

**Treball Final de Màster**

# Escales d'avaluació de la Transició a la Vida Adulta

---

## Resultats de la prova pilot

**Alba Sau Barri**

**09/06/2017**

Tutor: Jesús Valero García







## Continguts

1.	Introducció .....	7
2.	Bases teòriques .....	9
2.1.	Transició a la vida adulta i les dimensions del concepte .....	9
2.2.	Què s'ha fet a Catalunya/Espanya respecte a la transició a la vida adulta?...	12
2.3.	Importància de l'avaluació de les habilitats per a la TVA .....	13
3.	Objectius del treball .....	17
4.	Disseny metodològic .....	19
4.1.	Participants.....	19
4.2.	Instrument.....	20
4.3.	Procediment .....	21
4.4.	Anàlisi de les dades.....	23
5.	Resultats.....	25
5.1.	Propietats psicomètriques de la versió pilot de l'escala .....	25
5.2.	Exploració de les diferències entre respostes del participants .....	27
6.	Discussions i conclusions.....	29
7.	Limitacions del projecte i propostes de futur .....	35
8.	Agraïments .....	37
9.	Referències bibliogràfiques.....	39
10.	Annexos.....	41



## Índex de Taules

Taula 1: Característiques de la mostra .....	19
Taula 2: Estadística del total dels elements .....	25
Taula 3: Correlació del total de l'escala amb les dimensions .....	26
Taula 4: Correlacions de Pearson entre Punts forts i dèbils i els ítems .....	41
Taula 5: Correlacions de Pearson entre Consciència de la discapacitat i els ítems .....	42
Taula 6: Correlacions de Pearson entre Persistència i els ítems .....	43
Taula 7: Correlacions de Pearson entre Interacció amb els altres i els ítems .....	44
Taula 8: Correlacions de Pearson entre Objectius de transició i els ítems .....	45
Taula 9: Correlacions de Pearson entre Ocupació laboral i els ítems .....	46
Taula 10: Correlacions de Pearson entre grups i xarxes de suport i els ítems .....	47





## Resum

El focus central d'aquest treball és la realització de la prova pilot de l'Escala d'Avaluació de la Transició a la Vida Adulta (TAGG) que ajudi en l'adaptació i implementació d'aquesta Escala a l'estat espanyol. Els participants d'aquest treball han estat 49 alumnes juntament amb els seus respectius 41 professors i els 24 familiars i/o tutors legals, tots ells alumnes del Centre de Formació i Treball Flor de Maig de Cerdanyola.

Atesos els resultats obtinguts (anàlisi de les característiques psicomètriques) s'han establert un seguit de propostes de possibles modificacions de cara a la redacció i al contingut dels ítems de l'instrument, per tal d'obtenir una millor validesa i fiabilitat de la prova en el context espanyol.

Paraules clau: prova pilot, transició a la vida adulta, TAGG, dades psicomètriques.

## Abstract

The main objective of this study is to pilot the Spanish translated version of the Transition Assessment and Goal Generator (TAGG) scale. Forty-nine students enrolled in a Catalan special education school (Centre de Formació i Treball Flor de maig de Cerdanyola) and their 21 families, along with their 41 teachers participated in this study. Results (psychometric properties of the pilot scale) suggested areas for improvement, such as modifying some items by better aligning the content to the Spanish culture and context, in order to obtain a better validity and reliability of the scale in the Spanish context.

Keywords: pilot test, transition to adulthood, TAGG, psychometric properties.



## 1. Introducció

No fan tants anys es va començar a establir un canvi de mentalitat en la societat el qual va permetre poder avançar molt en el camp de l'educació especial. Avui dia s'han aconseguit metes impossibles d'imaginar anys endarrere (poder tenir els mateixos drets que tothom, poder tenir una escolarització a escoles ordinàries, creació de centres d'educació especial, creació i obtenció de recursos i suports...) però tot i així encara queda molt per recórrer.

Malgrat haver-hi canvis molt importants, el treball que s'ha desenvolupat al voltant de l'educació especial no ha sigut equitatiu en totes les etapes de la vida. És a dir, hi ha hagut molts avenços, estudis i eines per treballar al llarg de les primeres edats, però a mesura que les persones van creixent i van entrant en una edat més adulta hi ha menys recursos i suports. És evident que l'atenció precoç és fonamental i és un concepte clau per poder assolir un bon desenvolupament, però realment, quin benefici té tota aquesta estimulació i educació prèvia si després no té una continuïtat? No tindria més significat si tots aquests avantatges que proporciona la detecció, la intervenció i l'estimulació precoç anés seguida d'una intervenció adequada a l'edat adulta? Una educació que li permetés obtenir recursos i suports per tal de tenir una vida el més autònoma possible. És per això que encara queda molt per fer en l'etapa de la Transició a la Vida Adulta (TVA).

Amb la realització d'aquest treball es pretén avançar en aquesta etapa de TVA. És per això que es vol dur a terme una prova pilot de l'Escala d'Avaluació de la Transició a la Vida Adulta (TAGG) que ajudi en l'adaptació i implementació d'aquesta Escala a l'estat espanyol. L'escala consta de tres versions diferents: els propis alumnes, els professors i els familiars i/o tutors legals. Per tant, el present treball s'inicia amb un marc teòric sobre la transició a la vida adulta, de manera que ens permet entendre el concepte i fer una petita comparació del que hi ha a casa nostra (Espanya/Catalunya) amb el que hi ha a Amèrica. Seguidament d'aquesta contextualització es veuen reflectits els diferents objectius del treball. Posteriorment a través dels resultats que es plasmen,

s'estableixen una sèrie de discussions i conclusions. Per acabar el treball s'estableixen una sèrie de limitacions i propostes de futur acompanyades d'uns agraïments.

## 2. Bases teòriques

### 2.1. Transició a la vida adulta i les dimensions del concepte

Els programes de transició a la vida adulta han sorgit gràcies a les normes comunes de l'Estat ("Common Core State Standards, CCSS"), i a les iniciatives que han anat apareixent arrel d'un interès per tenir una escolarització i preparació universitària i/o laboral exitosa. Aquest fet ha impulsat la creació de certes reformes i iniciatives educatives, que suggereixen establir programes amb uns continguts que vagin més enllà dels estrictament acadèmics (Morningstar, Lombardi, Fowler, i Test, 2017).

L'essència d'aquests programes rau en oferir l'ajuda i el suport individualitzat necessari a les persones amb discapacitat, per tal que es promogui la seva participació dins dels cursos acadèmics. A més a més, amb aquests programes també es pretén focalitzar un treball centrat en la integració a la vida laboral, crear habilitats per a una vida independent i aconseguir que les persones amb discapacitat adquireixin un certificat acadèmic (Kearns et al., 2011). Per tant, l'etapa de transició a la vida adulta (TVA) es focalitza en l'educació a l'escola secundària per tal de garantir un èxit després d'aquesta (Kohler i Field, 2003) i és fonamental l'ús i la prioritització d'aquests programes per tal d'assegurar i garantir que les expectatives d'aquests alumnes siguin iguals que les dels seus companys sense discapacitat (Morningstar et al., 2017).

Per tal de poder aconseguir tot això exposat, s'entenen els programes de transició a la vida adulta com un procés multidimensional que inclou factors tant acadèmics com no acadèmics. Quan es parla de factors no acadèmics es fa referència a tots aquells comportaments i predisposicions per part de la persona envers als factors acadèmics. El compromís i la motivació podrien ser alguns d'ells. Per tant, de manera indirecta els factors acadèmics es veuen influenciats pels no acadèmics (Farrington et al., 2012). Així doncs, és clar que les persones que formen part de programes de transició a la vida adulta se'ls ha de garantir l'adquisició d'habilitats acadèmiques i d'altres no acadèmiques. Els components acadèmics han d'englobar una sèrie d'habilitats i competències generals, al mateix temps que han de promoure l'obtenció d'un títol escolar. Per altra banda, les aptituds per la vida diària (factors no acadèmics)

són molt importants d'ensenyar, perquè són el col·lectiu que més les necessita i que menys preparat està per desenvolupar-les de manera autònoma. És molt probable que necessitin accedir a diferents suports i serveis al llarg de la seva vida (Kearns et al., 2011). La realitat actual però, és ben diferent, ja que hi ha molt d'abandonament de l'educació secundària sense l'obtenció del títol escolar i, a més a més, sense cap mena d'habilitat bàsica per saber expressar les intencions i/o necessitats de la persona (Kearns et al., 2011).

Es parla d'un procés *multidimensional*, com a conseqüència d'haver dissenyat una sèrie de dimensions que giren al voltant dels diferents factors: acadèmics i no acadèmics. S'ha de mencionar que l'etapa de transició a la vida adulta no engloba una única manera de fer, de planificar i de treballar, ja que per dur a terme aquest procés els autors han establert diferents models amb petites diferències els uns dels altres (número de dimensions a tenir en compte) però tots persegueixen el mateix objectiu. Els punts que es mostren a continuació, fan referència a un model d'organització d'un total de sis dimensions a tenir en compte a l'hora de programar, per tal de promoure una bona transició a la vida adulta (Morningstar et al., 2017).

#### 1. Participació acadèmica

Aquesta participació es té en compte des de dos components diferents. Un component és cognitiu, mentre que l'altre és conductual. El component cognitiu fa referència a la vinculació, a organitzar i a generar un coneixement. Per altra banda, el conductual s'entén com aquell on els alumnes han de posar de la seva part. Un bon exemple podria ser la responsabilitat de fer la feina a casa, assistir a les classes, participar-hi, comportar-se de manera correcta, etc. (Fredricks et al., 2011).

#### 2. Actitud acadèmica

Aquesta dimensió fa referència al sentiment de pertinença que tenen els alumnes amb l'escola. Aquesta vinculació i el sentiment de sentir-se segurs i còmodes amb l'entorn i les persones que hi intervenen, augmenten les possibilitats de llençar-se al coneixement i d'aquesta manera, poder aprendre dels errors. A més a més, també s'inclou la reflexió personal de cada alumne sobre el seu procés i esforç, on

s'estableixen connexions dels seus aprenentatges per a la vida real (Farrington et al., 2012).

### 3. Processos d'aprenentatge

Aquests processos són les habilitats, els procediments i les estratègies que els estudiants utilitzen per poder accedir al contingut acadèmic (Deshler et al., 2001 citat per Morningstar et al., 2017). Els alumnes que obtenen més estratègies d'aprenentatge durant l'escolarització obligatòria, se senten més segurs envers les seves pròpies habilitats (Whatt, Johnston, Huerta, Mendiola, i Alkan, 2008 citat per Morningstar et al., 2017).

### 4. Pensament crític

Es basa en cinc elements: formulació de problemes, investigació, interpretació, comunicació i precisió i/o exactitud. El que s'espera doncs, és que es treballi aquests aspectes per tal que els alumnes adquireixin un pensament crític un cop acabin l'educació obligatòria.

### 5. Habilitats socials

Prenen molta importància el treball de les habilitats interpersonals com ara bé la comunicació amb els altres, l'empatia, la consciència social, el respecte cap als demés, la responsabilitat...

### 6. Coneixements de transició

Aquesta dimensió és molt important tenir-la present. Consisteix en planificar la vida d'aquestes persones per després de l'educació obligatòria. És molt important que el propi estudiant participi i entengui els processos que implica la transició exitosa (sol·licitud d'estudis, coneixement de beques, desenvolupament d'un currículum...). També és important fer-lo particip i que adquireixi consciència de quines diferències hi ha entre la secundària i la universitat (expectatives i exigència per part del professorat), i dels entorns professionals (tenir la capacitat d'anar a entrevistes ben preparat, els requisits que se li poden demanar pels diferents treballs...). Per tant, és fonamental la preparació per a la vida adulta i el treball de les responsabilitats que això

comporta, per exemple viure independentment en una llar i en la comunitat, entre d'altres.

## 2.2. Què s'ha fet a Catalunya/Espanya respecte a la transició a la vida adulta?

És important també visualitzar el concepte i idea que hi ha sobre aquest tema a casa nostra. L'educació obligatòria va des dels 6 anys fins els 16, on tothom té dret a una educació. Malauradament però, hi ha limitacions dins d'aquest sistema educatiu (insuficiència d'equipaments, formació del professorat...) que fa que els infants greument afectats (per discapacitats o per trastorn de conducta), vegin menys compromès el seu dret a l'educació. Arrel d'aquesta voluntat de donar igualtat d'accés a l'educació, a Catalunya s'han establert una sèrie de recursos. Aquests recursos estan pensats per ser destinats a diferents usos, com ara bé: orientatius, de formació, d'inserció laboral entre d'altres (Viura, Buenaventura, Carulla, Rota, i Font, 2011).

Pel que respecte els programes de transició a la vida adulta, estan compresos dins dels recursos formatius, on els requisits per poder-hi accedir són: tenir de 16 a 21 anys i no tenir el graduat en Educació Secundària Obligatòria (ESO). Aquest recurs el que pretén és proporcionar un instrument de treball on quedin reflectits els desitjos i el progrés educatiu i formatiu del jove. Per tal de dur-lo a terme, ha de quedar plasmat el passat, el present i el futur de l'alumne, de manera que hi hagi informació tant de la seva vida com d'aspectes curriculars i possibilitats del jove en un pla de futur laboral (Soriano i European Agency for Development in Special Needs Education, 2006). És per tant, una adaptació de continguts curriculars que s'hauria de preparar dos o tres anys abans que l'alumne acabi l'educació obligatòria, de tal manera que s'aconsegueixi omplir el buit que hi ha actualment després de l'educació obligatòria. Per dur-se a terme de la manera correcta, és vital que hi participin en la seva creació les tres parts involucrades: alumne, professorat i família.

Per tant, l'etapa de transició a la vida adulta i laboral de les persones amb discapacitat a Catalunya, actualment es pot dir que està començant a consolidar una creixent sensibilització sobre la seva importància, tot i que encara no n'obté el reconeixement ni el grau de desenvolupament normatiu i institucional necessari (Giné



i Font, 2012). La realitat mostra clarament, que la formació dels adolescents amb discapacitat, sobretot en l'àmbit de la discapacitat intel·lectual, per a l'accés al món laboral i per a la participació social es troba molt poc desenvolupada. Aquests fets, evidencien que aquestes persones tenen molt limitades les possibilitats i oportunitats un cop finalitzada l'educació obligatòria, i no per falta d'alternatives sinó perquè les que hi ha actualment sembla que no responguin a les seves necessitats. Es mostren dues clares problemàtiques un cop s'ha finalitzat l'escolaritat obligatòria envers a les persones amb discapacitat intel·lectual. Primerament, la taxa d'atur i inactivitat és molt elevada pel que fa referència a la resta de la població. Aquest fet, és en part, conseqüència d'una incorrecta preparació durant l'educació obligatòria. Les habilitats i aprenentatges obtinguts al llarg de l'escolarització estan molt lluny de les que s'exigeixen a la vida laboral. Per tant, hi ha una clara distància entre l'àmbit educatiu i el laboral. Per altra banda, un altre dels aspectes que donen resposta a aquesta alta taxa d'inactivitat i atur és el fet que les administracions públiques posen més èmfasi en crear serveis de caràcter protegit, que no pas integrar aquestes persones al mercat laboral ordinari (Hinojosa, 2009).

A més a més, s'ha realitzat un estudi<sup>1</sup> aquí a Catalunya, en el que s'observa que un nombre elevat d'estudiants amb discapacitat intel·lectual deixa de rebre un servei educatiu un cop passada l'etapa d'educació obligatòria. Per tant, és més que evident que actualment no hi ha una bona proposta formativa la qual doni resposta a les necessitats que aquestes persones necessiten en quant a formació i preparació pel seu futur (Giné i Font, 2012).

### 2.3. Importància de l'avaluació de les habilitats per a la TVA

És una realitat que en les pràctiques educatives d'avui en dia, les habilitats acadèmiques bàsiques constantment són avaluades. La lectura, l'ortografia, les habilitats matemàtiques... tots aquests continguts freqüentment s'avaluen a l'escola per tal de poder obtenir uns resultats de l'alumne. Amb aquests resultats s'acostumen a realitzar els plans individualitzats o els continguts de classe per tal d'assegurar que es

---

<sup>1</sup> El futur rol de les escoles d'educació especial (2011). Estudi realitzat pel Grup de Recerca «Discapacitat i Qualitat de Vida: Aspectes Educatius», de la Universitat Ramon Llull.

produeixi un progrés en l'alumnat centrat en les seves necessitats. De la mateixa manera, per què no avaluar les habilitats no acadèmiques tant importants per la transició a la vida adulta?

Rau molta importància en el fet de tenir en compte totes les habilitats no acadèmiques (conductuals, socials, comunicatives, funcionals i operacionals) en el moment d'elaborar un programa de transició a la vida adulta. Evidentment no s'han de deixar de marge les habilitats acadèmiques. D'aquesta manera s'aconsegueixen construir metes anuals que estiguin centrades i ajustades a les necessitats de l'alumne (McConnell et al., 2012).

El fet d'avaluar ambdues habilitats permet identificar les fortaleces, les necessitats i les preferències dels estudiants de cara a l'educació post secundària, al treball i a la vida independent (Neubert i Leconte, 2013). D'aquesta manera, es facilita i s'ajuda a la persona amb discapacitat a aconseguir les seves aspiracions post escolars, a través d'un programa de transició adaptat a ell.

### 2.3.1. Instrument d'Avaluació.

L'instrument del qual es parlarà a continuació és d'origen nordamericà. En un primer moment, McConnell et al., (2013) van identificar, a partir d'una recerca literària, les habilitats no acadèmiques que feien referència a l'educació i el treball d'ex alumnes amb discapacitat. Martin et al., (2015) van aprofitar aquesta base teòrica per crear els ítems, escales de valoració i instruccions per un nou instrument d'avaluació: *Transition Assessment and Goal Generator* (TAGG; McConell, Martin, i Hennessey, 2015).

És un instrument que proporciona resultats sobre aspectes no acadèmics. D'aquesta manera, els professionals juntament amb l'alumne i la família, poden realitzar un pla individualitzat amb uns reptes anuals de transició que siguin significatius pel que fa la seva educació i el futur treball laboral (McConnell et al., 2016).

Aquest instrument, consta de tres models, que en el seu contingut i forma són molt similars. La principal diferència que els separa és la persona a la qual va dirigida. Un és pel professional, l'altre per la família i l'altre per l'estudiant.

La majoria de les preguntes formulades (31 de 34) són de tipus Likert i varien en funció de la persona a qui va dirigida. Tant pels professors com pels familiars, l'escala Likert va des de l'1 fins al 5, atribuint un 1 a l'estudiant que el seu comportament o experiència es duu a terme de manera poc freqüent, i un 5 a un comportament totalment oposat a aquest. Per altra banda, hi ha l'instrument per l'alumne, el qual només es valora amb una escala Likert que va de l'1 al 3, atribuint el significat de poc freqüent, a vegades i sovint respectivament (McConnell, Martin, i Hennessey, 2015). Les tres preguntes restants, que no estan avaluades a través d'una escala tipus Likert, requereixen d'una resposta de sí/no.

Tal i com fa referència McConell et al., (2016), el contingut de l'instrument s'organitza en 34 ítems agrupats en vuit àrees d'habilitats no acadèmiques. Aquestes són les següents:

1. Punts forts i dèbils
2. Consciència de la Discapacitat
3. Persistència
4. Interacció amb els altres
5. Objectius de transició
6. Ocupació laboral
7. Implicació dels alumnes en el seu pla individualitzat
8. Grups i xarxes de suport

### 2.3.2. Adaptació de l'instrument al context espanyol

Pel que fa referència a l'estat Espanyol, no hi ha cap instrument que permeti avaluar l'etapa de transició a la vida adulta. Com bé diu la teoria però, s'està començant a notar un cert creixement pel que fa la sensibilització en el tema. En aquesta línia, el grup d'investigació DISQUAVI (Discapacitat i Qualitat de Vida: Aspectes

Educatus) ha iniciat el procés de validació del TAGG: l'Escala d'Avaluació de la Transició a la Vida Adulta. Actualment, aquest procés es troba en la fase 1, la qual implica fer una traducció, una retro-traducció i un judici d'experts de l'instrument. D'aquesta manera, el que es pretén és obtenir un instrument d'avaluació fiable per poder utilitzar en el context espanyol.

Arran d'aquesta manca d'instruments a casa nostra per poder avaluar l'etapa de transició a la vida adulta, aquest treball es planteja donar una resposta que cobreixi una part d'aquesta necessitat d'avançar en l'adaptació d'un instrument que permeti avaluar la TVA en el context espanyol.

### 3. Objectius del treball

L'objectiu principal d'aquest treball és fer una prova pilot de l'instrument TAGG (versió espanyola) del grup Disquavi, per tal d'avançar en la creació i obtenció d'un instrument d'avaluació en el context espanyol.

Objectiu general:

- Realitzar una prova pilot de l'instrument TAGG del grup DISQUAVI.

Objectius específics:

- Explorar les característiques psicomètriques de validesa i fiabilitat de la versió preliminar de l'instrument.
- Establir propostes de millora per a l'instrument TAGG.



## 4. Disseny metodològic

### 4.1. Participants

Per tal de dur a terme la prova pilot, es va comptar amb la participació de 49 joves (M = 16.8, DE = 1.48), tots ells amb discapacitat. A la taula 1 es poden observar les dades més rellevants de la mostra.

*Taula 1: Característiques de la mostra*

	Freqüència	Percentatge
<b>Edat</b>		
14 anys	2	4.1%
15 anys	7	14.3%
16 anys	13	26.5%
17 anys	15	30.6%
18 anys	5	10.2%
19 anys	4	8.2%
20 anys	3	6.1%
<b>Gènere</b>		
Home	39	79.6%
Dona	10	20.4%
<b>Discapacitat Intel·lectual</b>		
Límit	15	30.6%
Lleu	8	16.3%
Moderat	6	12.2%
Sever	0	0%
Sense dades	20	40.81%
<b>Curs escolar</b>		
ESO	20	40.8%
PFI	29	59.2%

La participació va quedar molt marcada per la presència d'homes (79.6%). Pel que respecta a la variable d'edat, es va intentar aconseguir el màxim de participants possibles entre les franges d'edat que marca l'instrument original (de 13 a 22 anys). Tot i que la majoria d'edats estan representades, la màxima participació es pot veure entre els 16 i 17 anys, sumant més de la meitat de la mostra (57.1%). Cal tenir present que la participació dels alumnes de l'ESO i dels de PFI ha estat bastant homogènia.

## 4.2. Instrument

L'instrument que es va utilitzar per dur a terme la prova pilot va ser la versió traduïda i adaptada al castellà del TAGG. Aquesta adaptació i traducció va ser realitzada pel grup d'investigació Discapacitat i Qualitat de Vida DISQUAVI.

El TAGG consta de tres versions que van dirigides a diferents informadors: alumne, professorat i família o tutor legal. Al principi del document, es detallen les instruccions que permeten entendre el procés de resposta.

L'organització general de l'escala consta de 8 dimensions: 1) punts forts i dèbils, 2) consciència de la discapacitat, 3) persistència, 4) interacció amb els altres, 5) objectius de transició, 6) ocupació laboral, 7) implicació dels alumnes en el seu pla individualitzat i 8) grups i xarxes de suport. Per tal de donar resposta a aquestes 8 àrees, l'escala s'organitza en un llistat de 34 ítems pels alumnes i familiars, i 33 ítems pels professionals (no inclou una pregunta més de caire personal). Evidentment pel que respecta a les diferents versions, les explicacions tant de les instruccions com dels ítems a respondre, estan adequades al nivell de comprensió de la persona a la qual es dirigeix. D'aquesta manera, les instruccions i els ítems consten d'una estructura més complexa en l'escala que va dirigida als professionals.

El TAGG consta de diferents tipus de valoració. La majoria dels ítems (31 en les versions per a familiars i per a l'alumne i 30 en la versió pels professionals) es mesuren en una escala de resposta tipus Likert, mentre que els tres restants es mesuren en una escala categòrica de tres (1 = sí, 2 = no, 3 = no ho se) o dos (1 = sí, 2 = no) opcions de resposta. Tal com ja ha estat comentat anteriorment, les opcions de resposta tipus Likert varien segons la versió de l'escala, amb cinc opcions de resposta per a pares o tutors legals i professionals (molt poques vegades, poques vegades, varies vegades, moltes vegades i sovint), i tres opcions de resposta per a l'alumnat (poques vegades, a vegades i freqüentment).

El TAGG s'administra en format autoinforme per als professionals i les famílies o tutors legals, relacionat amb la percepció que ells tenen de l'alumne o fill. En



referència a l'alumnat, es recomana administrar l'instrument en format entrevista per tal de garantir que els alumnes responen entenent allò que se'ls demana (McConnell, Martin, i Hennessey, 2015). Els professionals o familiars solen necessitar uns 10-15 minuts per a respondre i l'entrevista amb l'alumne pot durar entre 20 i 25 minuts (sent conscients que el temps per l'alumnat pot oscil·lar depenent de les necessitats de suport de la persona que està responent).

### 4.3. Procediment

Per a validar el TAGG en el context espanyol s'ha de seguir diferents passos, en línia amb les recomanacions de Tassé i Craig (1999). Aquests són els següents:

1. Traducció i adaptació del TAGG en el context espanyol.
2. Prova pilot (recollida i anàlisi de les dades).
3. Validació de l'escala a la població espanyola amb discapacitat.
4. Anàlisi i valoració dels resultats.

Tot i que l'objectiu d'aquest treball es centra en dur a terme la prova pilot, a continuació es farà un breu esment de la fase de traducció i adaptació dels ítems que antecedeix el treball que s'ha realitzat en aquest estudi.

#### Fase 1: Traducció i adaptació del TAGG al context espanyol

En un primer moment, dos traductors oficials van traduir independentment el TAGG a l'espanyol. Dos investigadors del grup DISQUAVI van posar en comú les dues versions traduïdes per tal d'establir un consens entre les dues versions i crear la versió preliminar de l'instrument traduït. Posteriorment, un traductor va realitzar la retro-traducció d'aquesta versió preliminar, és a dir, es va tornar a traduir a l'anglès. Dos investigadors del grup van comparar aquesta versió anglesa amb l'original, discutint les discrepàncies entre les versions per tal d'arribar a una versió final de l'instrument consensuada. Arran d'aquest consens, es van introduir els canvis en la versió espanyola preliminar.

Un cop establerta aquesta primera versió del TAGG, es va sotmetre a judici d'experts per tal de valorar la claredat, importància i idoneïtat dels ítems. Les

modificacions suggerides pels experts i els seus comentaris de millora es van introduir en la versió preliminar de l'escala. Aquesta versió, és la que s'ha emprat en aquest estudi per a dur a terme la prova pilot.

## Fase 2: Prova pilot: recollida i anàlisi de les dades

Aquesta segona fase és el motor i l'essència d'aquest treball. Poder dur a terme la prova pilot de l'escala TAGG permet explorar les característiques psicomètriques de la versió preliminar de l'escala per tal de poder adreçar les possibles modificacions que s'hagin de realitzar de cara a la validació final en el context espanyol. Alhora, passar l'escala a una mostra reduïda de participants permet identificar fortaleses i dificultats en el procés d'administració que poden ser d'utilitat en la validació final.

El primer pas per poder començar a girar la primera peça de l'engranatge va ser posar-se en contacte amb el director del Centre de Formació i Treball Flor de Maig de Cerdanyola. Amb ell es va acordar com seria tot el procés, des de la disponibilitat de dies que es necessitaven per passar les escales fins a l'organització corresponent per a la distribució d'aquestes mateixes. Així doncs, per tal que tothom estigués assabentat en què consistia aquella escala i la finalitat que tenia passar-la, es va considerar oportú fer una carta breu tant pels familiars i tutors com pels professors. Fent referència a més aspectes de caire organitzatiu, també es va parlar sobre els criteris necessaris per poder seleccionar als 50 alumnes que havien de respondre l'escala. Per tant, tot l'alumnat que hi ha participat (49 alumnes finalment) ha estat escollit pel claustre de professors segons aquests criteris: (a) tenir entre 13 i 22 anys, (b) pertànyer als estudis de l'ESO o de PFI, (c) presentar discapacitat, i (d) haver-hi representació tant d'homes com de dones.

Un cop confirmada la col·laboració tant de les famílies i dels alumnes com del professorat, es va passar a un segon pas. Durant el mes de Febrer del 2017 es va passar l'escala TAGG als alumnes de manera individual i en format entrevista. Cal matisar, que el primer dia es van realitzar únic i exclusivament un parell d'entrevistes amb dos alumnes. La finalitat d'aquesta petita mostra era familiaritzar-me amb l'instrument i amb els alumnes.

Per tal de passar l'escala als alumnes, el que es feia primer era explicar l'objectiu de l'estudi de manera oral. D'aquesta manera es garantia que els alumnes sabessin el motiu pel qual estaven allà i els drets i condicions dels quals disposaven si participaven. A continuació es demanava la seva participació i en cas afirmatiu, firmaven el consentiment informat de cessió de dades per al treball, deixant reflectida la conformitat de la seva participació voluntària, i en cas negatiu tornaven a les classes per tal de seguir amb la seva formació.

Pel que fa la distribució del material del professorat i de les famílies o tutors legals, se'ls hi va entregar un sobre amb l'escala TAGG. El sobre del professorat era una mica diferent del de les famílies o tutors legals, ja que el d'aquests primers hi havia un full sobre dades de l'alumne que calia omplir per tal de saber el curs, l'edat, el grau de discapacitat i altres trastorns associats. Tot i així, ambdós van disposar d'un marge de dues setmanes per poder respondre i retornar l'instrument.

#### 4.4. Anàlisi de les dades

Per a l'anàlisi de les dades, es van utilitzar el programa Microsoft Office Excel 2015 (versió 15.13.3) i el IBM SPSS Statistics (versió 24). En concret, s'han analitzat la consistència interna dels ítems de l'escala (fiabilitat) i la validesa de constructe mitjançant anàlisis de correlacions entre els ítems i la seva dimensió, i entre les dimensions i el total de l'escala. L'exploració de les característiques psicomètriques només s'ha realitzat amb la versió de l'alumne de l'escala, mentre que l'exploració de les diferències en les respostes entre alumnes i altres informadors s'ha realitzat amb les tres versions.

Els anàlisis de fiabilitat només es van poder realitzar amb 29 dels 33 ítems (versió de l'alumne). En la recollida de dades, els ítems 28, 29 i 30 que estaven relacionats amb la participació de l'alumne en el seu pla individualitzat es van haver d'obviar donat que, o bé l'alumne no sabia que era un pla individualitzat, o bé no tenia coneixement de seguir-ne cap. L'ítem 7 ("Mi discapacidad es solo una parte de lo que soy"), corresponent a la dimensió "consciència de la discapacitat" no a ser entès per cap dels alumnes participants, tot i adaptar el llenguatge o proporcionar exemples.

Conseqüentment, en les anàlisis relacionades amb la validesa de constructe no s'ha pogut utilitzar l'ítem 27 (l'únic de la dimensió de PI que els alumnes van poder respondre), ja que no es podia tractar un sol ítem com una dimensió.

## 5. Resultats

### 5.1. Propietats psicomètriques de la versió pilot de l'escala

Pel que fa a la fiabilitat de l'escala s'ha mesurat mitjançant la valoració de la consistència interna de l'escala calculant l'Alfa de Cronbach. Els resultats han permès establir un índex de consistència interna moderat (.679) sobre el total de l'instrument. Els resultats indiquen que la consistència interna de l'escala es podria millorar si s'eliminessin 8 dels ítems de l'escala (Taula 2). D'aquests 8 ítems, cal destacar que 3 d'ells (ítems 14, 15, 16) pertanyen a una mateixa dimensió, interacció amb els altres. A més, cal tenir en compte que aquesta dimensió es compon únicament d'aquests 3 ítems. Alhora, els ítems 31, 32 i 33 pertanyen a la dimensió de "grups o xarxes de suport", dimensió que es compon de 4 ítems.

Taula 2: Estadística del total dels elements

Ítem 2	.689
Ítem 9	.688
Ítem 14	.692
Ítem 15	.699
Ítem 16	.691
Ítem 31	.683
Ítem 32	.684
Ítem 33	.684

Alfa de Cronbach si l'element s'ha eliminat

Pel que fa a la validesa de constructe de l'instrument. En un inici, s'ha calculat la correlació de l'escala amb les seves 7 dimensions i, posteriorment més tard s'ha analitzat la correlació de les 7 dimensions amb el total dels ítems de la seva mateixa dimensió. Per valorar la correlació del total de l'escala amb les dimensions s'ha utilitzat la correlació de Pearson (Taula 3). El resultat de les dades obtingudes ha sigut favorable pel que fa a set de les vuit dimensions.

Taula 3: Correlació del total de l'escala amb les dimensions

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Punts forts i dèbils	1							
2. Consciència de la discapacitat	.175	1						
3. Persistència	.346**	.217	1					
4. Interacció amb els altres	-.129	-.022	-.112	1				
5. Objectius de transició	.245*	.418**	.467**	-.040	1			
6. Ocupació laboral	.334**	.135	.313*	-.238*	.302*	1		
7. Grups i xarxes de suport	.212	.059	.166	-.130	.243*	.328*	1	
8. Total Escala	.502**	.479**	.635**	.053	.807**	.550**	.477**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

L'única dimensió que mostra una correlació lineal pràcticament nul·la i no significativa ( $r = .053$ ,  $p = .359$ ) amb el total de l'escala és la d'*interacció amb els altres*. La resta de dimensions presenten una correlació lineal moderada (entre .477 i .635), exceptuant la dimensió *objectius de transició*, que mostra una correlació lineal positiva forta ( $r = .807$ ,  $p < .001$ ).

Pel que fa a la correlació entre ítems i les seves respectives dimensions, les taules il·lustratives dels resultats es presenten als Annexos. Els resultats destaquen una correlació moderada positiva en tots els ítems i les seves dimensions (entre .33 i .78) excepte l'ítem 9 de la dimensió *persistència*, que mostra una correlació dèbil i al límit de la significació estadística ( $r = .239$ ,  $p = .049$ ). L'ítem 3 de la dimensió punts forts i punts febles ha mostrat una correlació significativa però baixa ( $r = .336$ ,  $p = .009$ ).

## 5.2. Exploració de les diferències entre respostes del participants

S'han calculat les diferències en les respostes als diferents ítems de cada dimensió entre els tres grups de participants (pares, mestres i alumnes) mitjançant una anàlisi de la variància (ANOVA) entre grups. Els resultats assenyalen diferències significatives en la dimensió d'interacció amb els altres ( $F = 28.115$ ,  $gl = 2$ ,  $p < .001$ ). En concret, la prova post-hoc de Scheffé indica que les diferències es troben entre els familiars i els alumnes, i entre els familiars i els professionals. No s'han trobat diferències estadísticament significatives entre els professionals i els alumnes.





## 6. Discussions i conclusions

Al llarg d'aquest treball s'han presentat els resultats més significatius pel que fa a la validesa i la fiabilitat de l'escala TAGG en el procés de la prova pilot. Els resultats mostren que l'escala necessita algunes modificacions per tal d'obtenir un instrument amb unes propietats psicomètriques més robustes que s'ajusti millor al context espanyol.

Una de les dimensions que seria interessant revisar seria la de *Grups o xarxes de suport*, ja que tres dels quatre ítems que la formen donen baixa fiabilitat amb el total de l'escala. Tot i que el quart ítem (*"Pido ayuda en lugares fuera de la escuela, como en el Departamento de Orientación, la biblioteca o las oficinas de empleo"*) presenta bons resultats de fiabilitat, es considera oportú poder fer una revisió en quant a la redacció del contingut. Quan es va passar aquest ítem als alumnes es van haver de proporcionar altres exemples de que el propi ítem contempla, ja que els alumnes els desconeixien. Cal revisar també la dada que fa referència a la dimensió d'*Implicació dels alumnes en el seu pla individualitzat*. En el context espanyol aquesta dimensió no cobra tant de sentit i implicació per part dels alumnes com en el context americà. És per aquest motiu que es poden contemplar dues opcions: (a) eliminar la dimensió de l'escala TAGG o (b) afegir com a opció de resposta el *no ho sé/ no es contempla en aquest centre* per tal que les respostes no siguin nul·les. En cas de voler mantenir la dimensió, cal tenir en compte l'ítem 27 (*"Le he contado a mis profesores los objetivos que tengo para después de la escuela secundaria"*) a l'hora de fer possibles modificacions. Aquest podria incloure's en la dimensió d'*Objectius de transició* de manera que l'ítem 22 (*"He completado al menos uno de los objetivos de mi PI aprendiendo cosas que me servirán para cuando acabe la escuela/el instituto"*) tindria cabuda a la dimensió *Implicació dels alumnes en el seu pla individualitzat*. Fent aquest petit canvi d'ítems (22 i 27) d'una dimensió (*Implicació dels alumnes en el seu pla individualitzat*) a una altra (*Objectius de transició*), no s'hauria d'eliminar l'ítem 27, ja que mostra una consistència interna alta amb la resta de l'escala. Tot i així, aquestes modificacions requeririen que es tornés a pilotar el TAGG per a explorar si el canvis proposats milloren les propietats psicomètriques de l'escala.

Com ja s'ha mencionat, aquest instrument està en procés de validació i per tant és interessant considerar totes les possibles modificacions que es poden fer per a la seva millora. Cal doncs considerar si l'ítem 7 ("*Mi discapacidad es solo una parte de lo que soy*") s'adequa al nostre context sociocultural, si els alumnes realment treballen l'autoconeixement suficientment com per poder respondre a aquest ítem. Cap dels 49 alumnes van comprendre l'ítem 7 i per tant no van saber respondre, va quedar l'ítem nul d'avaluació. És per això que es proposa eliminar-lo, atès que al llarg de l'escala ja hi ha altres ítems que avaluen i tenen en compte l'autoconeixement. Els ítems 5 i 6 fan referència a la consciència que tenen ells sobre la seva discapacitat, i els ítems de l'1 fins al 3 fan referència a les capacitats o dificultats personals de cadascun d'ells. És per això que es considera que tenint tot aquest ventall de preguntes que permeten conèixer l'autoconcepte de l'alumne, no cal reformular l'ítem 7, ja que no proporciona una informació addicional de caire rellevant i exclusiva.

Un altre ítem amb possibilitats de modificació podria ser el número 3 ("*Le he contado a alguien lo que hago bien en la escuela*") el qual mostra molt bona fiabilitat però té una correlació baixa pel que respecta a la resta d'ítems de la seva dimensió. És per això que seria interessant fer-ne una revisió del redactat, ja que és molt general. Molts dels alumnes matisaven la resposta dient que ho explicaven si a casa els hi preguntaven, que voluntàriament molts pocs cops explicaven allò que havien fet bé a l'escola. D'altra banda, cal revisar el fet de no especificar a qui ho explicaven, ja que molts d'ells feien diferències entre els amics i els familiars. Gran part d'ells afirmaven que a casa no tenien cap mena de problema per explicar-ho però en canvi amb el cercle d'amistat no explicaven res, ja que això suposava explicar-los que anaven a un centre d'educació especial. És per això que es plantegen dues possibles modificacions depenent d'on es vulgui posar l'èmfasi de la pregunta (a) especificar si el fet d'explicar-ho és de manera voluntària: "*Si quiero, le cuento a alguien lo que hago bien en la escuela*" o (b) especificar a més a més a quin col·lectiu ho explica: "**Solo** cuento lo que hago bien en la escuela **si** mis familiares o amigos **me lo preguntan**".

A més a més, l'ítem 26 ("*He tenido un trabajo remunerado*") planteja una discrepància entre els alumnes amb edats compreses dels 13 als 16/18 anys i aquells majors d'edat,

ja que de ben segur, els menors d'edat han tingut menys oportunitats de treballar de forma remunerada (si n'han tingut). És per això, que en la revisió de l'escala seria oportú o bé (a) afegir dins del redactat que es donaria per vàlida una forma de pagament simbòlica (treball amb la família) o (b) eliminar l'ítem ja que hi hauria molt poca diferència amb l'ítem 25 (*"He tenido un trabajo no remunerado, como trabajar para un miembro de la familia"*).

És a la dimensió d'*Interacció amb els altres* on s'ha produït un ressò en totes les dades obtingudes, tant en la fiabilitat, en la validesa, com en l'exploració de les respostes entre els participants. Seria important poder replantejar aquesta dimensió sencera, revisant el contingut dels ítems, ja que potser no acaben de reflectir ben bé la intencionalitat de la dimensió a la qual pertanyen. La resposta de l'ítem 14 (*"Trabajo bien en grupo con mis compañeros cuando hacemos trabajos o actividades"*) proporciona informació potser massa general de la dimensió. Es considera oportú poder modificar la redacció, per tal que es pugui obtenir informació sobre la qualitat de la interacció amb els altres. D'aquesta manera podria quedar redactat així: *"Cuando trabajo en grupo con mis compañeros participo, respeto las demás opiniones, respeto el turno de palabra..."*. Tot seguit, l'ítem 15 (*"Tengo la oportunidad de participar en organizaciones escolares o de la comunidad como un equipo deportivo"*) té un problema afegit. Referent a la pregunta, molts dels alumnes que sí que mostraven participació, era perquè els seus familiar els havien apuntat sense que ells els hi ho haguessin demanat des d'un primer moment. D'aquesta manera, la resposta era afirmativa, però no reflectia que ells ho haguessin volgut així. Una possible opció seria que l'ítem quedés de la següent manera: *"Participo en organizaciones escolares o de la comunidad (equipo deportivo) que **he elegido yo**"*. Atès que la participació és voluntària per part de l'alumne, és més senzill que les interaccions socials que dugui a terme siguin més fluïdes i enriquidores, ja que es troba en un entorn agradable per a ell. Finalment, per tal de poder acabar de modificar tota la dimensió per aconseguir més bona fiabilitat i validesa, s'ha de replantejar l'ítem 16: (*"Me llevo bien con profesoras, familia y otros adultos"*). Tal com es pot observar, és molt general. És per això que es proposen dues opcions bastant diferents: (a) modificar l'ítem per tal que proporcioni més informació sobre la interacció amb la resta, de manera que podria

redactar-se així: “Mi familia, profesores y amigos saben las cosas más relevantes de mí” o bé (b) eliminar l’ítem i establir-ne un de diferent com podria ser: “Tengo un grupo de amigos con los que tengo mucha confianza y les puedo contar cosas sobre mí”. Ambdues modificacions estan pensades per a poder extreure informació sobre la mena de relació que té l’alumne amb els seus iguals. Molts alumnes, al llarg de la resposta a diferents ítems de l’escala TAGG, han explicat que els seus amics no saben aspectes fonamentals d’ells com ara el centre on estan escolaritzats per por a respostes humiliants. És per això que es considera primordial saber quina mena d’interaccions tenen en el seu entorn per a poder reconèixer aquesta àrea de necessitat.

Finalment, no s’ha de passar per alt els resultats que fan referència a l’exploració de les diferències entre les respostes dels participants. La dimensió replantejada just anteriorment, també ha donat resultats negatius en aquests resultats. És més, ha sigut la única que ha donat resultats molt diferents entre les tres versions. La gran diferència es troba entre les respostes dels pares i/o tutors legals i la dels altres informadors (alumne i educador). Probablement aquesta és la dimensió que menys poden observar i valorar en el seu fill/a, ja que, per exemple, els pot ser més difícil veure’ls interactuar amb els seus iguals.

L’educació secundària és el moment idoni per a treballar la transició a la vida adulta per tal de garantir l’èxit d’aquesta (Kohler i Field, 2003). Cal tenir present que les dades obtingudes amb escala, pretenen informar l’elaboració d’un programa de transició a la vida adulta ajustat completament a l’alumne (tenint en compte tant aspectes acadèmics com no acadèmics) (McConnell et al., 2012). El fet de passar-ho en format entrevista proporciona més informació de la que es demana estrictament, per tant, pot enriquir encara més el programa de transició a la vida adulta de la persona en concret. En aquesta línia, cal destacar que l’escala TAGG (adaptada en el context espanyol), es considera un bon instrument per tal d’avaluar i generar objectius que permetin crear i una programació individualitzada al llarg de l’etapa de la transició a la vida adulta. Evidentment a partir de les evidències dels resultats i les discussions realitzades, calen encara un seguit de modificacions abans de poder-ne fer una

validació a gran escala. A tall de cloenda, es pot dir que el present treball ha respectat els objectius plantejats i els ha assolit, de manera que s'ha realitzat la prova pilot, s'ha explorat les característiques psicomètriques i finalment s'han fet unes propostes de millora per l'instrument TAGG.



## 7. Limitacions del projecte i propostes de futur

Pel que respecte les limitacions d'aquest projecte podríem dir que han sigut poques, ja que en tot moment hem tingut la col·laboració de gent que estava disposada a fer i a ajudar. Malgrat tot, una de les limitacions d'aquest treball ha sigut la resposta per part de les famílies i/o tutors legals. El fet d'obtenir una petita mostra de les respostes dels instruments ha limitat en part l'exploració de les diferències entre respostes del participants.

Una altra limitació d'aquest treball ha sigut la manca de dades sobre l'alumnat. No s'ha pogut obtenir informació sobre el grau de discapacitat intel·lectual de tota la mostra.

D'aquesta manera, una proposta de futur que garantís la plena participació de les tres versions seria passar primer de tot l'instrument als pares/tutors legals de l'alumnat en qüestió. A més a més, es podria aprofitar aquesta ocasió per tal de fer respondre als pares (i no al professorat com s'ha fet fins ara) si el seu fill té discapacitat intel·lectual i el grau d'aquesta. D'aquesta manera s'aconseguiria que tant el professorat com l'alumnat que respongués ja tingués la versió dels familiars/tutors legals i a més a més, que se'n conegués de ben segur si té discapacitat intel·lectual i el grau de disminució.





## 8. Agraïments

En primer lloc, agraeixo a la Cristina Mumbardó Adam la seva ajuda i orientació constant. Els seus consells i recomanacions han sigut essencials per anar construint aquest treball.

També vull agrair al Centre de Formació i Treball Flor de Maig de Cerdanyola la seva col·laboració. Especialment, fer esmena al director del Centre (Jesús Lapiedra Mur) el qual es va mostrar implicat en la prova pilot des d'un bon començament. És d'agrair també la participació absoluta per part del professorat i alumnat del centre.

Finalment agrair al meu tutor l'acompanyament proporcionat al llarg del treball.



## 9. Referències bibliogràfiques

- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., i Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literatura review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Giné, C., i Font, J. (2012). *Infants i adolescents amb discapacitat a Catalunya: Situació i factors de discriminació*. Col·lecció DOCS Infància a Catalunya.
- Hinojosa, D. (2009) *Disseny d'un pla de transició a la vida adulta i la inserció al món laboral adreçat a l'alumnat de les USEE en finalitzar l'ESO*.
- Kearns, J., Kleiner, H., Harrison, B., Sheppard-Jones, K., Hall, M., i Jones, M. (2011). *What does "college and career ready" mean for students with significant cognitive disabilities?* Lexington: University of Kentucky.
- Kohler, P.D., i Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. DOI: 10.1177/00224669030370030701
- McConnell, A.E., Martin, J.E., Juan, C.Y., Hennessey, M.N., Terry, R.A., El-Kazimi, N.A., ... Willis, D.M. (2012). Identifying Nonacademic Behaviours Associated With Post-School Employment and Education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 174-187. DOI: 10.1177/2165143412468147
- McConnell, A. E., Martin, J. E., i Hennessey, M. N. (2015). Indicators of Postsecondary Employment and Education for Youth With Disabilities in Relation to GPA and General Education. *Remedial and Special Education*, 36(6), 327–336. DOI: 10.1177/0741932515583497
- McConnell, A. E., Martin, J. E., Herron, J. P., i Hennessey, M. N. (2016). The Influence of Gender on Non-Academic Skills Associated With Post-School Employment and Further Education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 1–10. DOI: 10.1177/2165143416629629
- Morningstar, M. E., Lombardi, A., Fowler, C. H., i Test, D. W. (2017). A College and Career Readiness Framework for Secondary Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 1-13. DOI: 10.1177/2165143415589926

- Neubert, D.A., i Lecont, P.J. (2003) Age-appropriate Transition assesment: The position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 72-83. DOI: 10.1177/2165143413487768.
- Tassé, M. i Craig, E. M. (1999). Critical issues in the cross-cultural assessment of adaptative behaviour. En R. L. Schalock (Ed.), *Adaptative behaviour and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 161-184). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Soriano, V., i European Agency for Development in Special Needs Education (2006). Programas Individuales de Transición. Apoyo al tránsito de la escuela al empleo.
- Viura, M., Buenvventura, M., Carulla, M., Rota, J., i Font, M. (2011). *Guia de recursos per a la transició a la vida activa de les persones amb barreres per a l'aprenentatge i la participació*. Consorci d'Educació de Barcelona.

## 10. Annexos

Taula 4: Correlacions de Pearson entre Punts forts i dèbils i els ítems

	1	2	3	4	5
1. Ítem 1	1				
2. Ítem 2	.326*	1			
3. Ítem 3	-.291*	-.352**	1		
4. Ítem 4	-.101	-.166	.258*	1	
5. Punts forts i dèbils	.510**	.441**	.336**	.542**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Taula 5: Correlacions de Pearson entre Consciència de la discapacitat i els ítems

	1	2	3	4
1. Ítem 5	1			
2. Ítem 6	.319*	1		
3. Ítem 8	.276*	.269*	1	
4. Consciència de la discapacitat	.734**	.730**	.711**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Taula 6: Correlacions de Pearson entre Persistència i els ítems

	1	2	3	4	5	6
1. Ítem 9	1					
2. Ítem 10	-.093	1				
3. Ítem 11	-.075	.251*	1			
4. Ítem 12	-.115	.212	.437**	1		
5. Ítem 13	-.085	.180	.087	.193	1	
6. Persistència	.239*	.586**	.643**	.653**	.520**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Taula 7: Correlacions de Pearson entre Interacció amb els altres i els ítems

	1	2	3	4
1. Ítem 14	1			
2. Ítem 15	-.077	1		
3. Ítem 16	.193	.026	1	
4. Interacció amb els altres	.616**	.524**	.673**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$



Taula 8: Correlacions de Pearson entre Objectius de transició i els ítems

	1	2	3	4	5	6
1. Ítem 17	1					
2. Ítem 18	.292*	1				
3. Ítem 19	.193	.594**	1			
4. Ítem 20	.060	.273*	.565**	1		
5. Ítem 21	.377**	.342**	.304*	.166	1	
6. Objectius de transició	.571**	.743**	.789**	.613**	.650**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Taula 9: Correlacions de Pearson entre Ocupació laboral i els ítems

	1	2	3	4	5
1. Ítem 23	1				
2. Ítem 24	.234	1			
3. Ítem 25	.050	.145	1		
4. Ítem 26	.086	.104	.118	1	
5. Ocupació laboral	.586**	.634**	.561**	.559**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Taula 10: Correlacions de Pearson entre grups i xarxes de suport i els ítems

	1	2	3	4	5
1. Ítem 31	1				
2. Ítem 32	.138	1			
3. Ítem 33	-.060	.387**	1		
4. Ítem 34	.093	.227	.059	1	
5. Grups i xarxes de suport	.491**	.735**	.581**	.578**	1

Nota: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

