

DISSENY DE PROGRAMES INDIVIDUALITZATS PER A PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA. ALGUNES ORIENTACIONS A PARTIR DE L'ENFOC D'EDUCACIÓ PER A LA CARRERA.

MARIA PALLISERA i DÍAZ
Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓ

La finalitat d'aquestes pàgines és presentar algunes de les principals implicacions del model *Educació per a la Carrera* en el desenvolupament del currículum per a persones amb disminució psíquica. En l'àmbit concret de la *formació de persones amb disminució psíquica* l'adopció dels principis de l'*educació per a la carrera* suposa una innovació de les pràctiques educatives tradicionals, especialment pel que fa la *formació per a la vida adulta*, en potenciar les habilitats i competències que permeten a la persona disminuïda un òptim desenvolupament de cada una de les funcions que aquesta ha de realitzar en els diversos àmbits socials. La gran incidència del moviment en el camp de l'educació especial es justifica sobretot pel fet que els seus principis i finalitats concorden en essència amb la recent conceptualització de la disminució psíquica afavorida pel principi de *normalització*, 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*, *treball*, *independència*,... guanyen significació com a connotacions de la vida adulta i es converteixen en finalitats a les quals apropar el màxim possible les persones amb disminucions.

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 Suëca 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 necessitat que les instàncies socials facilitin que hi participin totes les persones, siguin quines siguin les seves característiques individuals.

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

“la utilització de mitjans culturalment normatius (familiars, tècniques valorades, instruments, mètodes) per permetre que les condicions de vida d'una persona (ingressos, habitatge, serveis de salut, 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.

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 posa de relleu la importància d'oferir un tractament de qualitat. D'aquesta manera es reforça *la funció de l'educació com a un dels mitjans que té com a finalitat que cada individu amb necessitats educatives especials assoleixi el màxim de les seves potencialitats*.

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, la *reconceptualització de la institució educativa* dedicada a l'atenció de la població amb necessitats educatives especials, i l'èmfasi creixent en la *necessitat d'individualitzar la intervenció educativa* es compten entre les més importants.

Pel que fa als canvis en les nomenclatures referides als subjectes amb disminucions, Brolin i Gysbers (1989:155) ens parlen de la tendència als EE.UU. a substituir termes com *retard mental* per altres expressions que es considera que comporten menys connotacions negatives, com ara la d'*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 empen cada vegada més l'expressió "*persones amb necessitats educatives especials*" (Departament d'Ensenyament, 1986; LOGSE, 1990).

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 a nivell de l'atenció escolar el debat integració/segregació (Fink i Friend, 1989; Ingalls, 1982). La incidència de la nova conceptualització del retard mental 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. A Catalunya el Decret 117/84 sobre ordenació de l'Educació Especial desenvolupa la

LLISMI recollint els principis de *normalització, sectorització, integració i individualització*.

Aquest darrer principi reflecteix la progressiva tendència de potenciar la *individualització de la intervenció educativa*, adequant-la a les característiques i necessitats de cada individu. El principi d'individualització es contraposa al corrent dominant 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. Ysseldyke (1987, 1989) acusa aquest paradigma 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).

Des d'aquesta nova òptica, varien tant les funcions del *diagnòstic* com les del *tractament educatiu* de les persones amb disminució psíquica; cal que el diagnòstic es realitzi no amb la finalitat de posar una etiqueta als nens per tal d'ubicar-los a un o altre tipus de programa, sinó amb l'objectiu de *determinar les necessitats educatives individuals*; i és imprescindible que 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 se'n 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*.

En aquesta línia, l'objectiu de les pàgines següents és la presentació de les implicacions del model *educació per a la carrera* en l'elaboració de programes educatius per a disminuïts psíquics. En una primera secció es realitza una revisió històrica de les perspectives educatives dominants en la formació per a la vida adulta de les persones amb disminució, per tal de contextualitzar l'*educació per a la carrera* en el marc dels principals models formatius i delimitar les seves principals aportacions. En la segona secció es presenten algunes orientacions per a la presa de decisions en l'elaboració de programacions d'*educació per a la carrera*, centrant-nos en les primeres fases del desenvolupament del currículum.

II. REVISIÓ HISTÒRICA DELS MODELS FORMATIUS PER A LA VIDA ADULTA DE LES PERSONES AMB DISMINUCIÓ

En la Taula I 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*, així com els *objectius de formació*, les *instàncies implicades*, el *grup destinatari* de la formació i el *nivell educatiu* en el que se centra. Aquests models se succeeixen als EE.UU., context on la primera incidència del principi de normalització ha generat un profund debat al voltant del tema que tractem. L'estudi de la gènesi del debat, així com la reflexió sobre el seu estat actual ens facilitarà la definició de les principals característiques de l'educació per a la carrera.

TAULA I

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	<i>Work-Study</i>	Habilitats concretes per a ocupacions 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	<i>Vocational Education (Formació Professional)</i>	Habilitats concretes i instruments per a la recerca de treball. Dirigida 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	<i>Career Education (Educació per a la carrera)</i>	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, amb un currículum funcional: habilitats de la vida diària, habilitat personal/social i habilitat laboral/ocupacional. 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 l'escola secundària.	Tota la població, de tots els grups socials i totes les edats són potencials beneficiaris d'aquest model formatiu.
1980...	<i>Transició Escola-Treball</i>	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 l'evolució produïda en les darreres dècades. S'observa que en un primer moment el focus central de la formació el constitueix la preparació per a l'execució d'un treball. Els models predominants durant els anys 50 i 60 (*Work-Study*) i *Vocational Education* (o *Formació Professional*) comparteixen un concepte restringit del treball, 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, seguint una formació en *alternança* (Thomas, 1985; Verdugo, 1986 i 1989). En els models de programes dissenyats originàriament s'augmenta de manera gradual l'estada dels alumnes de les escoles secundàries als centres de treball de la comunitat; en tot el procés es fa imprescindible la coordinació entre el supervisor laboral i el professor del centre educatiu.

L'enfoc de *Formació Professional* ha esdevingut el model dominant de la formació per al treball i manté la mateixa estructura de treball que l'enfoc anterior. *Formació professional (Vocational Education)* es defineix a la *Carl Perkins Vocational Education Act.*, de 1984 (EE.UU., 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, 1988:6).

L'objectiu d'aquest model és, com en l'anterior, la *formació de les habilitats específiques necessàries per a executar amb èxit aquests oficis*, tot i que al costat de les competències concretes necessàries per a desenvolupar una tasca també es treballen 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 (Herr, 1987). Les característiques d'aquests dos models fa que només se'n puguin beneficiar, de la població constituïda per disminuïts psíquics, les persones amb disminució psíquica lleugera (Wheman et al, 1988).

Al llarg dels anys 70 un nou model va prenent força ràpidament: *l'educació per la carrera*. Conceptualitzada com una innovació educativa, apareix simultàniament als EE.UU. i Anglaterra. *L'educació per 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 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* (Thomas, 1985).

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 de les pràctiques educatives sinó també tots els àmbits de planificació de l'educació. Implica en la seva realització totes les formes de la comunitat: des de la família a les diferents agències de serveis destinats a 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,...¹

Com ja hem dit abans, aquest enfoc exerceix una gran influència en la formació de persones amb disminució psíquica; la filosofia que dona 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*. En aquest sentit, 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 contribueixin a

1. Informació més detallada sobre la conceptualització i característiques del moviment es troben a l'article d'E. Corominas: "L'Educació per a la Carrera. Un nou enfoc de l'Orientació Professional" d'aquest mateix número.

assolir petites parcel·les d'autonomia i avançar en el camí vers la independència personal.

Durant la dècada dels 70 i els primers anys dels 80 es produeix una extraordinària proliferació sense precedents als EE.UU. de curricula i materials dissenyats des de l'enfoc d'educació per la carrera, destinats tant a estudiants d'educació ordinària com d'ensenyament especial. Brolin (1989) assenyalava que, en disminuir després d'aquest període els recursos federals i estatals destinats a potenciar aquest moviment, l'educació per a la carrera perd de mica en mica la seva 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 paulatinament: es tracta del concepte *transició escola-treball* (Brolin, 1987:53, Brolin i Gysbers, 1989: 155; Clark i Kolstoe, 1990:39). Wehman et al (1988:3) aporten la definició de Wehman, Kregel i Barcus (1985):

“Transició és un procés planificat amb cura, que pot ser iniciat o pel personal de l'escola o pel servei dirigit als adults, per tal d'establir i implementar un pla per al treball o formació professional addicional dels estudiants amb handicap que es graduaran o deixaran l'escola en 3 o 5 anys; el procés ha d'implicar educadors especials, pares i/o l'estudiant, un sistema representatiu dels serveis dirigits als adults i possiblement empresaris”.

El model *transició escola-treball* suposa la concreció de l'enfoc d'educació per a la carrera per centrar-lo a les necessitats específiques dels adolescents i a unes circumstàncies concretes: *el pas del món escolar a l'ajustament als rols de la vida adulta*. Segons Rau, Spooner i Fimian (1989) els dos conceptes —educació per a la carrera i transició escola-treball— estan significativament relacionats; comparteixen la finalitat de facilitar l'ajustament de joves als diferents rols que han de realitzar en la societat, incidint en les funcions a desenvolupar en la vida adulta. En certa manera, aquest enfoc constitueix la continuació del model anterior, però centrat en un període específic del desenvolupament de la carrera: el de l'educació secundària. 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.

III. ORIENTACIONS PER A ELABORAR PROGRAMES INDIVIDUALITZATS D'EDUCACIÓ PER A LA CARRERA: DECISIONS SOBRE QUÈ ENSENYAR

Un cop ubicat el model educatiu d'educació per a la carrera en el context de l'evolució dels moviments predominants en la formació per a la integració socio-laboral que s'han anat succeint en els darrers anys, sintetitzem les característiques principals que defineixen l'educació per a la carrera com un moviment innovador: en primer lloc, i pel que fa a 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 curricula acadèmics tradicionals en revaloritzar les *habilitats significatives de la vida quotidiana* per tal de millorar la qualitat de l'ajustament de l'individu a la totalitat dels 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?...*

Una de les primeres qüestions a plantejar-se en el desenvolupament de programes educatius és, sempre, *què ensenyar*. La resposta a aquesta qüestió condiona en gran mesura les característiques dels altres elements curriculars, com ara la metodologia a seguir, la distribució dels recursos funcionals i materials, la temporalització i l'avaluació del procés educatiu. *L'objecte directe* del procés d'ensenyament-aprenentatge és, d'altra banda, un dels elements curriculars en els que es deixa sentir amb més força la influència innovadora de *l'educació per a la carrera*, que dona èmfasi a una sèrie d'habilitats ben diferents als tradicionals currículums carregats de continguts acadèmics.

Tot seguit, i amb la finalitat de presentar un marc general a partir del qual orientar el disseny dels programes individualitzats d'educació per a la carrera dirigits a persones amb disminució psíquica, ens centrarem en descriure els trets que defineixen els *components* dels currículums elaborats des d'aquest model educatiu; a continuació parlarem de *com es distribueixen* aquests components amb els currículums acadèmics. Finalment, es donaran algunes indicacions sobre els criteris que permeten establir *prioritats* en els programes individuals. En cada un d'aquests apartats es presentaran exemples que concretin les aportacions dels principals teòrics del moviment.

III.1. Quins són els components dels currículums d'educació per a la carrera?

Els currículums elaborats des de la perspectiva de l'educació per a la carrera són substancialment diferents dels currículums acadèmics tradicionals que caracteritzen els programes dissenyats en la línia dels anomenats *Watered-Down*, que emfasitzen el desenvolupament d'habilitats acadèmiques (Verdugo, 1989: 95). 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. Així formen part dels currículums les *habilitats de la vida diària*, les *habilitats personals i socials* i les pròpiament *ocupacionals*.

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 un funcionament el màxim de normalitzat al llarg de la seva carrera. Es diferencia del tradicional currículum acadèmic en l'èmfasi que dona 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, que els senten més rellevants per a la seva vida.

Quines habilitats es consideren funcionals? els programes educatius desenvolupats des del model estudiat han de comprendre exclusivament habilitats funcionals? La resposta a la qüestió sobre quines habilitats es consideren funcionals no és fàcil. Clark i Kolstoe (1990:342) manifesten que la literatura d'educació especial és plena de referències i propostes per a donar suport a models de currículums funcionals; tot i així, la qüestió de què és funcional i què no ho és continua depenent de cada observador. Així, un currículum amb un fort component acadèmic és considerat per alguns com altament funcional per aconseguir l'objectiu de compartir amb altres persones un entorn normalitzat (una aula ordinària, per exemple) o per poder assistir a classes d'ensenyament secundari. Tot i la impossibilitat de presentar una única definició d'habilitat funcional, sí que hi ha un cert consens en considerar que les *habilitats funcionals* fan referència a accions que, si no les realitza l'estudiant, les haurà d'executar una altra persona (per exemple, la preparació de l'esmorzar); per contra, una acció no funcional és aquella que ningú no realitzarà en el cas que no la dugui a terme l'alumne (per exemple, ficar clavilles en un tauler de clavilles) (Brown, 1989:249). En la mateixa línia, Billingsley et al (1991: 352) manifesten que una *conducta funcional* serà útil a casa, a la feina, en el temps lliure, i altres llocs de la comunitat on l'estudiant es desenvoluparà en el present i/o en el futur i especifiquen les condicions que descriuen una conducta com a funcional; 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, les habilitats comunicatives,...); i/o

2 Incrementen el valor reforçant envers els altres per a què interactuïn 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, habilitats per preparar els àpats...) i/o

4 Permeten a l'individu endegar activitats de temps lliure apropiades per l'edat (per exemple, habilitats per seguir els jocs en esports individuals i d'equip,...)” (ibidem)

En general es considera que els currículums d'educació per a la carrera dirigits a persones amb disminució no només han d'incloure habilitats funcionals; diferents autors (Curnow, 1989; Humes i Hohenshil, 1985; Rosenthal, 1989) insisteixen en la necessitat de contemplar *components de caràcter psicossocial*, degut a què el procés de maduresa del desenvolupament de la carrera presenta majors dificultats per aquelles persones amb problemes d'aprenentatge. Rosenthal (idem: 55) manifesta que aquestes persones presenten un “hàndicap amagat” (*hidden handicap*), i que necessiten esforços actius que els ajudin a trencar les barreres que frenen la seva normalització. Curnow (idem: 275) manifesta que les limitades experiències de les primeres edats, així com la dificultat en la presa de decisions i pobre autoconcepte afecten el desenvolupament de la majoria de les persones amb discapacitats. Per això és necessari dissenyar estratègies d'intervenció en la infància i l'adolescència dirigits a reforçar un desenvolupament normalitzat de la personalitat. Segons Beane i Zachmangolou (1979) (citats per Humes i Hohenshil, 1985: 34), la inclusió de components psicossocials en els programes d'educació per a la carrera dirigits a la població de disminuïts facilitaria als estudiants:

1. La percepció de la relació entre el nivell del seu estadi de maduresa i les seves aspiracions, valors i potencialitats.
2. El desenvolupament del sentit del treball.
3. A esdevenir part activa de la societat i orientar l'aplicació dels principis de normalització.
4. L'aspiració d'assolir l'estatus d'adult.
5. A esdevenir capaços de perfeccionar-se en tots els rols de la vida.

S'han desenvolupat diferents currículums seguint el model d'educació per a la carrera; tot seguit, i a títol d'exemple, presentarem un dels currículums que diversos autors (Thomas, 1985; Hoyt, 1987, entre altres) consideren representatiu d'aquest enfoc: es tracta del *Life-Centered Career Education Model (LCCE) (Model d'Educació per a la Carrera Centrat en la Vida)* de Brolin (1989). Els trets definitoris d'aquest currículum, presentat per primera vegada el 1978, i que ha estat objecte de diverses revisions (1983 i 1989), són:

1. Distribució dels objectius i continguts curriculars en tres àrees: *habilitats de la vida diària, habilitats personal-socials, i habilitats ocupacionals*, que han de ser afegides 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*. (Brolin, 1987)

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. En la Taula 2 es presenta la relació de les àrees curriculars i competències del currículum de Brolin, així com la descripció dels aspectes més rellevants del seu contingut, a partir de les subcompetències (un total de 97) del currículum (Brolin i Gysbers, 1989; Brolin, 1989).

TAULA 2
ÀREES CURRICULARS I COMPETÈNCIES (LCCE)

Àrees del Currículum	Competències
Habilitats de la vida diària	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Organitzar l'economia personal</i>: (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. <i>Portar una casa</i> (tenir cura de la neteja i manteniment de la llar i dels aparells domèstics). 3. <i>Tenir cura de les necessitats personals</i> (hàbits d'higiene, mètodes per mantenir una bona aparença, coneixement, prevenció i tractament de les malalties comuns). 4. <i>Tenir cura dels nens i preparació per a les responsabilitats del matrimoni</i> (coneixements sobre l'atenció als infants, educació sexual, vida familiar). 5. <i>Adquirir habilitats per comprar, preparar i consumir els aliments</i> (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. *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 personal-socials

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 Auto-confiança* (expressió i descripció als altres dels sentiments sobre la seva persona, acceptació de 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 possibles ocupacions* (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 la 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.*

III.2. Distribució dels components curriculars al llarg de les etapes educatives

El *desenvolupament de la carrera* és 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. Tot seguit, a partir de Brolin (1989), Brolin i Gysbers (1989), Gillet (1983), Kokaska i Brolin (1985), Thomas (1985), Wheman et al (1988) sintetitzen les principals característiques dels estadis en el Quadre I.

QUADRE I 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 els estudiants a desenvolupar els sentits i autoestima i confiança en si 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 a 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 que 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 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'auto-avaluació 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 que es proporcionin 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, llavors els estudiants estan 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, poden 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 als 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 dona 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 personal-socials* 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. (Wehman et al, 1988; Kokaska i Brolin, 1985).

A partir de les característiques i de la importància que es dona en cada estadi del desenvolupament de la carrera a les àrees i competències curriculars, i prenent com a

referència el currículum de Brolin presentat anteriorment, realitzem una possible distribució dels continguts de l'educació per a la carrera al llarg de les etapes educatives. 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, una distribució semblant constitueix una bona guia per seleccionar els continguts a treballar adequadament a cada moment maduratiu.

A la Figura I 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. A 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 educatives². La lectura de la figura permet comparar el pes de cada àrea al llarg del desenvolupament de la carrera; possibilita elaborar una ordenació cronològica dels continguts de cada àrea en relació amb cada etapa educativa; es pot observar 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 el moment 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 competència 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 del propi habitatge, 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*.

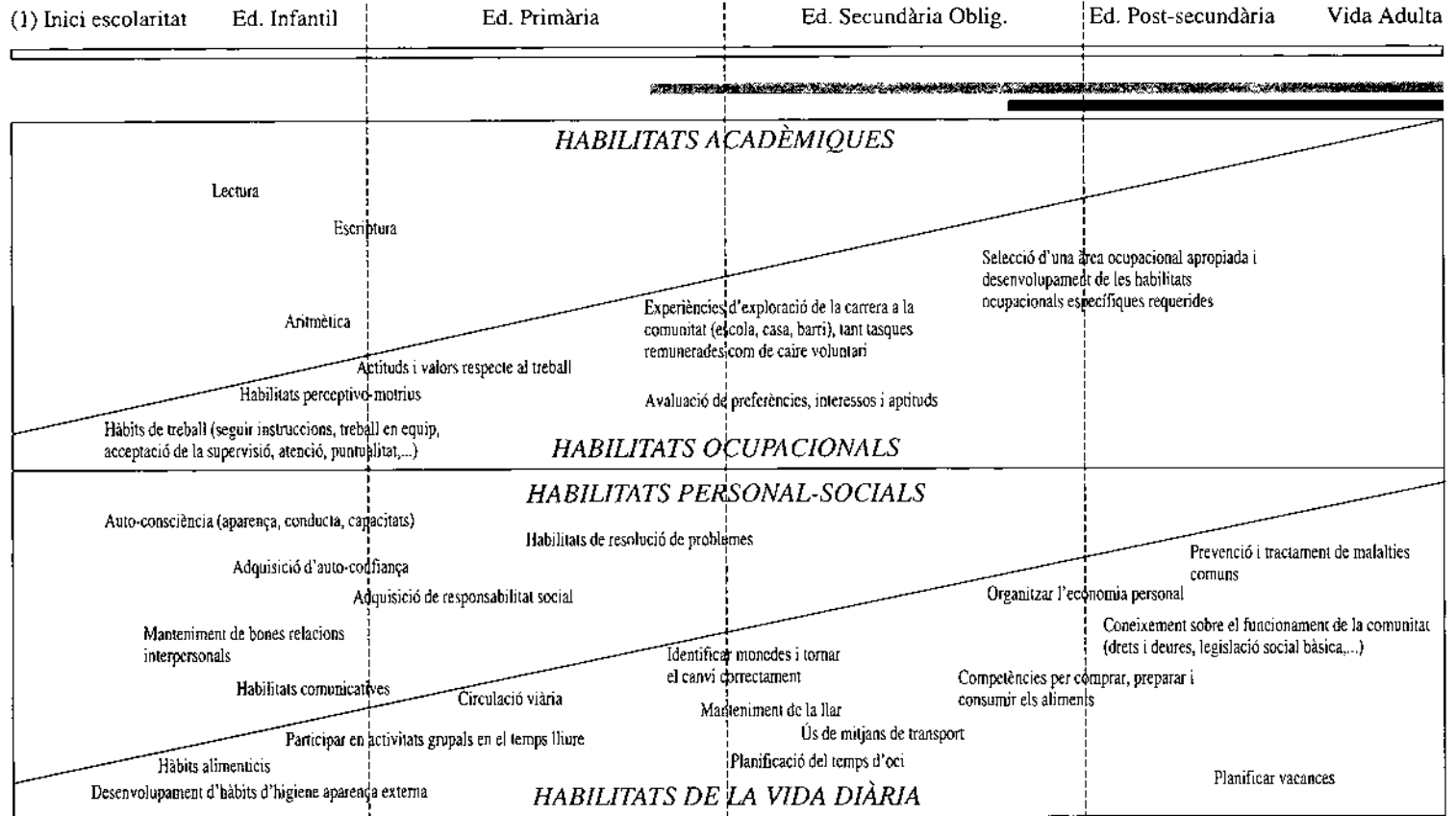
III.3. La implementació dels objectius i continguts de l'educació per a la carrera en el currículum acadèmic

Una important decisió a prendre en el desenvolupament de curricula d'educació per a la carrera és la manera com incorporar els seus continguts en els programes educatius acadèmics. Hi ha dos sistemes bàsics per relacionar els continguts d'educació per a la carrera: la *infusió* i la *programació per separar o incidental* (Gillet, 1983; 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

2. A títol orientatiu fem 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 1

DISTRIBUCIÓ ORIENTATIVA DE LES ÀREES I PRINCIPALS COMPETÈNCIES CURRICULARS DE L'EDUCACIÓ PER A LA CARRERA



(1) Equivalència aproximada entre etapes educatives i els estadis de desenvolupament de la carrera amb la distribució d'àrees i competències del currículum d'educació per a la carrera:

Consciència de la Carrera |
 Exploració de la Carrera |
 Preparació de la Carrera |
 Col·locació, seguiment i educació contínua

un únic objectiu d'aprenentatge i treballant-los en la mateixa activitat. Així, en el currículum exposat d'exemple (LCCE), les competències d'educació per a la carrera es consideren 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 3 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 3
SUGGERIMENTS PER A LA "INFUSIÓ" DE LES COMPETÈNCIES
D'EDUCACIÓ PER A LA CARRERA EN ELS PROGRAMES ACADÈMICS

<i>Àrea</i>	<i>Procediments suggerits</i>
Matemàtiques	<i>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,...</i> <i>Realitzar aplicacions pràctiques de processos matemàtics: mesura, operacions amb monedes, calcular salaris i còmput de les deduccions.</i> <i>Investigar l'abast de l'ús quotidià de les matemàtiques: a la vida familiar (realitzar pressupostos domèstics) i a diferents professions.</i>
Llenguatge	<i>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.</i>
Socials	<i>Estudiar la història i el futur d'una determinada professió, empresa o fàbrica.</i> <i>Examinar la varietat d'ocupacions i serveis de la localitat.</i> <i>Ensenyar a llegir els mapes.</i> <i>En l'estudi de la història de les diferents cultures, emfasitzar les necessitats comunes a tots els pobles.</i>
Educació Física	<i>Relació entre exercici i nutrició i la salut: higiene oral, cura de l'aparença externa...</i>

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 l'educació per a la carrera, 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* els seus components amb els dels programes tradicionals.

Tot i que el sistema que es correspon essencialment a l'educació per a la carrera és l'*infusiu*, la decisió sobre escollir una o altra tècnica està condicionada per diversos

factores: 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. El que sí és important és que *l'aprenentatge de les habilitats que propugna l'educació per a la carrera comencin tan aviat com sigui possible*.

III. 4. 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 aconseguixi el consens de totes les persones implicades en les característiques finals d'un programa individualitzat” (citat a Morrison, 1987: 148).

Evans i Fredericks, (1991); 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. A partir d'aquests autors proposem una seqüència orientativa de les passes a realitzar per a la priorització 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 i respecte un currículum de referència (una distribució orientativa de les competències com la de la Figura I pot ser útil en aquesta primera fase).

2. El segon pas consisteix en realitzar la *previsió de la futura ubicació de la persona avaluada a llarg termini*, pel que fa la seva situació *residencial i professional*. Aquesta previsió es fa en funció de l'edat del subjecte, el nivell d'habilitats, preferències, recursos de la comunitat i perspectives paternes. (Per exemple, un estudiant adolescent que demostrï les capacitats i preferències per viure autònomament, i els pares del qual hi estiguin d'acord, requerirà un programa que doni èmfasi a les *habilitats de la vida diària* i la *formació professional*).

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* (les pautes de Billingsley et al (1991) citades anteriorment poden servir com a guia per a confirmar les competències funcionals; no cal oblidar incloure els components de caire psico-social).

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,...).

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 assegurin l'èxit a l'estudiant només en l'entorn actual.

En tot aquest procés és imprescindible la participació de l'estudiant per tal de poder tenir en compte les seves preferències i expectatives, així com les seves potencialitats.

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 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.

IV. CONCLUSIÓ

En aquestes pàgines hem presentat algunes de les orientacions que des del model educatiu *educació per a la carrera* es donen al primer interrogant que planteja el disseny de programes individualitzats: *què ensenyar?* Amb les respostes dels teòrics del moviment a aquesta qüestió i alguns exemples concrets hem estructurat les aportacions de l'*educació per a la carrera* en el desenvolupament del currículum dirigit a les persones amb disminució presentant-les com una via possible i adequada per contribuir a materialitzar els objectius del principi de normalització.

Setembre 1992

BIBLIOGRAFIA

- BILLINGSLEY, F.F.; BURGESS, D.; LYNCH, V. W.; MATLOCK, B. L. (1991): "Toward Generalized Outcomes: Considerations and Guidelines for writing Instructionals Objectives" in *Education and Training in Mental Retardation*, Vol. 26, núm. 4, pp. 351-360.
- BISQUERRA, R. (1992): "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.
- BOYER-STEPHENS, A; KEARNS, D. (1988): "Functional Curriculum for Transition" in *Journal for Vocational Special Needs Education*, Vol. XI, núm. 1, pp. 13-18.
- BROLIN, D. E. (1987): "Career Education: A Continuing High Priority for Educating Exceptional Students" in *Journal of Career Development*, Vol. 13, núm. 3, pp. 50-56.
- BROLIN, D. E. (1989): *Life-Centered Career Education A Competency Based Approach* Council for Exceptional Children.
- BROLIN, D. E. GYSBERNS, N. C. (1989): "Career Education for Students with Disabilities" in *Journal of Counseling & Development*, Vol. 68, pp. 155-159.
- BROWN, L. (1989): "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.
- CLARK, G. M.; KOLSTOE, O. P. (1990): *Career Development and Transition Education for Adolescents with Disabilities*, Allyn and Bacon, Boston.
- CURNOW, Th. C. (1989): "Vocational Development of Persons with Disabilities" in *The Career Development Quarterly*, Vol. 37, núm. 3.
- Decret: 117/84 de 17 d'abril sobre Ordenació de l'Educació Especial per a la seva Integració en el sistema educatiu ordinari, DOGC núm. 435 de 18 de maig.
- Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya) (1986): *L'Educació Especial a Catalunya*. Documents d'Educació Especial, 8, Barcelona.
- EVANS, V.; FREDERICKS, B. (1991): "Functional Curriculum" in *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 3, núm. 4, pp. 409-447.
- FINK, A. H.; FRIEND, M. (1989): "Educación Especial" in Husent, T.: Neville Postlethwaite, T. (Dtors): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vol. III, Vicens Vives, MEC, Madrid, pp. 1785-1793.
- GARCIA SANCHEZ, J. N. (1990): "La filosofía de la normalización como base de la integración escolar", in *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 143, pp. 283-293.
- GILLET, P. (1983): "Career Education Activities for Mildly Handicapped Students" in *Teaching Exceptional Children*, Vol. XV, núm. 4, pp. 199-206.
- HERR, E. L. (1987): "Education as Preparation for Work: Contribution of Career Education and Vocational Education" in *Journal of Career Development*, Vol. 13, núm. 3, pp. 16-30.
- HOYT, K. B. (1987): "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.
- HUMES, Ch. W.; HOHENSIL, Th. A. (1985): "Career Development and Career Education for Handicapped Students: A Reexamination", in *The Vocational Guidance Quarterly*, Vol. 34, September, pp. 31-40.

- INGALLS, R. (1982): *Retraso mental. La nueva perspectiva*. Ed. Manual Moderno, México.
- KOKASKA, Ch. J. (1983): "Career Education: A Brief Overview" in *Teaching Exceptional Children*, Vol. XV, núm. 4, pp. 194-5.
- KOKASKA, Ch.; BROLIN, D. E. (1985): *Career Education for Handicapped Individuals*, 2a Ed. Merrill, New York.
- Ley 13/82 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos BOE 30-4-82.
- Ley Orgánica 1/90 de 3 de octubre de Ordenación general del sistema Educativo. BOE 4-10-90.
- MORRISON, G. M. (1987): "Relationship among Academic, Social, and Career Education in Programming for Handicapped Students" in Wang-Reynolds-Walberg (1987): *Handbook of Special Education: Research and Practice* Vol. I. pp. 133-154.
- Organització de les Nacions Unides (1990): *Declaració Mundial sobre Educació per a tothom*.
- 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*, 26,2, pp. 142-150.
- RAU, D.; SPOONER, F.; FIMIAN, M. J. (1989): "Career Education Needs of Students with Exceptionalities: One State's Case" in *Exceptional Children*, Vol. 55, núm. 6, pp. 501-507.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990): "Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa" in *Enseñanza*, núm. 8, pp. 125-143.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 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.
- ROSENTHAL, I. (1989): "Model Transition Programs for Learning Disabled High School and College Students" in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Vol. 33, núm. 1, pp. 54-66.
- SIMMS, J. (1991): "People first: Moviment de persones amb discapacitats per a la defensa dels seus propis drets" Ponència (no publicada) presentada a les *IV Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down*; Barcelona, 19 al 22 de novembre de 1991.
- THOMAS CEGELKA, P. (1985): "Career and Vocational Education", in Berdine; Blackurst: *An Introduction to Special Education*, Little, Brown and Company, Boston-Toronto, USA.
- 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.
- 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.
- WEST, L. L. (1988): "The Role of Vocational Education and the Young Special Needs Child" in *TECSE Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 41-50.
- WOLFENBERGER, W. (1986): "La Normalización", in *Siglo Cero*, núm. 105, pp. 12-28.
- 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. 13-32.