



Universitat
de les Illes Balears

Títol: L'acció orientadora en l'elecció d'itinerari formatiu d'alumnat que es troba al programa de necessitats educatives especials associades a una discapacitat intel·lectual.

NOM AUTOR: Sandra Pozuelo Portas

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari d'Orientació Educativa)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016/2017

Data 18-07-2017

Nom Tutor del Treball: Maria Teresa Adame Obrador

Nom Cotutor (si escau) _____

Índex.

1.Resum	2
2.Justificació	3
3.Objectius	4
4.Disseny metodològic genèric	5
5. Marc teòric	8
5.1. Conceptes clau	8
5.2. Normativa	13
5.2.1. Estatal	13
5.2.2. Autonòmica	15
5.3. Resum dels itineraris després de l'ESO	16
6. Desenvolupament de la proposta	18
6.1. Disseny metodològic de la investigació	18
6.2. Contextualització dels IES	23
6.3. Perfil dels professionals entrevistats	25
6.4. Anàlisi de les entrevistes	25
6.4.1. Entrevista als orientadors dels IES	25
6.4.2. Entrevista als orientadors del centre d'educació especial i del recurs extern	31
6.5. Conclusions de les entrevistes	36
6.6. Comparativa amb estudis de referència	38
7. Valoració personal i proposta de línies d'intervenció	40
8. Conclusions generals	43
9. Referències bibliogràfiques	45
10. Bibliografia consultada però no referenciada	47

1.Resum.

L'objecte de l'estudi sorgeix de la percepció laboral de l'existència de dificultats en relació als processos d'orientació a itineraris formatius de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual després de l'ESO. A partir de la recerca d'un marc teòric de referència, que ha servit per elaborar l'instrument de recollida de dades, s'ha dut a terme un anàlisi de la visió professional del procés. En concret, es treballa a partir de la visió de quatre professionals especialistes en l'àmbit de l'orientació que ha permès realitzar una comparativa amb investigacions de referència i l'elaboració d'unes línies d'intervenció en relació als processos objecte de l'estudi.

Paraules clau:

Orientació / secundària / discapacitat intel·lectual / transició / necessitats educatives especials.

2. Justificació.

He treballat durant cinc anys d'educadora social de persones amb discapacitat al Servei d'integració i atenció de persones amb discapacitat de l'Ajuntament de Palma. Una de les funcions que duu a terme el servei, és el suport a joves amb discapacitat en tots els àmbits de la seva vida. Entre d'altres, una de les etapes essencials d'aquests joves és l'elecció de l'itinerari formatiu una vegada finalitzen l'escolarització obligatòria. Seguint en aquesta línia, vull centrar la meva tasca en analitzar aquest procés de transició, en concret, de l'alumnat que presenta NEE (necessitats educatives especials) associades a una discapacitat intel·lectual als centres de secundària.

Per una banda, ens trobem amb alumnat que cursa l'educació secundària a aules d'atenció específica o que realitzen el seu itinerari formatiu a centres d'educació especial. Aquest perfil d'alumnat, des de la meua perspectiva, continua la seva formació a centres específics per a persones amb discapacitat i es sol adaptar ràpidament al nou recurs. Per una altra banda, i concretant l'objecte de la meua tasca, ens trobem amb un perfil d'alumnat que sempre ha dut a terme el seu procés educatiu dins l'aula ordinària i que quan compleix els 16 anys s'orienta a un recurs específic per a persones amb discapacitat. Aquest fet penso que es dona, generalment, ja que el nivell curricular d'aquest alumnat els suposa un obstacle per seguir els mateixos itineraris que la resta de companys.

Durant els anys m'he trobat amb un nombre significatiu de joves que es troben en aquesta situació. He de destacar de la intervenció, que tots tenen en comú el fet de que no resulta un procés fàcil, ni per els propis alumnes ni per a les seves famílies. Per tant, considero important pensar i treballar envers aquest procés d'orientació.

3.Objectius.

1. Conèixer els recursos existents, a nivell general, en relació al procés de transició a itineraris formatius alternatius des de l'ESO, realitzats per l'alumnat amb discapacitat intel·lectual.
2. Comparar metodologies i resultats amb altres investigacions dutes a terme en la mateixa línia.
3. Realitzar l'anàlisi de la visió de quatre professionals (orientadors) en relació al procés d'orientació envers l'alumnat amb discapacitat intel·lectual als IES.
4. Proposar, a rel de l'anàlisi dut a terme, unes conclusions i orientacions per a la millora de les intervencions i els processos d'orientació que es duen a terme als IES seleccionats.

4. Disseny metodològic genèric.

El treball que es presenta està estructurat en dos apartats. El primer, es centra en presentar i analitzar el marc teòric del tema seleccionat. El segon, consisteix en realitzar i descriure un treball de camp. Una investigació que, posteriorment, servirà de base per a plantejar una proposta de millora del procés d'intervenció objecte de l'estudi.

Per tant, en un primer moment, és imprescindible analitzar el marc teòric i els estudis realitzats sobre les bones pràctiques que haurien de guiar el procés de transició de la ESO a opcions formatives alternatives.

Per dur a terme aquest anàlisi, s'han seleccionat uns conceptes clau que ens permeten clarificar i definir l'estudi, així com concretar la recerca bibliogràfica. En aquest cas, les paraules clau utilitzades per la recerca han estat les següents:

Orientació / Secundària / Discapacitat intel·lectual / intervenció psicopedagògica / transició / inclusió / necessitats educatives especials.

Terminologia anglesa emprada: Disability / Transition / ElementarySecondaryEducation

El mitjà principal per realitzar la recerca de la bibliografia relacionada ha estat el cercador de la UIB. Aquesta eina permet accedir tant als recursos presents a la UIB com a les principals bases de dades. A continuació, es presenta la Taula 1 on es poden veure reflectides les bases de dades consultades a més dels conceptes clau i els filtres utilitzats per fer la selecció dels documents treballats.

Taula 1. *Bases de dades consultades i procés de recerca. Autoria pròpia.*

Redined
Paraula clau: Discapacitat – Any: 2010-207 – 107 resultats. S'aplica filtre - combinació discapacitat/transició – 3 resultats dels quals 2 han estat seleccionats . S'aplica filtre – combinació discapacitat/inclusió – 15 resultats dels quals 3 han estat seleccionats .

-Paraula clau: Necessitats educatives especials – Any: 2010-2017 - 30 resultats.

S'aplica filtre – Combinació Secundària/ necessitats educatives especials – 1 resultat - **No es seleccionen documents.**

-Paraula clau: Orientació – Any: 2010-2017 – 133 resultats. S'aplica filtre –Combinació orientació/ secundària – 10 documents dels quals **1 ha estat seleccionat**.S'aplica filtre – Combinació orientació/ transició – 2 documents dels quals **1 ha estat seleccionat**.S'aplica filtre –Combinació orientació/discapacitat – 7 documents dels quals **1 ha estat seleccionat** (seleccionat també a la recerca anterior discapacitat/inclusió).

ISOC-Educación

-Paraula clau: Discapacitat – Any: 2010-2017 – 29 resultats dels quals **2 han estat seleccionats**. S'aplica la selecció lligada a la paraula integració i formació. Explicar que 1 dels documents ja ha estat seleccionat a una recerca anterior.

-Paraula clau: transició – 10 documents.

S'aplica filtre – Combinació transició/ discapacitat – No apareixen documents.

-Paraula clau: necessitats educatives especials – 10 resultats. **No es seleccionen documents.**

-Paraula clau: orientació – 12 resultats. **No es seleccionen documents.**

ERIC

-Paraules clau: Discapacitat – Any: A partir de 2017 - 1 resultat. **No es seleccionen documents.**

-Paraules clau - Disability / transition – Any: A partir de 2012 – 81 resultats.

S'aplica descriptor - ElementarySecondaryEducation – 12 resultats dels quals **1 ha estat seleccionat**.

S'aplica descriptor – Disabilities – 11 resultats dels quals **1 ha estat seleccionat**.

A continuació, es presenta la Taula 2 on es presenta la recerca realitzada a través del cercador propi de la UIB – Catàleg.

Cercador catàleg UIB
-Paraules clau: Transició / discapacitat – Any: 2010-2017 – 22 resultats dels qual 3 han estat seleccionats .
-Paraules clau: Orientació / discapacitat intel·lectual – Any: 2010-2017 – 37 resultats dels qual 3 han estat seleccionats . Es seleccionen els documents relacionats amb conceptes de transició i secundària.
-Paraules clau: Discapacitat intel·lectual / Educació Secundària – Any: 2010-2017 – 13 resultats dels qual 1 ha estat seleccionat .
-Paraules clau: NEE – Any: 2010-2017 – 560 resultats. S'aplica el filtre – combinació NEE / transició – 7 resultats dels qual 1 ha estat seleccionat .

Taula 2. *Catàleg UIB, procés de recerca. Autoria pròpia.*

Una altra estratègia fonamental per a la recerca ha estat l'anàlisi de les referències bibliogràfiques dels documents seleccionats.

La principal línia d'investigació seguida durant l'elaboració de la tasca ha estat la de l'autora M. Pallisera i el seu equip de treball(2010,2011,2012,2013,2014). De fet, un nombre significatiu d'articles consultats i citats fan referència a la seva línia de treball centrada en l'orientació i l'atenció a les persones amb discapacitat. El conjunt d'articles ha resultat un filó i una base per a la realització de la tasca.

Assenyalar que les cites textuais que apareixen es presenten en l'idioma original del document del qual s'han extret.

5.Marc teòric.

5.1. Conceptes clau.

En primer lloc i emmarcant un dels conceptes clau, fem referència al que s'entén quan parlem d'alumnat que es troba dins del programa de **necessitats educatives especials (NEE)**.

En l'actualitat, és un concepte que la Ley de educación 2/2006, darrera modificació 29/7/2015, a l'article 73 de la secció primera (títol II, capítol I) defineix de la següent manera: "Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta." (p.52).

Destacar de la definició els conceptes de **suports i atencions** en el marc de la investigació, ja que suposa centrar la mirada en els processos que s'han d'activar per tal de donar resposta a les dificultats que pugui presentar aquest alumnat.

Seguint en la línia de definir els conceptes als que fem referència durant la investigació, hem de parlar tant de discapacitat com, més concretament, de discapacitat intel·lectual. En aquest sentit, posem la mirada en l'alumnat amb NEE associades a una discapacitat intel·lectual.

Si partim de la visió de la Classificació Internacional del Funcionament, la Discapacitat y la Salut (CIFDS, OMS, 2001), (citada per Luque, 2009, p.10), "por **discapacidad** se entiende la circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación." Per tant, si ho extrapolem a l'àmbit educatiu podem parlar de les limitacions en la participació de l'alumnat en relació al seu entorn.

Pel que fa a **discapacitat intel·lectual**, si tenim en consideració la definició de l'Associació Americana de Discapacitats Intel·lectuals i del desenvolupament

(2011, p.33), “es caracteritza per limitacions significatives tant en el funcionament intel·lectual com en la conducta adaptativa i com s’ha manifestat en habilitats adaptatives conceptuals, socials i pràctiques. Aquesta discapacitat s’origina abans dels 18 anys”. Per tant, en la línia del que hem assenyalat anteriorment, el grau d’adaptació de la persona al medi serà determinant per valorar els suports que s’hauran d’activar.

Analitzo un perfil d’alumnat que, a priori, valoro que ha d’accedir a les ofertes formatives adaptades i específiques, ja que els nivells i requisits curriculars que marquen els itineraris ordinaris són poc accessibles per a la gran majoria. Per tant, són joves que han de fer una transició dels centres de secundària a les ofertes formatives específiques, en molts de casos, a centres o entitats d’atenció a persones amb discapacitat. Aquestes transicions es duen a terme ja que l’entorn, el centre de secundària en aquest cas, no dona resposta a les necessitats formatives d’aquest alumnat.

Dins del marc de **l’educació inclusiva**, que la UNESCO l’any 2005 (citada per Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger, de la Iglesia, 2010, p. 19) defineix com:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Tenint com a referència el que suposa una visió inclusiva, ens trobaríem amb un perfil d’alumnat que arribat a cert nivell educatiu, el sistema reglat no dona resposta a les seves necessitats. Per tant, tot i que les administracions propiciïn la creació de programes alternatius, es troben exclosos dels itineraris reglats i ordinaris degut a la manca de suports i adaptacions. Des del meu punt de vista, l’ideal seria que no s’haguessin de donar aquestes transicions a recursos

alternatius ja que parlaríem d'espais reglats per a tots i durant totes les etapes educatives. En aquest sentit, així com assenyalen alguns autors és important remarcar la importància d'ampliar l'oferta inclusiva per tal de poder continuar els estudis reglats (Verdugo i Rodríguez, 2012, p.467).

Analitzant el que suposen aquests processos de transició a recursos alternatius, s'ha de tenir molt present que les **transicions**, en general, són moments en els que s'ha de donar especial atenció i suport tant a l'alumnat com a les seves famílies. Generalment, sorgeixen por, incerteses, il·lusions i reptes. Per aquest motiu, necessiten el suport professional que els proporcioni la seguretat per afrontar-les amb èxit i de la millor manera possible (Huguet, 2011). A més, l'alumnat té més probabilitats d'èxit i de permanència en el nou recurs si ha viscut aquets procés de transició de manera positiva, així com ho demostren algunes investigacions (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015, p.13). Com assenyalen els mateixos autors, aquesta transició es dona, a més, en un moment en el qual entren en joc "la configuració de valors i elaboració d'expectatives sobre les seves possibilitats de futur" (Figuera *et al.*, 2015, p.6) com es cas de l'adolescència .

Si ens ubiquem als centres de secundària, l'**orientador/a** serà la persona que coordini i assessori a l'equip educatiu en relació a les actuacions que es posin en marxa per afavorir aquests processos de transició. Tot i que "no es tracta de dipositar la responsabilitat en l'orientador/a o en el conjunt de recursos dedicats a l'orientació. L'atenció a la diversitat es una tasca de tot el que forma part del centre" (Martin *et al.*, 2011, p.45).

Es tracta, així com ho defineixen alguns autors (Figuera *et al.*, 2015, p.11), d'una **intervenció** integrada on hi entren en joc tots els agents implicats en el procés (alumnat, famílies, professionals d'altres recursos, comunitat i Administració). Aquesta intervenció ha de respectar, segons Alberta (2009, citat a Figuera *et al.*, 2015, p.10), l'atenció a les necessitats de l'alumnat, ha de fomentar la relació de la persona amb la comunitat, així com la seva autonomia i la de les famílies; a més de treballar la seva pròpia identitat i dotar a la persona dels recursos que li permeti adaptar-se al nou entorn.

Per tant, hem de parlar d'un **treball en xarxa** tant, dins del propi centre com amb altres agents externs implicats en el procés (centres d'educació especial, serveis de suport, entitats....).

És important fer referència al concepte de **l'autodeterminació** en el marc de l'orientació de les persones amb discapacitat, així com marquen alguns estudis (Vega, Gómez, Fernández i Badia, 2013) que analitzen el paper del context educatiu en l'autodeterminació. És un concepte que es defineix com "el procés que duu a la persona a actuar com a principal agent causal en la seva vida, i fer eleccions i prendre decisions sobre la seva qualitat de vida sense cap tipus d'influència o interferència externa innecessària". (Wehmeyer i Schalock, 2001, citat per Vived, Betsebé, Díaz, González-Simancas i Matía, 2013, p.21).

Per tal de poder treballar aquesta conducta autodeterminada (capacitat de presa de decisions, resolució de conflictes, habilitats socials...) amb l'alumnat en general, i en concret, amb l'alumnat amb discapacitat intel·lectual, és important un canvi a l'hora de plantejar l'educació i els suports que es duen a terme. S'ha d'implicar a tots els agents, s'ha d'anar treballant al llarg dels anys i en tots els àmbits de la vida de la persona. (família, escola, comunitat...). (Vived, Betsebé, Díaz, González-Simancas y Matía, 2013 citat per Vega *et al.*, 2013).

Estudis duts a terme a Austràlia com *Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF* (Foley, Dyke, Girler, Bourke i Leonard, 2012) ens parlen del paper fonamental de les famílies i de les polítiques per tal de poder millorar els programes i processos de transició de l'alumnat amb discapacitat.

Si analitzem el que s'ha anat treballant a nivell estatal durant els anys, són varis els autors que han investigat el paper dels centres de secundària en aquesta transició. Seguint les darreres investigacions de Vilà, Pallisera i Fullana (2010, p.61), podem assenyalar que, en relació a la transició d'aquest alumnat als centres de secundària, no existeix un procediment establert per part de l'Administració que orienti les actuacions a dur a terme als centres. És a dir, no

hi ha un protocol que marqui els procediments, criteris i funcions a seguir i que unifiqui les actuacions a realitzar. A causa d'aquest fet, generalment, les intervencions es duen a terme en els moments previs al moment de transició. En aquests casos, al darrer curs abans de la derivació a la formació alternativa a la ESO.

Com s'assenyalava anteriorment, són determinats les conclusions de les línies d'investigació dutes a terme per Pallisera *et al.* (2010,2011,2012,2013,2014) durant els darrers anys en el nostre país. La tasca plantejada es basa en les línies que marquen les investigacions d'aquests autors en relació a la transició. Per tant, ens serveixen com a punt de partida i guia de la nostra investigació.

Seguint aquests estudis, les conclusions i propostes de millora que s'extreuen són les següents:

- Importància d'una tasca coordinada entre professionals de diferents serveis implicats (serveis educatius, específics, serveis socials, entre d'altres que hi pugui haver tenint en compte la casuística).
- Definició d'un marc legal que reconegui aquesta transició com un objecte bàsic de l'educació secundària, que permeti consegüentment la presa de decisions curriculars, així com les funcions i responsabilitats dels diferents agents implicats durant tota l'educació secundària.
- El canvi de rol dels professionals. L'essencial paper de l'autodeterminació i la presa de decisions per part de l'alumnat en les transicions. Així com el paper essencial que hi juguen les famílies en aquests processos.
- Importància de potenciar la continuïtat de la trajectòria educativa a contextos inclusius.

5.2. Normativa.

5.2.1. Estatal.

En aquest apartat es pretén fer referència, a nivell esquemàtic, a l'evolució legislativa estatal en relació a l'alumnat amb NEE i el procés d'inclusió a les aules. Per a desenvolupar aquest apartat es tenen com a referència les investigacions de Guirado i Sepúlveda (2012) i de Martínez, De Haro, Escarbajal (2010).

A continuació es presenten les principals lleis i normatives lligades al procés d'inclusió, basat en Martínez, De Haro, Escarbajal, (2010 p. 150), complementat amb les investigacions de Guirado i Sepúlveda (2012).

Taula 3. Evolució normativa NEE (quadre adaptat de Martínez et al. 2010 i Guirado et al. 2012).

Ley general de educación y financiación de la reforma educativa (1970) Es contempla l'Educación Especial com un sistema paral·lel a l'ordinari.
Creació de l'Institut Nacional de l'educació especial.
Plan nacional de educación especial (1978). Basat en els principis de l'Informe Warnock, publicat al Regne Unit el 1978 que recull els principis de normalització de serveis, integració escolar, sectorització de serveis i equip multi professional, i el principi de la individualització de l'ensenyament.
LISMI , Llei 13/1982 d'integració social dels minusvàlids (1982)- legalització dels principis del pla nacional.
Reial Decret 334/1985 d'ordenació de l'educació especial. Contempla la integració de l'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris. Feia referència a assegurar l'absència de conductes discriminatòries però no identificava a l'alumnat amb necessitats educatives especials o discapacitat.
LOGSE- Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu – Parla del concepte de necessitats educatives especials i dels principis de normalització i integració.
1990 - Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres

docents. Es fa la distinció, en relació a la població amb NEE, entre l'educació compensatòria i l'educació especial.
Reial decret 696/1995 d'ordenació de l'educació especial dels alumnes amb NEE. Es remarca la importància de l'ordenació i la planificació de recursos, així com l'organització de l'atenció educativa.
Reial decret 299/1996 d'ordenació de les accions dirigides a la compensació de les desigualtats a l'educació.
LOCE – Llei orgànica 10/2002 – Introdueix la terminologia de necessitats educatives específiques.
Lley 51/2003 de la igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat.
LOE – Llei orgànica de l'educació 2/2006–Parla de principis de normalització i inclusió.
LOMCE – Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. No estableix modificacions significatives en relació a l'àmbit d'estudi.

La legislació estatal actual, en relació a l'escolarització d'aquest perfil d'alumnat, fa referència a que són joves que estan escolaritzats a centres de secundària a aules ordinàries. En aquest sentit, la Ley de educación 2/2006, darrera modificació 29/7/2015(article 74, p.52) parla de l'escolarització d'aquestalumnat que:

Se regirá por los principios de normalización e inclusión. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Tenint en compte l'assenyalat anteriorment, l'escolarització d'aquest alumnat serà a centres ordinaris i, excepcionalment, a centres d'educació especial. Per tant, generalment, ens trobarem amb alumnat amb discapacitat intel·lectual que cursen la ESO als centres de secundària.

Però, que succeeix amb aquell alumnat que no pot assolir els objectius de la ESO? La Ley de educación 2/2006, darrera modificació 29/7/2015(article 75) fa referència al paper que juguen les administracions davant aquest fet:“Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas” (p.52).

5.2.2. Normativa autonòmica.

Centrant-nos en el que marca la Normativa autonòmica en el nostre context, és important analitzar el que ens assenyalava la normativa en relació a **l'acció orientadora als IES de secundària en aquest procés de transició.**

Taula 4. Comparativa instruccions departaments d'orientació curs 2015/16 - 2016/17. Autoria pròpia.

<p>Instrucció 4/2015, d'1 de setembre, del director general d'Innovació i Comunitat educativa per als Departaments d'Orientació dels centres públics d'Educació Secundària per al curs 2015-2016.</p>	<p>Instruccions per al curs 2016/2017, seguint el decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.</p>
<p>El departament d'orientació ha de donar suport al Pla d'Orientació Acadèmica i Professional, així com al Pla d'Acció Tutorial. Especialment, en els moments de canvi, com és el cas de l'elecció de l'itinerari formatiu o la transició a la vida adulta entre d'altres. La presa de decisions implica, així com indica, el coneixement d'un mateix i del sistema educatiu, els accessos al sistema laboral, els processos d'inserció laboral i desenvolupar la capacitat per prendre decisions. L'orientador/a serà el professional que coordini les intervencions que es duiguin a</p>	<p>Reflexa els mateixos àmbits d'actuació i posa èmfasi en “l'assessorament als equips educatius quant a l'avaluació dels alumnes amb adaptacions curriculars significatives, sobretot en la presa de decisions respecte de la promoció i l'orientació cap a possibles itineraris formatius”.</p>

5.3. Resum dels itineraris després de l'ESO.

Als IES els itineraris que s'ofereixen són els següents:

- *Formació professional bàsica*: Els cicles de formació professional bàsica són cicles formatius d'una durada de dos anys acadèmics destinats a persones que no han finalitzat l'ESO i que volen prosseguir els estudis cap a un camp de la formació professional. Poden accedir des dels 15 als 17 anys i han d'haver cursat 3r (excepcionalment 2n ESO).
- *Formació professional DUAL*: La formació professional dual és un model de formació professional que combina la formació dels alumnes en el centre educatiu amb l'activitat laboral retribuïda i la formació a l'empresa (contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge). Poden accedir persones majors de 16 anys fins als 28 i han de complir els requisits per poder accedir a un cicle formatiu de grau mitjà o superior.
- *Formació professional de grau mitjà*: Són cicles formatius destinats a persones que han finalitzat l'ESO i que volen prosseguir els estudis cap a un camp de la formació professional.
- *Batxillerat*. Dos cursos educatius, amb diverses especialitats, que suposa una de les vies per accedir a estudis superiors.

A centres per a persones amb discapacitat, s'ofereixen:

- Programes de qualificació inicial específics per a joves (PQIE). S'adrecen a joves amb necessitats educatives especials derivades d'una discapacitat intel·lectual igual o superior al 33 %. No tenir el graduat en ESO i tenir entre 16 i 21 anys.
- Cursos de formació professional ocupacional per a l'ocupació.
- Formació complementaria (habilitades acadèmiques, informàtica, habilitades socials,...)

- Tallers prelaborals.
- Suport a pràctiques en empreses.
- Suport a la formació d'altres centres.
- Formació dual específica per a persones amb discapacitat.
- Tallers ocupacionals.
- Formació DUAL.

A altres centres / entitats formatives:

- Programes de qualificació inicial generals (PQI).
- Formació DUAL.
- Formació – Certificats de professionalitat.

De l'oferta educativa presentada, generalment, l'alumnat amb discapacitat intel·lectual accedeix als centres específics per seguir l'itinerari formatiu després de l'ESO, així com alguns resultats d'investigacions evidencien (Pallisera *et al.*, 2014). Es tracta de formacions més pràctiques dirigides posteriorment al treball amb suport o bé, espais més ocupacionals per als perfils que presenten més dificultats d'inserció laboral.

6. Desenvolupament de la proposta.

6.1. Disseny metodològic de la investigació.

La investigació té com a objectiu l'anàlisi de la visió de quatre professionals implicats en relació al procés d'orientació que es duu a terme a dos IES. L'objectiu i l'estructura de la investigació segueix el model elaborat per Pallisera *et al.* als seus estudis. Aquests tenen l'objectiu de valorar la percepció i l'opinió dels professionals, així com de les persones amb discapacitat i les seves famílies, sobre els processos de transició a la vida adulta dels joves amb discapacitat intel·lectual (Pallisera *et al.* 2013, 2014).

Per fer l'anàlisi he seleccionat a dos orientadors de centres de secundària de Palma situats a la zona del Llevant, a un orientador d'un centre específic per a persones amb discapacitat intel·lectual i a un professional amb experiència al Servei d'Integració i Atenció a persones amb discapacitat de l'Ajuntament. La idea es poder analitzar el procés tenint en compte a diferents agents professionals implicats. L'eina per dur a terme aquest anàlisi serà l'entrevista.

Inicialment, es va valorar fer l'anàlisi de la documentació interna dels IES. Per tal de conèixer els recursos, ja fossin interns del centre o referències d'altres centres, que s'empren com a guia d'aquest procés de transició. No es va tenir accés a aquesta informació per tant es va descartar com a eina del treball de camp.

Es selecciona l'entrevista ja que valoro que és una eina que permet recollir opinions, visions i percepcions dels professionals seleccionats. En relació a les preguntes, es plantegen de manera semi – estructurada, ja que es pretén que les respostes puguin ser àmplies, i es puguin clarificar o reconduir informacions durant l'entrevista. Es realitzarà una introducció prèvia a l'entrevista per explicar breument a la persona entrevistada la tasca que es realitza, el perfil d'alumnat objecte d'estudi i l'objectiu que es pretén.

En relació a com s'ha fet la recollida de dades, en un primer moment es va realitzar un primer contacte telefònic amb els professionals amb els quals, per

motiu laborals, tinc més contacte i valoro amb experiència en l'orientació de persones amb discapacitat. En aquest primer contacte, s'explica el contingut a treballar i els objectius de la investigació.

En un segon contacte, s'acorda la data de l'entrevista i posteriorment, s'envia un correu electrònic en el que hi apareix la introducció i les preguntes que es faran durant l'entrevista. La idea es que els professionals es puguin preparar el tema prèviament. Es sol·licita als professionals la possibilitat d'enregistrar l'entrevista amb una gravadora. Finalment, s'enregistren en format paper ja que tots els professionals es decanten més per aquesta opció.

Les preguntes estan elaborades seguint els eixos temàtics d'un qüestionari elaborat per Pallisera et al. (2013, 2014).

A continuació, es presenta un quadre comparatiu entre els eixos temàtics que plantegen les autores anteriors i els que he adaptat per desenvolupar la investigació:

Taula 5. Comparativa eixos Pallisera et al. (2013, 2014) i eixos adaptats per a l'elaboració de les entrevistes. Autoria pròpia.

Eixos elaborats per Pallisera et al.	Eixos adaptats a la investigació.
<p>1. Visió del procés de transició.</p> <p>2. Aspectes curriculars i organitzatius dels dispositius.</p> <p>3. Establiment sistematitzat d'itineraris de suport.</p> <p>4. Treball de col·laboració entre professionals.</p> <p>5. Treball amb famílies.</p> <p>6. Adequació de les alternatives post escolars.</p> <p>7. Coordinació de serveis.</p> <p>8. Adequació de la formació dels professionals.</p>	<p>1. Procés d'orientació: Implicats, temporització, organització.</p> <p>2. Treball amb famílies.</p> <p>3. Treball amb alumnat: Autodeterminació.</p> <p>4. Treball en xarxa (intern i entre recursos).</p> <p>5. Itinerari.</p> <p>6. Visió / valoració del procés d'orientació.</p>

Les preguntes realitzades als diferents professionals responen als eixos elaborats per Palliseraet *al.* tot i que els reestructuro i els aglutino en 6 eixos generals per talde concretar la investigació. Destacar que no s'incideix en quant a la formació del professionals o els aspectes curriculars durant les entrevistes ja que prioritzo els sis àmbits que es plantegen finalment.

La idea es poder comparar, posteriorment, alguns dels resultats d'aquestes investigacions realitzades per l'equip de treball de Palliseraet *al.* (2013, 2014) amb la visió particular que tenen el conjunt de professionals seleccionats per desenvolupar la investigació.

A continuació, es presenten els objectius de cada eix i els blocs de preguntes lligades a cada un d'ells.

Taula 6.Eixos, objectius i blocs de preguntes elaborades. Autoria pròpia.

Eix	Objectiu	Orientadors IES	Orientadors centre i SIAD
1	Conèixer els aspectes organitzatius (temporització, implicats, protocols, criteris...) en relació al procés de transició.	Bloc 1 i 2	Bloc 1 i 2
2	Conèixer el paper que juguen les famílies, les intervencions que s'activen i les percepcions d'aquestes.	Bloc 3	Bloc 4
3	Conèixer les intervencions que es duen a terme en relació a l'alumnat, tenint en compte l'autodeterminació i la presa de decisions.	Bloc 4	Bloc 5
4	Conèixer el treball en xarxa que es duu a terme entre recursos i entre professionals (interns i externs).	Bloc 1, 3, 4, i específic bloc 5.	Bloc 2, 4, 5 i específics 3 i 6.
5	Conèixer quin és l'itinerari que segueix aquest perfil d'alumnat.	Bloc 6	Bloc 7
6	Conèixer els aspectes que valoren que millorarien els processos d'orientació.	Bloc 7	Bloc 8

A continuació es presenten les preguntes elaborades als dos orientadors dels IES, a la taula 7, i l'orientador del centre específic i al tècnic del recurs extern, a la taula 8.

Taula 7. Quadre presentació de les preguntes elaborades als orientadors dels IES. Autoria pròpia.

Entrevista a orientadors de l'IES.
<p><i>Bloc 1.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>En quin moment es sol valorar l'orientació de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual a centres o formacions alternatives després de la ESO? Quins departaments i professionals participen d'aquesta presa de decisions? Es treballa aquesta orientació des del moment que l'alumnat arriba al centre?</i>
<p><i>Bloc 2.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Partint de la base de que no hi ha un protocol establert en relació a la transició d'aquest alumnat. Quins criteris i procediments es segueixen? A quin curs es comencen a aplicar? A quins documents o normativa fan referència?</i>
<p><i>Bloc 3.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quines intervencions s'activen en relació a les famílies? Quins professionals hi participen? En quin moment es duen a terme?</i>
<p><i>Bloc 4.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quines actuacions es duen a terme en relació a l'alumnat? Quins professionals hi participen?</i> - <i>Es treballa l'autodeterminació (auto coneixement, presa de decisions...) de l'alumnat? Quins professionals ho treballen, com i a quin moment?</i>
<p><i>Bloc 5</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Es treballa amb professionals externs al centre durant el procés d'orientació? De quin àmbit? Quines intervencions es realitzen de manera conjunta?</i>
<p><i>Bloc 6</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A nivell general, a quin tipus de formació es deriva a l'alumnat amb discapacitat intel·lectual després de la ESO?</i>
<p><i>Bloc 7</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quins aspectes consideres millorables en relació a aquests processos? Quines eines o accions creus que millorarien aquesta transició?</i>

Taula 8 . Quadre presentació de les preguntes elaborades als tècnic externs.
Autoria pròpia.

Entrevista a tècnic de centre específic per a persones amb discapacitat.	Entrevista a tècnic extern del SIAD.
<p><i>Bloc 1</i></p> <p><i>Quina és la intervenció que desenvolupa el vostre servei en relació als processos d'orientació i transició de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual als IES? Quins requisits d'accés teniu? Quins són els recursos o programes disponibles als quals pot accedir l'alumnat?</i></p>	<p><i>Bloc 1</i></p> <p><i>Quina és la intervenció que desenvolupa el vostre servei en relació als processos d'orientació i transició a recursos alternatius de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual als IES? Quina és la vostra funció? De quina manera hi doneu suport?</i></p>
<p><i>Bloc 2</i></p> <p><i>En quin moment (edat, curs escolar...) es posa en contacte l'IES amb el vostre recurs? Quin professional del IES sol realitzar aquest primer contacte i amb quin objectiu? Quin perfil d'alumnat es deriva?</i></p>	<p><i>Bloc 2</i></p> <p><i>En quin moment (edat, curs...) valores que des de l'IES s'inicia el treball d'orientació de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual a centres o formacions alternatives? Quins professionals penses que hi participen? Per quin motiu penses que l'IES valora fer aquesta derivació a altres recursos?</i></p>
<p><i>Bloc 3</i></p> <p><i>Amb quins professionals del IES es treballa? Es duen a terme intervencions conjuntes? Si es així, en que consisteixen aquestes intervencions / tasques conjuntes?</i></p>	
<p><i>Bloc 4</i></p> <p><i>Quines intervencions s'activen en relació a les famílies conjuntament amb l'IES? Quins professionals hi participen? Com valores que viuen les famílies aquestes intervencions?</i></p>	<p><i>Bloc 4</i></p> <p><i>Quines intervencions s'activen en relació a les famílies conjuntament amb l'IES? Quins professionals hi participen (del IES o externs)? Com valores que viuen les famílies aquestes intervencions?</i></p>
<p><i>Bloc 5</i></p> <p><i>Quines intervencions duen a terme conjuntament amb l'IES en relació a l'alumnat? Quins professionals hi participen? Generalment, prèviament a la vostra intervenció, penses que s'han treballat aspectes com la presa de decisions o l'autoconeixement amb l'alumnat per part de l'IES? Si es així, saps en quin moment i per</i></p>	<p><i>Bloc 5</i></p> <p><i>Quines intervencions duen a terme conjuntament amb l'IES en relació a l'alumnat? Quins professionals hi participen? Penses que es treballen aspectes com la presa de decisions o l'autoconeixement amb l'alumnat amb discapacitat intel·lectual per part de l'IES? Si es així, saps en quin moment i per part de</i></p>

<p><i>part de quins professionals s'ha dut a terme? Com valors que viu l'alumnat l'inici de la vostra intervenció? Com creus que viuen aquests moments de transició? Quins aspectes o intervencions faciliten aquest p</i></p>	<p><i>quins professionals es duu a terme? Com valors que viu l'alumnat la vostra intervenció? Com creus que viuen aquests moments de transició a altres recursos? Quins aspectes o intervencions penses que faciliten aquest procés de canvi?</i></p>
<p><i>Bloc 6 A part dels IES, es treballa amb altres professionals externs d'altres àmbits? Si es així, quines intervencions es duen a terme conjuntament?</i></p>	<p><i>Bloc 6 A part dels IES, es treballa amb altres professionals externs d'altres àmbits (recursos específics per exemple, entre d'altres? Si es així, quines intervencions es duen a terme conjuntament?</i></p>
<p><i>Bloc 7 A nivell general, a quin tipus de formació creus que es deriva a l'alumnat amb discapacitat intel·lectual després de l'ESO?</i></p>	
<p><i>Bloc 8 Observes punts febles en aquests processos d'orientació? Quins? Quins aspectes consideres millorables en relació a aquests processos de transició? Quines eines o accions creus que millorarien aquests processos?</i></p>	

Les preguntes elaborades als orientadors dels IES es diferencien de les orientades als professionals de recursos externs pel que fa a l'enfocament. Es pretén donar resposta als mateixos objectius però es plantegen des d'una perspectiva diferent.

6.2 Contextualització dels IES.

Es seleccionen aquests dos IES ja que presenten un perfil d'alumnat amb discapacitat amb una casuística semblant. En general, l'alumnat prové de famílies amb un nivell educatiu mitjà- baix i amb diferents problemàtiques socials. A més, a nivell laboral, el nombre de casos atesos com a educadora de persones amb discapacitat a aquests IES ha estat elevat.

La informació que es presenta a continuació ha estat extreta literalment dels projectes educatius de cada un dels IES.

D'acord amb els codis deontològics, on cal respectar la confidencialitat dels centres pel que fa referència al tractament de dades sensibles, he optat per denominar als IES com centre A i B, així com als diferents professionals com A, B, C i D.

Centre A.

Centre públic d'ensenyament secundari fundat el curs 1972- 73. Està situat a la zona del Llevant de Palma. La població de la barriada és principalment de classe mitjana-baixa i treballa en el sector turístic i de serveis. El centre compta amb 116 professors i professores i 19 membres de personal no docent.

L'alumnat d'ESO en general arriba a l'IES amb un nivell acadèmic mitjà-baix i en alguns casos amb mancances educatives greus. També es constaten situacions personals i familiars difícils (famílies desestructurades, problemes familiars, problemes econòmics, etc.) que han donat lloc a descompensacions socials i a famílies que s'impliquen poc en el procés educatiu dels seus fills, la qual cosa requereix que el centre hagi de fer un esforç especial quant a l'atenció a la diversitat, la motivació dels alumnes, el control de l'absentisme i la gestió de la convivència (Projecte educatiu de centre).

Centre B

Centre públic d'ensenyament secundari que es creà com IES independent a partir del curs 93-94. El centre es troba a la zona del Llevant de Palma. A una situació, perifèrica i suburbial pel que fa a la seva ubicació i socialment deprimida pel que fa a la tipologia dels residents i usuaris dels serveis educatius de la zona, incideix de forma prou determinant en el tipus de centre resultant i en el model de gestió i intervenció educativa intern. El nombre de professors/es amb què compta el centre actualment és de 50 professors i professores (Projecte educatiu de centre. .

6.3. Perfil dels professionals entrevistats.

L'orientador/a A és un professional amb una trajectòria llarga dins el departament d'orientació del mateix centre. Llicenciat en psicologia.

L'orientador/a B compta amb una trajectòria més limitada en el departament d'orientació de l'IES que s'analitza, a més, ha treballat temporalment de professor de secundària. Llicenciat en pedagogia.

L'orientador C, del centre d'educació especial, té una experiència de 20 anys al centre amb el treball amb persones amb discapacitat. Diplomada en treball social.

L'Orientador D, el tècnic del SIAD, ha treballat durant 10 anys al Servei. Diplomada en Educació Social i Treball Social.

6.4. Anàlisi de les entrevistes realitzades.

Fer referència a que les entrevistes han estat literalment transcrites per tal de poder fer l'anàlisi que es presenta a continuació. En aquest apartat només es presenten els aspectes més significatius de forma resumida d'ambdues entrevistes, així com la valoració d'aquestes. Vull clarificar que no és la meua intenció generalitzar, només valoro la informació recollida.

6.4.1. Entrevista als orientadors dels IES.

Es presenten cada una de les preguntes realitzades (blocs), seguides d'una síntesi de les informacions més significatives i rellevants de les respostes i una darrera valoració/ conclusió final de cada una d'elles.

Bloc 1

En quin moment es sol valorar l'orientació de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual a centres o formacions alternatives després de l'ESO?

Ambdós orientadors coincideixen en assenyalar que el grau d'adaptació i d'integració al centre escolar és un dels criteris principals per valorar la derivació a altres recursos. Per exemple, que l'alumnat comenci a presentar conductes disruptives o manca de progrés són indicadors per valorar una derivació. L'orientador B explica que: *“s'intenten potenciar al màxim les habilitats i capacitats d'aquest alumnat, i si estan adaptats i integrats se'ls manté a l'IES fins que poden accedir a formacions professionals”*.

Valoració: Penso que és un plantejament delicat, ja que el fet de presentar conductes disruptives, des del meu punt de vista, pot estar vinculat a moltes altres problemàtiques (familiars, relacionals, emocionals...). Em sembla que donant aquest missatge posem la mirada / responsabilitat en el propi alumnat. A més, com es valora la integració i l'adaptació? Qui ho determina? De qui és responsabilitat la integració de l'alumnat?

De la mateixa manera passa quan parlem de la manca de progrés d'aquest alumnat, de qui és la responsabilitat la manca de progrés? S'estan oferint els suports i les adaptacions necessàries per tal d'assegurar el progrés i l'aprenentatge?

Quins departaments i professionals participen d'aquesta presa de decisions?

Tant l'orientador A com l'orientador B fan referència a l'equip docent (tutor/a, orientadors, professorat de suport, equip directiu) com els professionals que participen d'aquesta presa de decisions. L'orientador B explica que *“l'orientador del centre sempre participa d'aquesta presa de decisions”*. L'orientador B clarifica que *“ es duen a terme reunions de tutors i reunions de coordinació de l'equip docent ”*.

Valoració: Analitzant el que expliquen, es tenen en compte als professionals de referència que coneixen l'alumnat per tal de valorar els itineraris formatius. Considero aquest fet essencial per tal de poder valorar la trajectòria de l'alumnat des de diferents departament i àmbits del centre d'una manera adequada.

Es treballa aquesta orientació des del moment que l'alumnat arriba al centre?

L'orientador A explica que *“el procés d'orientació s'inicia quan es pren la decisió del canvi de centre”*. L'orientador B especifica que *“a la primera avaluació es valora l'itinerari i durant el segon trimestre ja s'estableix l'itinerari o el procés d'orientació”*.

Valoració: En aquets casos, els processos d'orientació amb aquest alumnat són limitats en el temps i lligats a la decisió de canvi de centre o itinerari.

Bloc 2

Partint de la base de que no hi un protocol establert en relació a la transició d'aquest alumnat. Quins criteris i procediments es segueixen?

L'orientador A, fa referència a que es tenen en compte tant els interessos de l'alumnat com de les seves famílies per derivar a un recurs o a un altre. Explica que també fa ús d'un guió personal i d'una carpeta de recursos pròpia elaborada al llarg dels anys. (No tinc accés a aquest material propi del professional).

L'orientador B, parla dels procediments d'orientació en funció del recurs seleccionat (propis de cada recurs).

Valoració: L'anàlisi de les respostes, em duu a pensar que el procés d'orientació vendrà determinat per l'experiència, coneixements i recursos dels orientadors i d'altres professionals que intervinguin.

A quin curs es comencen a aplicar?

Generalment, quan aquest alumnat es troba a segon o tercer curs. L'orientador A explica que *“en la gran majoria de casos quan han de complir els 16 anys i ja poden accedir a recursos professionals específics. Tot i que, puntualment, abans del 16 també es deriven a programes ALTER, TAVA (programa de transició a la vida adulta) o FPB que es realitza a recursos específics”*

Valoració: Per tant, entenc que el fet de que aquest alumnat als 16 anys pugui accedir a centres específics és un fet determinant per valorar el canvi i no tant el curs escolar en el que es troba.

A quin document o normativa fan referència?

Els entrevistats no anomenen cap normativa o document de referència.

Valoració: Crec que és important analitzar aquest fet que, com ja assenyalàvem en la revisió d'investigacions, resulta una mancança en relació a aquests processos de transició. Aquests depenen de les dinàmiques i recursos dels professionals i dels propis centres.

Bloc 3

Quines intervencions s'activen en relació a les famílies? Quins professionals hi participen? En quin moment es duen a terme?

Els dos orientadors responen que quan s'ha pres la decisió de derivació a una formació alternativa es cita a la família. L'orientador A explica que *“els cita la persona que té més vincle (sol ser el tutor/a) juntament amb l'orientador/a, ja que serà el capdavanter o el professional que coordina les intervencions durant el procés de transició”*. Generalment, aquest primer contacte es duu a terme al final del primer trimestre, i després durant el curs s'organitzen reunions conjuntes amb els professionals dels recursos proposats així com visites als mateixos.

L'Orientador B, assenyalava que *“quan l'alumnat amb NEE arriba al centre es fa un seguiment per part de l'orientador però, generalment, a les famílies els citen els tutors sempre hi quan no hi hagi situacions més delicades o concretes”*.

Valoració: Per tant, el treball amb les famílies per part de l'orientador s'inicia quan ja s'ha pres la decisió de canviar part dels professionals del centre.

Bloc 4.

Quines intervencions es duen a terme en relació a l'alumnat? Quins professionals hi participen?

Una vegada es valora una formació alternativa, es treballa la presa de decisions amb l'alumnat. L'orientador A explica que *“s'intenta donar protagonisme a l'alumne en tot aquest procés. Aquest aspecte ho treballa de manera individual l'orientador/a. Es realitzen entrevistes individuals amb l'alumnat, se li expliquen els recursos als que pot accedir, es fan visites als recursos, inclús per part d'algunes entitats hi ha professionals que acompanyen i donen suport durant tot aquest procés de transició”*.

L'orientador B fa referència a que *“a nivell de tutoria, amb el grup –classe , a primer i a segon es treballen habilitats socials, el rol i la cohesió de grup. A tercer i a quart, es treballa la presa de decisions lligat a l'elecció d'optatives i de l'itinerari formatiu després de l'ESO”*.

Valoració: Per tant, el procés de presa de decisions de manera individual s'inicia quan s'ha pres la decisió de canvi. Tot i que, prèviament, s'han treballat alguns aspectes al grup-classe de manera general.

Es treballa l'autodeterminació (auto coneixement, presa de decisions...) de l'alumnat? Quins professionals ho treballen, com i a quin moment?

L'orientador A explica que *“ho treballa l'orientador de manera individual en el moment de l'elecció de l'itinerari formatiu”*.

A més, l'orientador A assenyala que *“és un procés dur, a més els alumnes solen tenir consciència de les dificultats a nivell curricular”*.

Valoració: En aquest sentit, ens trobem de nou amb un treball reduït en el temps quan ja s'ha pres la decisió de canvi.

Bloc 5.

Es treballa amb professionals externs al centre durant el procés d'orientació? De quin àmbit? Quines intervencions es realitzen de manera conjunta?

Ambdós, fan referència als serveis socials i en concret al recurs del SIAD, i als professionals (orientadors) dels recursos específics als quals els deriven.

Comenten que l'orientador és la persona que coordina les intervencions i la temporització. Generalment, l'orientador A explica que *“es fa una reunió de xarxa per tal d'acordar les tasques a realitzar per part de cada servei que dona suport al procés”*.

Valoració: En aquest sentit crec que és important el fet que remarquin la coordinació i la definició de tasques per part dels recursos que intervenen per tal de treballar en una mateixa línia i així, evitar duplicitats i informacions contradictòries durant el procés.

Bloc 6

A nivell general, a quin tipus de formació es deriva a l'alumnat amb discapacitat després de l'ESO?

L'orientador A explica que *“generalment, quan tenen un certificat de discapacitat intel·lectual reconegut per l'IBAS (Centre base de valoració de discapacitat) es solen derivar a recursos específics com Amadip o Isla. Considera que, a més de l'itinerari formatiu, la cobertura i el suport que es dona a altres àmbits de la vida d'aquest alumnat és molt important. Considera que molts pocs encaixen en l'oferta de FPB (formació professional bàsica) general.*

L'orientador B refereix que *“sol fer derivacions a FPB que es realitzen a recursos específics”*.

Valoració: Per tant, ambdós recauen en la derivació a recursos específics com a alternatives formatives d'aquest tipus d'alumnat després de l'ESO.

Bloc 7.

Quins aspectes consideres millorables en relació a aquests processos?

Quines eines o accions creus que millorarien aquesta transició?

L'orientador B fa referència a *“la importància de dotar als IES de més recursos a nivell de personal”*. Considera que no hi ha temps per poder fer el seguiment de l'alumnat. Considera que un altre orientador a mitja jornada permetria donar una atenció més adequada.

L'orientador A exposa que *“un equip docent més ampli i la figura d'un tutor individualitzat durant l'ESO milloraria aquest procés. Aquesta persona podria realitzar un acompanyament i treballar aspectes com l'auto coneixement i la presa de decisions durant el curs. D'aquesta manera no ho assumiria l'orientador al darrer moment, com es fa ara”*.

Pensa que fer un document o protocol específic, tancaria portes pel que fa a la intervenció amb altres alumnes.

Valoració: Per tant, es valora que un increment de personal ajudaria a treballar amb l'alumnat durant tot l'itinerari formatiu.

6.4.2. Entrevista als orientadors del centre d'educació especial i del recurs extern.

Es presenten els resultats de cada bloc de qüestions elaborades als dos professionals externs al IES. Es fa una síntesi comparativa de les informacions més significatives i rellevants de la visió externa del procés d'orientació. A diferència de l'anàlisi de l'entrevistes als orientadors dels IES, es presenten els aspectes treballats a cada bloc i no les preguntes, ja que aquestes en alguns casos varien en funció del professional al que va dirigida.

Bloc 1.

Explicació del servei, recursos disponibles, requisits d'accés i funcions.

L'orientador del centre específic explica que a l'alumnat objecte d'estudi, *“se li ofereixen, generalment, els programes de transició a la vida adulta, que*

treballen habilitats pre-laborals per accedir després a formacions Duals i programes de treball amb suport. El requisit per poder accedir a aquests programes és tenir 16 anys”.

L'orientador SIAD exposa que “la intervenció que es du a terme és valorar juntament amb l'equip d'orientació de l'IES, i acompanyar al jove i la seva família a recursos alternatius de formació. La figura de l'educador/a és acompanyar en el procés d'informació i de transició des de l'IES a l'entitat que gestiona la formació”.

En aquest primer bloc ambdós recursos exposen les seves funcions i recursos disponibles en relació al perfil d'alumnat que analitzem. El centre d'educació especial exposa els recursos formatius que oferta i el recurs extern dona suport

Bloc 2.

Inici procés d'orientació. Temporització, objectiu, professionals i perfil d'alumnat.

Els dos orientadors coincideixen en assenyalar que és amb l'orientador de l'IES amb qui es coordinen i que es fa el contacte el curs anterior a complir els 16 anys. L'orientador del centre específic apunta que *“a secundària els orientadors tenen una mancança d'informació en relació als recursos per a persones amb discapacitat i, en molts de casos, arriben a través d'altres serveis o professionals (Serveis Socials, educadors....)”*.

En relació al perfil d'alumnat que es deriva, l'orientador del centre específic valora que *“a l'IES presenta conductes disruptives dins l'aula, presenten problemàtica d'absentisme i/o dificultats de relació amb iguals”*. Per una altra banda, l'orientador SIAD assenyala que *“acaben l'escolarització obligatòria, i veuen que no pot arribar a assumir les competències i contingutsvaloren la derivació a recursos formatius més manuals on els joves puguin tenir més*

oportunitats per a aconseguir una formació i feina que desenvolupi la seva autonomia”.

D'alguna manera, i analitzant el que expressen, coincideixen en que quan es valora la derivació és perquè l'alumnat a l'IES es troba amb limitacions o dificultats per poder continuar el seu procés i ja poden accedir a formacions alternatives a l'ESO.

Bloc 3.

Treball en xarxa, coordinació entre professionals i intervencions conjuntes.

L'orientador del SIAD, al donar suport a la família i al jove també en altres àmbits al llarg del temps, es reuneix amb el jove, famílies, professionals en els diferents moments del procés i les necessitats. Tot i que destaca que *“de l'IES treballa únicament amb l'orientador del centre”.*

L'orientador del centre específic valora que *“es fan poques intervencions conjuntes IES – recurs específic... es treballa amb els orientadors i generalment, les intervencions que es fan conjuntament són puntuals com la presentació del jove i la família o alguna visita al recurs.”.*

Per tant, les intervencions, sobretot entre IES i recurs específic, són molt puntuals i lligades al moment de canvi de recurs. En el cas del SIAD, per la seva característica de suport, es dona de manera més continuada.

Bloc 4.

Intervencions amb famílies. Professionals implicats.

L'orientador del centre específic valora que *“hi ha una manca d'informació de la discapacitat i dels recursos per part de les famílies. Creu en la importància d'equips multidisciplinaris als IES per tal de poder treballar des de diferents perspectives (Educador social, psicòleg, treballador social...) en relació a les famílies.*

Ambdós expliquen que, generalment, conjuntament es duu a terme la presentació del professional del recurs alternatiu i, en alguns casos, una visita al nou recurs.

En aquest sentit, les intervencions conjuntes en relació a les famílies van lligades a la valoració de recurs alternatiu. La visió dels professionals externs és de intervencions puntuals i insuficient per la manca d'informació que pensen que tenen les famílies en relació al procés.

Bloc 5.

Intervencions amb l'alumnat. Presa de decisions, autoconeixement, autodeterminació. Professionals implicats.

Els dos professionals valoren que el pes de la intervenció en relació a l'autonomia i la presa de decisions recau més en els professionals de recursos externs. En relació als IES, l'orientador del SIAD pensa que *“es treballen la presa de decisions i autoconeixement però de forma molt ambigua...”* i l'orientador del centre específic valora que *“no es treballa suficient l'autoconeixement o la presa de decisions”*.

En relació al procés de transició pensen que és limitat i precipitat, durant el qual l'alumnat presenta por i desconeixement. Valoren important el vincle per facilitar aquests processos de presa de decisions i de canvi.

Bloc 6.

Treball amb professionals de recursos externs.

Els dos professionals assenyalen que es treballa amb serveis i entitats socials, formatives i laborals respectivament (educadors, treballadors socials, preparadors laborals...). L'orientador del SIAD explica que *“aquests tècnics, juntament amb l'educador SIAD, donen informació al jove i a la família i els acompanyen en la transició”*.

Per tant, en molts casos, es veuen implicats diferents recursos en el procés de d'orientació de l'alumnat i les famílies.

Bloc 7. Itinerari. Formacions.

Ambdós orientadors coincideixen en assenyalar les formacions que es duen a terme a entitats o centres per a persones amb discapacitat com a les opcions després de l'ESO.

L'orientador del centre específic apunta que *“la llista d'espera al recurs va en augment cada any”*.

Bloc 8. Valoració del procés. Punts febles. Eines de millora.

Els dos professionals assenyalen la temporització com a punt feble del procés d'orientació, entre d'altres.

L'orientador del centre específic destaca altres punts com *“el desconeixement del que s'està oferint per part d'alguns orientadors dels IES. Manca d'informació dels recursos existents. A més, alguns orientadors no coneixen els processos dels joves”*.

Les línies de millora per part dels dos orientadors pensen que haurien d'anar encaminades a donar una major, per part del l'orientador del centre específic, van encaminades a millorar el treball amb l'alumnat i les famílies durant tot l'itinerari formatiu.

L'orientador del centre específic afegeix, per millorar els altres punts febles assenyalats anteriorment, que *“una major coordinació ajudaria a una millor transició de l'alumnat i les famílies.... així com el treball als IES des d'equips multidisciplinars”*

Per tant, es valora una millora en relació als processos d'orientació centrats en l'alumnat i les seves famílies durant tot l'itinerari formatiu. Prioritzant una major coordinació entre els professionals que intervenen en els processos d'orientació.

6.5. Conclusions de les entrevistes realitzades als diferents professionals.

En aquest apartat es presenten les conclusions de la comparativa de les quatre entrevistes elaborades als orientadors. Aquestes s'estructuren seguint els eixos temàtics per tal de clarificar la comparativa. Les informacions subratllades marquen les idees més rellevants.

Eix 1. Procés d'orientació: Implicats, temporització i organització.

Tant els orientadors dels IES com l'orientador del centre específic coincideixen en assenyalar que l'alumnat comença a presentar conductes disruptives i/o dificultats de relació i d'integració quan es valora un canvi de recurs educatiu. El tècnic extern, en canvi, valora que es duu a terme el canvi davant les dificultats per assumir les competències curriculars pròpies de l'itinerari reglat.

Aquest procés d'orientació es comença a treballar tant amb l'alumnat com amb les seves famílies quan s'ha pres la decisió de canvi per part de l'equip docent i l'orientador del centre. Generalment, durant el curs en que l'alumnat ha de complir els 16 anys (requisit d'accés a recursos específics).

Els quatre professionals expressen, d'alguna manera, que aquest procés d'orientació es duu a terme de manera precipitada i limitada en el temps i no com a procés continuat durant l'escolarització.

Críteris i procediments en el procés d'orientació no comuns i amb una mancança de normativa o document legal que marqui les intervencions.

Eix 2. Treball amb famílies

El procés d'orientació amb les famílies per part de l'orientador de l'IES s'inicia quan s'ha valorat, a iniciativa dels professionals, el canvi a un recurs alternatiu. Els professionals externs valoren que la intervenció amb les famílies és limitada per la manca d'informació en relació als recursos i al procés.

Eix 3. Treball amb alumnat: Autodeterminació.

La presa de decisions, l'autoconeixement (autodeterminació) amb l'alumnat es treballa de manera individual per part de l'orientador quan ja s'ha pres la decisió de canvi. Els professionals externs al IES valoren que aquests aspectes es treballen poc i de manera ambigua. Opinen que tant l'alumnat com les seves famílies tenen poca informació.

Eix 4. Treball en xarxa (intern i entre recursos).

El procés d'orientació es duu a per part dels orientadors del centre amb la col·laboració d'altres professionals externs al centre educatiu que també intervenen amb la família (Serveis Socials, recursos externs de suport a persones amb discapacitat) i amb els que mantenen un vinde. Es mantenen reunions de coordinació i es fa, mínim, una entrevista conjunta amb la família i l'alumnat.

Eix 5. Itinerari.

Tots coincideixen en assenyalar que l'orientació d'aquest perfil d'alumnat està dirigida a recursos específics per a persones amb discapacitat. Alguns assenyalen l'oferta pràctica que ofereixen (més adequada a l'aprenentatge d'aquest perfil d'alumnat) i d'altres, el suport i la cobertura a diferents àmbits de la vida.

Eix 6. Visió / valoració del procés d'orientació.

Com a punt feble tots comparteixen la visió de la temporalització limitada. L'orientació d'aquest alumnat no es treballa com un procés continuat durant tot l'itinerari formatiu. Pel que fa a les eines de millora, els professionals dels IES pensen que un augment de recursos personals ajudaria a millorar aquests processos. L'orientador del centre específic pensa que una major coordinació, protocol·litzar certs aspectes de la intervenció i l'existència d'equips multidisciplinars als IES ajudarien a donar una major qualitat.

6.6.Comparativa amb les conclusions de les investigacions realitzades per Pallisera et al. (2010,2011,2012,2013,2014).

La investigació duta a terme té com a guia els estudis de Pallisera et al. i per això, en aquest apartat es pretén fer una comparativa dels resultats. És important assenyalar que les conclusions de Pallisera et al. estan elaborades a partir d'una investigació molt més completa i sistematitzada, en la que es combinen diverses eines de recollida d'informació i una gran mostra d'agents participants.

Es presenten primerament (subratllats) les conclusions i propostes de millora de les investigacions de Pallisera, per a continuació fer una comparació amb les respostes dels 4 professionals entrevistats.

Importància d'una tasca coordinada entre professionals de diferents serveis implicats (serveis educatius, específics, serveis socials entre d'altres que hi pugui haver tenint en compte la casuística) Importància del treball en xarxa(2010,2011,2012,2013,2014).

En aquest sentit, els professionals seleccionats valoren que es donen accions coordinades però d'una manera puntual, insuficients i lligades, en la majoria de casos, al procés de canvi. Pel que si és corrobora la idea de la importància de potenciar aquests processos de treball en xarxa i de coneixement mutu entre serveis implicats.

Definició d'un marc legal que reconegui aquesta transició com un objecte bàsic de l'educació secundària, que permeti consegüentment la presa de decisions curriculars així com les funcions i responsabilitats dels diferents agents implicats durant tota l'educació secundària(2010,2011,2012,2013,2014).

Pel que fa al marc legal, els orientadors dels IES seleccionats estructuraven o gestionen els processos de transició en funció dels seus recursos professionals elaborats durant la seva trajectòria. Per tant, es coincideix en quant a que els professionals seleccionats no disposen d'un marc que reguli la seva intervenció. Però en aquest sentit, no tots els professionals seleccionats estan d'acord en protocol·litzar aquests processos.

El canvi de rol dels professionals. L'essencial paper de l'autodeterminació i la presa de decisions per part de l'alumnat en les transicions. Així com el paper essencial que hi juguen les famílies en els processos (2010,2011,2012,2014).

Com ja s'ha assenyalat, tots els professionals valoren que tant l'alumnat com les seves famílies participen en els processos d'una manera limitada. Hi ha una mancança d'informació i es prenen les decisions de canvi de recurs, a priori, sense comptar amb l'opinió i visió de l'alumnat i les seves famílies. Per tant, es visualitza com a una línia prioritària.

Derivació d'aquest perfil d'alumnat a recursos específics (manca de continuïtat a contextos inclusius) (2010,2011,2012,2013,2014).

En aquesta línia tots coincideixen en assenyalar que els itineraris formatius seguits es duen a terme a centres o entitats específics per a persones amb discapacitat.

7. Valoració personal i propostes de línies d'intervenció.

Partint de la visió dels professionals que han estat objectes de la investigació, ens trobem que es duu a terme un procés d'orientació limitat en el temps i en el contingut. L'alumnat i les famílies inicien el procés de presa de decisions pocs mesos abans de fer el canvi. A més, aquestes orientacions es realitzen a través de sessions puntuals amb l'orientador/a del centre o donat el cas, conjuntament amb els orientadors de centres específics per a persones amb discapacitat o professionals externs.

Els orientadors dels IES objecte de l'estudi coneixen poc a l'alumnat i a les seves famílies, fet que considero que dificulta qualsevol procés d'orientació.

Tenint com a marc de referència les informacions aportades per part dels diferents professionals, els itineraris als que accedeixen aquests alumnes són específics per a persones amb discapacitat. En aquest sentit, penso que és una realitat, que els recursos per a persones amb discapacitat són, en molts de casos, l'únic mitjà per poder realitzar un itinerari formatiu i, posteriorment, una integració laboral al mercat ordinari. En aquest sentit, l'estructura de les administracions o dels serveis en relació a la inclusió de les persones amb discapacitat són qüestions complexes i allunyades del meu àmbit d'intervenció. Per aquest motiu, vull centrar les meves propostes en intervencions concretes que si es puguin aplicar i ajudin a millorar els processos que els alumnes i les famílies duen a terme als IES.

Valoro essencial parlar de processos d'orientació i acompanyament durant tot l'itinerari formatiu. Es a dir, crec que s'ha de fomentar (s'ha assenyalat per part d'algun professional) el vincle tant amb l'alumnat com amb les seves famílies durant l'itinerari formatiu, per tal de poder treballar l'autodeterminació, l'autonomia, l'autoconeixement, entre d'altres. Aquest vincle facilitarà, posteriorment, els processos de transició i l'elecció d'itineraris.

Per poder donar resposta a la necessitat de treballar aquest procés d'orientació durant tot l'itinerari formatiu de l'alumnat i d'una forma més individualitzada per

afavorir el vincle, proposo treballar a partir de la figura del tutor individualitzat. Aquesta figura, també coneguda com la tutoria compartida, ja s'empra a dia d'avui a alguns centres educatius.

Per emmarcar-ho i entendre el que suposaria, és important assenyalar una de les experiències pioneres en relació a la tutoria compartida que es duu a terme a nivell estatal a l'IES Manuel Romero a Málaga, elaborat per David Sánchez Garrido. A partir d'aquest model, La Junta de Andalucía presenta un document *Material para la mejora de la convivencia escolar*.

Des de la perspectiva d'aquest model la figura va vinculada a la prevenció i a la resolució de conflictes i en molts de casos, al plans de convivència dels centres educatius. Tot i això, el programa que es presenta es podria traslladar a la intervenció i al treball d'orientació en relació a l'alumnat objecte de l'estudi.

La proposta en aquest cas aniria encaminada, inicialment, i com a projecte pilot, a que l'equip d'orientació assumís la tutoria individualitzada d'alumnat amb NEE des del moment que arriben al centre. En aquest cas, proposaria que es dugués a terme per part de l'equip d'orientació ja que és una manera més pràctica (grup reduït de professorat) de poder avaluar el procés i els resultats de la implementació (equip experimental). Tot això, amb l'objectiu de poder plantejar el projecte a la resta del professorat enfocat al suport individualitzat de tot l'alumnat del centre durant l'escolarització a secundària. A més, són els professionals que penso que tenen més coneixements en relació a l'alumnat amb discapacitat.

En aquest cas s'haurien de definir les funcions a desenvolupar per cada un dels agents implicats i, sobretot, el paper de l'orientador del centre que guiaria i formaria a l'equip de tutors per tal de desenvolupar aquesta tasca de tutoria d'una manera coordinada, compartida i amb un continguts a treballar. S'hauria d'elaborar un projecte, dur-ho a terme i realitzar les avaluacions corresponents.

D'igual manera s'hauria d'incorporar al Pla d'acció tutorial del centre i complementar-ho amb la tutoria a nivell de grup.

Penso que el vincle amb un professional de referència afavoriria el procés amb l'alumnat (pors, incerteses, relacions, presa de decisions, coneixement d'itineraris...) i amb les famílies (coneixement, seguiment del procés, presa de decisions, implicació de la família, coneixement d'itineraris), i amb altres serveis o suports externs al IES. Permetria treballar aspectes que hem observat que manquen en els processos analitzats. La meua proposta aniria encaminada a establir reunions periòdiques entre els diferents agents. Penso que aquests processos de suport afavoririen la integració i el progrés de l'alumnat durant tot l'itinerari formatiu i, per tant, facilitaria i milloraria els processos de transició o l'elecció d'itinerari formatiu arribat el cas.

En relació a les propostes i lligat a aquesta línia de treball, és important assenyalar que un dels centres analitzats fa dos anys aproximadament que està iniciant el treball per projectes. Penso que la tutoria individualitzada permetria valorar l'impacte d'aquesta nova metodologia de treball en relació a l'alumnat. De fet, penso que una línia futura d'investigació molt interessant lligada a aquest IES, seria la valoració dels canvis produïts a rel de la posada en marxa d'aquesta metodologia de treball a diferents nivells (relació amb iguals, progrés, autoconeixement, implicació de les famílies, relació del IES amb l'entorn...).

Aquesta línia d'intervenció que proposo tindria alguns inconvenients, com és el cas dels canvis de professorat degut als interinatges, que suposarien canvis de referents. A més, aquesta metodologia suposaria una dedicació i una tasca extra per part del professorat de coordinació i d'atenció directa. Però penso que els resultats podrien ser satisfactoris per l'alumnat, les seves famílies i la comunitat educativa.

8. Conclusions generals.

Anàlisi del procés de realització de la tasca.

Inicialment, per seleccionar el tema de la investigació, parteixo de la percepció personal que tinc en relació als processos que duen a terme aquest perfil d'alumnat a partir de l'experiència laboral.

Per una banda, la selecció d'un tema lligat a l'àmbit laboral m'ha facilitat el desenvolupament de la investigació pel que fa al contacte amb els professionals i les facilitats prestades per a la realització de les entrevistes. Però, per una altra banda, penso que aquesta percepció en alguns moments pot dificultar l'anàlisi o el plantejament objectiu de la tasca. He intentat en tot moment mantenir aquesta objectivitat però és una realitat que algunes parts es poden haver vist esbiaixades. Aquest podria ser el cas de l'elaboració de les entrevistes, que en el supòsit de no disposar d'un coneixement o percepció prèvia s'haurien elaborat, probablement, d'una altra manera o des d'una altra perspectiva.

Pel que fa als objectius, en un principi van encaminats a conèixer realitats i plantegen qüestions massa àmplies com per donar-hi resposta. Per aquest motiu, paral·lelament a definir la tasca es van modificant i concretant els objectius a assolir.

Quan inicio la recerca de documentació per a l'elaboració del marc teòric, observo un gran nombre de documents elaborats per el mateix equip de treball, centrats en analitzar els processos de transició d'aquest perfil d'alumnat. Opto per seguir la seva estructura d'investigació, ja que és una línia de treball que es duu a terme des de fa més de set anys i que considero prou àmplia, completa i fiable. D'aquesta manera, els estudis de Pallisera *et al.* (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) passen a ser una base per a la realització d'aquesta investigació.

En relació a l'estructura del marc teòric i a la recerca de documentació, he de fer referència a la dificultat personal que m'ha suposat. Fa set anys que vaig finalitzar els meus estudis a la UIB i valoro que és molt gran l'avanç que hi ha

hagut en quant a la quantitat d'informació (estudis, revistes, planes web....) que tenim a l'abast. En aquest sentit, la selecció i la correcta citació ha suposat un reciclatge en la meva formació.

El conjunt d'estudis anomenats anteriorment, ha suposat un filó en la realització de la tasca a l'hora d'estructurar, elaborar la investigació, definir els objectius i realitzar comparatives. Aquesta base ja elaborada i facilitadora de la tasca, penso que, d'alguna manera, ha pogut minvar la meva necessitat de crear o plantejar línies diferents d'investigació.

La investigació m'ha permès obtenir una visió concreta dels professionals seleccionats en relació al procés en general. Una vegada finalitzada la tasca, valoro que hagués estat una millor estratègia centrar la investigació en un aspecte concret del procés, com per exemple la intervenció amb les famílies, ja que d'aquesta manera es tindria més coneixement per treballar envers a una eina concreta de millora. Tot i així, penso que els resultats de la investigació permeten corroborar a petita escala els resultats d'altres estudis i d'alguna manera, tenir criteris per prioritzar alguna línia de treball envers aquests processos.

Reflexions finals.

La investigació m'ha permès obtenir la visió dels processos d'orientació que es duen a terme a dos centres i, d'aquesta manera, poder tenir un coneixement per tal de treballar envers a la millora d'aquests. Penso que el treball amb les persones amb discapacitat és un àmbit sobre el qual és necessari seguir pensant i analitzant des de diferents àmbits. És una realitat sobre la qual, encara ara, es tenen prejudicis, percepcions, hi ha una mancança d'informació, entre d'altres aspectes, que condicionen les nostres intervencions.

9. Referències bibliogràfiques.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo. (2011) *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima edición. Madrid: Alianza Editorial.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (2007). *Material para la mejora de la convivencia escolar*.

Figuera, P., Rodríguez, M.L., & Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 1-17.

Foley, K., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability & Rehabilitation*, 34, 1747-1764.

Guirado, A., & Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *Revista Currículum*, 25, 77-102.

Huguet, T. (2011) Les transicions de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Escola Catalana*, 470.

Instrucció 4/2015, d'1 de setembre, del director general d'Innovació i Comunitat educativa per als Departaments d'Orientació dels centres públics d'Educació Secundària per al curs 2015-2016.

Instruccions per al curs 2016/2017, seguint el decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE-A-2006-7899*. Texto consolidado. Última modificación 29 de julio de 2015.

Martín, E. & Mauri, T (coords.). (2011). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.

Martínez, R., De Haro, R. & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva* 3, 149-164.

Muntaner, J.J., Forteza, D., Rosselló M.R., Verger, S. & De la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores de para analitzar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en suproceso educativo*. Islas Baleares: Edicions UIB.

Luque, D.J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad: análisis de casos prácticos*. Málaga: Algibe.

Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Martín, R., & Puyaltó, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 213-232.

Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M., & Martín, R. (2014). Análisi de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 27-43.

Pallisera, M., Fullana, J., Martín R., & Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares i postescolares. *REOP*, 24, 100-115.

Pallisera, M. (2010). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 185-200.

Verdugo, M.A. & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470.

Vega, C., Gómez, M., Fernández, R. & Badia, M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 19-33.

Vilà, M., Pallisera, M. & Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP*, 23, 85-93.

Vilà, M., Pallisera, M. & Fullana, J. (2010). ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? *Revista educación inclusiva*, 3, 51-66.

10. Bibliografía consultada però no referenciada.

Bernabé, M.M., Alonso, V. & Bermell M.A. (2016). Evolución de la terminología relacionada a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 79-96.

Castro, M. & Vilà, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: Una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. *REOP*, 25, 24-39.

Martínez, P., Pérez, F.J., & Martínez, M. (2014). Orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 57-71.

Test, W., Mazzotti, L., Mustian, L., Fower, H., Kortering, L. & Kohler, P. (2009). Evidence-Based Secondary Transition predictors for Improving Postschool Outcomes for Students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 160-181.