és obrir la porta. Per tal d'aconseguir-ho, cal obrir els candaus, el forrellat, el ganxo. De manera que el que diem és: "S'ha d'obrir aquesta porteta; obre els candaus i passa el ganxo i el forrellat per tal de poder-la obrir."

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	◎		* ◆



UNITAT XI
Fitxa n. 2

MATERIAL

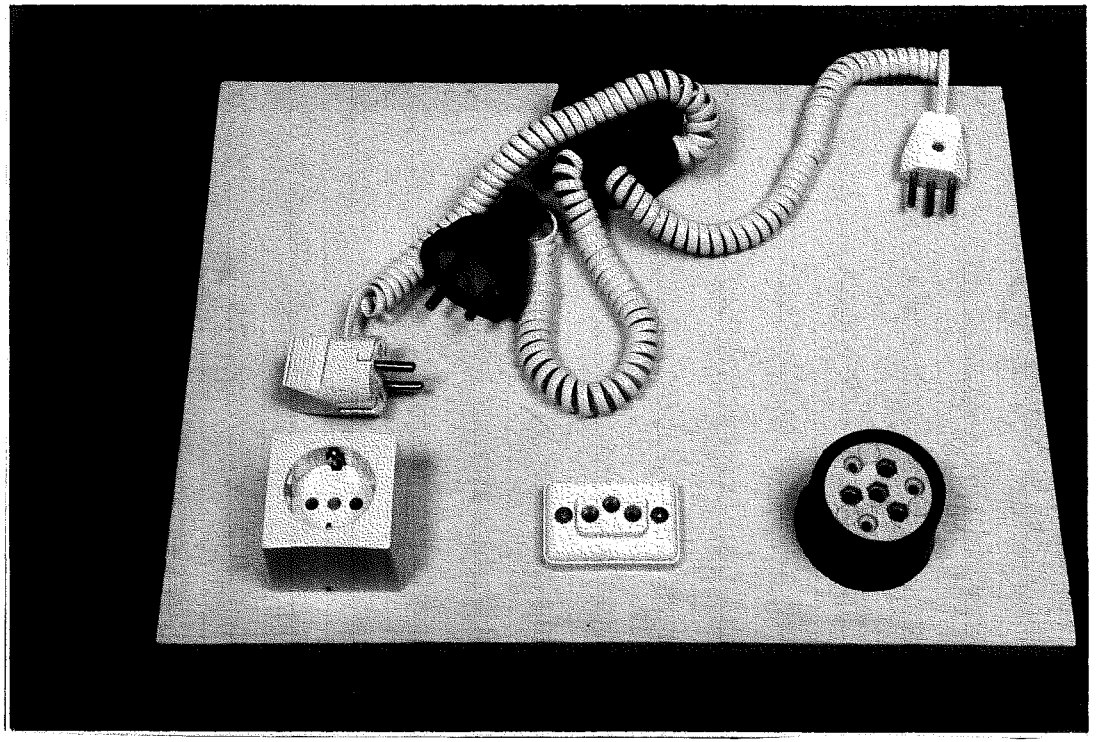
-Una petita porta oberta. Es tanca amb diferents candaus i passant un ganxo i un forrellat.

CONSIGNES

L'objectiu final d'aquesta proposta és tancar la porta. Per tal de fer-ho, cal passar els candaus, tancar-los, i passar el ganxo i el forrellat. La consigna que donem és: "S'ha de tancar aquesta porta; passa els candaus, tanca'ls, i passa el ganxo i el forrellat".

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	✪		✱ ◆



UNITAT XI
Fitxa n. 3

MATERIAL

-Una base de fusta amb endolls clavats (amb les clavilles diferents).

-Diverses clavilles que encaixen en els endolls.Cal tenir en compte que les clavilles només encaixen en un endoll.

CONSIGNES

1.Col.loca cada clavilla al seu endoll corresponent.
2.Treu les clavilles de les bases.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
● ○	❂		✱ ◆

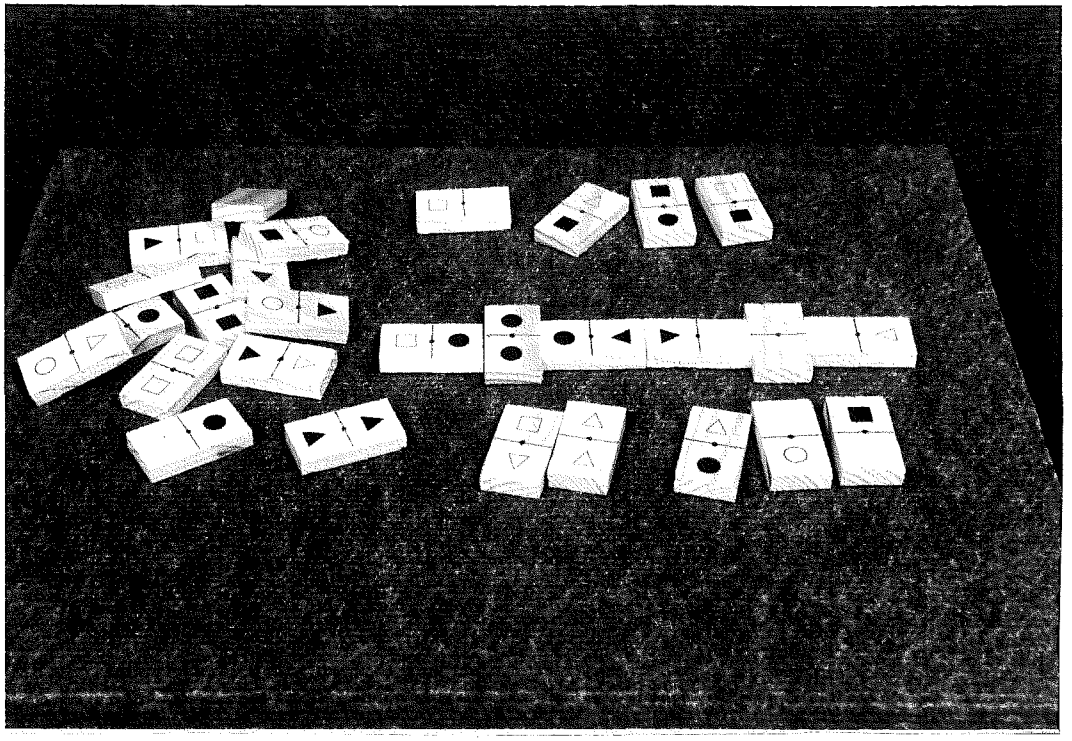
UNITAT XII

Les propostes consisteixen en dos jocs de dòmino: un en negre i el segon en blau i vermell. En els dos casos les figures del dòmino són quadrats, triangles i rodones del mateix tamany.

HABILITATS PERCEPTIVO-MOTRIUS

N. Fitxa	MOVIMENTS BASICS		HABILITATS PERCEPTUALS							HABILITATS COORDINADES	
			Rel. Esp.	Discriminació Visual							
	Destresa Manual	Destresa Digital	Relacions Espacials	Discrim. Colors	Discrim. Tamanys	Discrim. Longituds	Discrim. Gruix	Discrim. Formes	Constància Perceptual	Coordin. Visomanual	Coordinació Visodigital
1								●	●		
2				●				●	●		

UNITAT XII
Fitxa n. 1



MATERIAL

-Joc de dòmino amb les següents figures:
- -quadrats
- -triangles
- -rodones

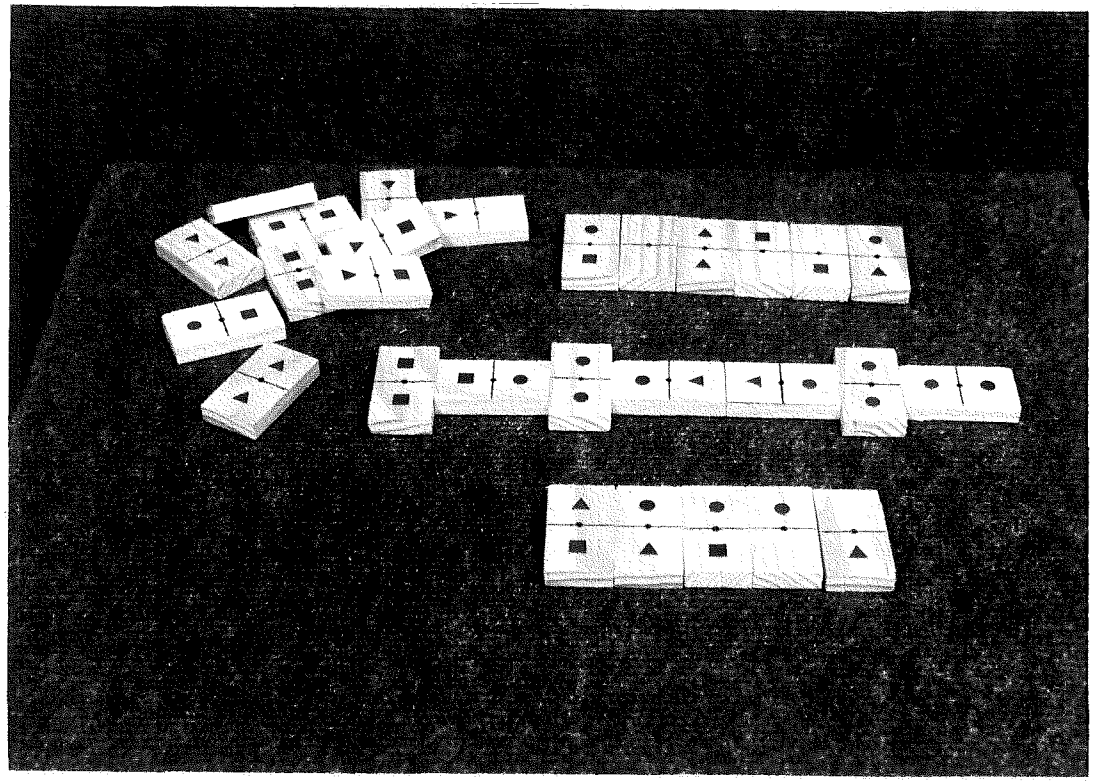
Les figures són totes del mateix tamany i de color negre i fusta.

CONSIGNES

1.Assenyala totes les peces que tinguin 1 triangle.
2.Assenyala totes les peces que tinguin dos rodones.
3.Busca una peça que tingui un triangle i un quadrat.
4.(En petit grup). Joc de dòmino.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❖ ◗	



UNITAT XII
Fitxa n. 2

MATERIAL

-Joc de dòmino amb les següents figures:
- -quadrats
- -triangles
- -rodones

Les figures són totes del mateix tamany i de color blau i vermell.

CONSIGNES

1.Separa del pilot totes les peces que siguin només de *color*...
2.Separa del pilot totes les peces que tinguin una *figura*... de *color*...
3.Busca una peça que tingui *dues rodones* de *color*...
4.(En petit grup). Joc de dòmino.

HAB. PERCEPTIVO-MOTRIUS

Moviments bàsics	Habilitats Perceptuals		Habilitats Coordinades
	Relacions Espacials	Discrim. visual	
		❖ ◗ ■	