
La transició de joves amb discapacitat intel·lectual a la vida adulta: una mirada actual des de l'òptica de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat

Maria Pallisera Díaz¹ i Gemma Diaz-Garolera¹

Resum: El procés de transició a l'edat adulta dels joves amb discapacitat intel·lectual constitueix encara, malgrat els avenços teòrics desenvolupats a partir de la recerca internacional durant les darreres dècades, una de les etapes més complexes en els seus itineraris vitals. La promulgació de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (CDPD) (Organització de les Nacions Unides (ONU), 2006), que posa l'accent en la persona com a subjecte de drets, posa en valor el procés de transició com a moment clau en el que cal potenciar les bases que permetran avançar en un seguit de drets vinculats amb la inclusió social: educació i formació al llarg de la vida, treball, vida independent, participació comunitària, entre altres. Aquest article revisa el procés de transició a la vida adulta des de la perspectiva de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (ONU, 2006) i analitza el potencial d'una eina en concret (la Taxonomia 2.0, de Kohler, Gothberg, Fowler i Coyle, 2016) pel disseny, aplicació i avaluació de bones pràctiques de transició.

Paraules clau: Transició a la vida adulta, joves, discapacitat intel·lectual, drets

Abstract: Despite the theoretical advances developed from international research in recent decades, the transition process to adulthood for young people with intellectual disabilities is still one of the most complex periods in their lives. The enactment of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006), which emphasises the person as a subject of rights, highlights the transition process as a key moment in which it is necessary to strengthen the bases that will allow to advance in a series of rights linked to the social inclusion: lifelong learning, work, independent life, community participation, among others. This article reviews the transition process to adult life from the perspective of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) and analyses the potential of a specific tool (Taxonomy 2.0, by Kohler, Gothberg, Fowler i Coyle, 2016) for the design, application, and evaluation of good transition practices.

Keywords: Transition to adult life; youth; intellectual disabilities; rights.

1. Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona. Emails: maria.pallisera@udg.edu i gemma.diaz@udg.edu

Introducció

Malgrat durant les tres darreres dècades el procés de transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb discapacitat ha estat centre d'estudi, aquesta continua essent encara una etapa complexa pels joves, els quals experimenten nombroses dificultats per avançar en els objectius vinculats amb la transició: formació professional, inclusió laboral, emancipació de la família, participació comunitària. La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (ONU, 2006) configura un punt d'inflexió en la visió de les persones amb discapacitat, vinculant els objectius del procés de transició amb els seus drets. L'objectiu d'aquest article és revisar el procés de transició des de l'òptica de la Convenció, considerant d'una banda les implicacions de la Convenció per les polítiques i les pràctiques educatives, concretament pel que fa el procés de transició; i de l'altra, analitzant des d'aquesta mirada un model integrador de bones pràctiques vinculades amb la transició. Amb aquest article volem contribuir a reforçar la necessitat de valorar l'etapa de transició a l'edat adulta com un moment especialment rellevant des de la perspectiva dels drets dels joves amb discapacitat i a reflexionar sobre la utilitat d'un model facilitador del disseny, aplicació i avaluació de bones pràctiques de transició.

La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat: implicacions per les polítiques i les pràctiques educatives

La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (CDPD) (ONU, 2006) va ser aprovada el 13 de desembre de 2006 per l'Assemblea General de les Nacions Unides (ONU). Poc després, el 30 d'abril de 2007, Espanya va signar tant la Convenció com el seu Protocol Facultatiu i, posteriorment, va ratificar ambdós documents el 21 d'abril de 2008 (BOE-A-2008-6963). El propòsit de la Convenció és promoure, protegir i assegurar la vida plena i en condicions d'igualtat de tots els drets i llibertats fonamentals per totes les persones amb discapacitat, i promoure el respecte a la seva dignitat com a persones (Rodríguez, 2010). La CDPD no crea nous drets humans, sinó que recull i especifica els drets ja existents, assenyalant una sèrie de mesures i passos que han d'adoptar els Estats signants i la societat civil per tal de garantir el gaudi efectiu d'aquests drets per part de les persones amb discapacitat, en igualtat de condicions que les altres.

La CDPD, percebuda com el màxim estàndard de protecció universal de drets humans de les persones

amb discapacitat (Bariffi, 2009), les considera com a subjectes titulars de drets, i els poders públics estan obligats a garantir que l'exercici d'aquests drets sigui ple i efectiu. La CDPD és un punt d'inflexió en la visió i organització de suports per persones amb discapacitat, ja que els Estats que la ratifiquen han d'adaptar la seva legislació interna als principis i valors que la inspiren (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2010).

L'article 3 de la CDPD recull els principis rectors que han de servir de guia a l'efecte de la seva interpretació i aplicació. Alguns d'aquests principis són el de la igualtat d'oportunitats; la no-discriminació; la participació i inclusió plena i efectiva a la societat, i el respecte a la dignitat, l'autonomia individual i la independència, entre d'altres. Els països que han ratificat la CDPD es comprometen, també, a garantir que les persones amb discapacitat puguin prendre decisions sobre les seves vides i rebin els suports necessaris per poder gaudir plenament d'aquest dret. Però tot i aquest reconeixement, les persones amb discapacitat intel·lectual encara experimenten nombroses barreres a l'hora d'exercir el seu dret a prendre decisions (Flynn et al., 2018; Inclusion International, 2014). Professionals, persones amb discapacitat i les seves famílies assenyalen la necessitat que els joves amb discapacitat intel·lectual participin plenament en la presa de decisions relacionades amb la seva vida adulta, i remarquen el rol dels centres educatius com espais on desenvolupar l'habilitat de prendre decisions (Pallisera et al., 2018).

La CDPD s'emmarca en el model social de la discapacitat, complementant-lo des de la perspectiva dels drets (Lawson i Beckett, 2020). Segons aquestes autores, el model social de la discapacitat és descriptiu, ja que defineix la discapacitat com una forma d'opressió social; i és heurístic, perquè proporciona un mecanisme per identificar els factors externs a l'individu que el discapaciten. Aquest model social, generat pel col·lectiu de persones amb discapacitat, permet identificar on calen canvis en matèria de polítiques, proporciona orientacions per a possibles reformes i ofereix els principis per orientar el canvi social. Ara bé, no deixa de ser un model de discapacitat, mentre que el model de drets humans, configurat per la Convenció, és un model prescriptiu de política social. El seu focus no és el concepte de discapacitat, sinó que proporciona orientacions i requisits per a la resposta política envers la discapacitat. Es tracta d'un model que respon a la qüestió sobre "què hauríem de fer"

per avançar en la justícia social de les persones amb discapacitat.

Existeixen dos documents recents d'àmbit europeu que, alineats amb la Convenció, proposen actuacions orientades a promoure els drets de les persones amb discapacitat: el Pilar Europeu dels Drets Socials (Parlament Europeu, Consell Europeu i Comissió Europea, 2017), i l'Estratègia pels drets de les persones amb discapacitat (2021-2030) (Comissió Europea, 2021b). La Comissió Europea (2021a) estableix que la inclusió de les persones amb discapacitat és un dels 20 principis i drets essencials pels sistemes de benestar i inclusió laboral del Pilar Europeu de Drets Socials (Parlament Europeu, Consell Europeu i Comissió Europea, 2017). Es reconeix que les persones amb discapacitat es troben amb nombroses barreres per la seva educació, formació, treball, protecció social, accés a l'habitatge i salut, motiu pel qual la Comissió adopta una nova Estratègia pels drets de les persones amb discapacitat pel període 2021-2030, alineada amb els objectius de la Convenció (Comissió Europea, 2021b). L'Estratègia pels drets de les persones amb discapacitat (2021-30) (Comissió Europea, 2021b) pretén millorar les vides de les persones amb discapacitat en la propera dècada al context de la Unió Europea, en compromís amb la implementació de la Convenció als Estats membres. Algunes de les línies que s'assumeixen com a prioritàries i que es pretén potenciar són:

1. Una educació accessible i inclusiva que garanteixi el dret de les persones amb discapacitat a participar a tots els nivells i formats educatius existents. Tant la legislació com els centres educatius han d'adoptar les mesures addicionals necessàries i oferir les condicions idònies per a un enfocament inclusiu que garanteixi un aprenentatge permanent de tots els infants i joves.
2. La vida independent, reforçant els serveis basats en la comunitat i en l'entorn familiar i la pròpia llar, incloent assistència personal, promovent la participació i tria de les persones amb discapacitat i les seves famílies. Es fa una crida als Estats membres a implementar bones pràctiques de desinstitucionalització, incloent tant infants com gent gran, potenciant la transició des de serveis institucionals a serveis que proporcionin suports a la comunitat.
3. Fomentar l'accés a feines de qualitat i sostenibles, així com el desenvolupament de capacitats i ha-

bilitats per a nous llocs de treball. La participació al mercat laboral és la millor manera de garantir l'autonomia econòmica i la inclusió social.

4. Desenvolupar mesures que donin suport als Estats membres per recollir bones pràctiques de suport a la presa de decisions.

El procés de transició: breu caracterització des de la CDPD i algunes dades sobre la situació a Catalunya

El procés de transició de l'educació secundària a la vida adulta és un període on sorgeixen qüestions relacionades amb el projecte inicial de vida adulta i els joves prenen decisions clau per guiar el seu camí personal d'acord amb els seus propis objectius. Continuar amb la formació postobligatòria, ja sigui professionalment o acadèmicament, és una d'aquestes decisions. A més, en aquesta etapa es poden dur a terme accions que afecten àmbits com l'emancipació de la família, l'inici de la carrera professional i la inclusió social mitjançant el desenvolupament de xarxes socials de suport. Des d'aquesta perspectiva, en el procés de transició dels joves amb discapacitat intel·lectual a l'edat adulta prenen importància diversos aspectes de la CDPD, com ara el dret a l'igual reconeixement davant la llei (Article 12), el dret a l'educació (Article 24), al treball (Article 27), a les activitats d'oci i culturals (Article 30), i a la vida independent a la comunitat (Article 19), entre d'altres.

El dret a l'igual reconeixement davant la llei (Article 12) obliga els Estats a proporcionar el suport necessari a les persones perquè puguin exercir la seva capacitat jurídica. D'aquesta manera es vol garantir que totes les persones tenen dret a prendre decisions sobre com viure la seva vida i a rebre suport d'acord amb la seva voluntat i les seves preferències (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

L'Article 24 es dedica a l'educació, i obliga els Estats a oferir un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells i un ensenyament al llarg de la vida. Cal facilitar mesures de suport personalitzades perquè totes les persones amb discapacitat puguin desenvolupar al màxim la seva personalitat, els seus talents i la seva creativitat, així com les seves aptituds mentals i físiques.

El dret al treball, recollit a l'Article 27, reconeixen el dret de les persones amb discapacitat a treballar, en igualtat de condicions amb les altres. Això inclou el dret a tenir l'oportunitat de guanyar-se la vida mitjançant un treball lliurement triat o acceptat en un mer-

cat i un entorn laborals oberts, inclusivus i accessibles a les persones amb discapacitat.

L'Article 30 sobre participació en la vida cultural, les activitats recreatives, l'esplai i l'esport garanteix que les persones amb discapacitat puguin participar en activitats d'oci, i rebre formació i els recursos adequats. Cal assegurar que els esdeveniments, les activitats i les instal·lacions de la comunitat siguin inclusivus i accessibles per a les persones amb discapacitat. En aquest sentit, els suports individualitzats poden contribuir a la inclusió comunitària d'acord amb la voluntat de la persona.

Pel que fa al dret a la vida independent i a ser inclòs en la comunitat (Article 19), es garanteix que les persones amb discapacitat tinguin l'oportunitat d'escollir on viure i amb qui. La vida independent és essencial pel que fa a la llibertat personal, però no implica, necessàriament, viure sol ni dur a terme activitats quotidianes per un mateix. Els Estats han de garantir l'accés a serveis d'assistència domiciliària i altres serveis de suport per facilitar la seva inclusió a la comunitat.

La ratificació de la CDPD per part d'un Estat hauria d'implicar l'ampliació d'horitzons per a les persones amb discapacitat, així com percebre's que els itineraris personals poden ser diversos i que poden plantejar-se camins tradicionalment vetats per a les persones amb discapacitat intel·lectual. La taula 1 recull alguns dels drets establerts a la CDPD relacionats amb el procés de transició a l'edat adulta dels joves amb discapacitat intel·lectual.

La CDPD té en compte el context de la persona, i reconeix la responsabilitat de tota la societat a l'hora de promoure, facilitar i permetre la inclusió comunitària de les persones amb discapacitat. No obstant això, a dia d'avui, a Catalunya ens trobem amb reptes i dificultats a l'hora d'aplicar tots els principis i drets de la Convenció, ja que encara són vigents algunes lleis que no incorporen els seus principis, a més de prejudicis socials i manca de destinació de recursos que garanteixin els drets promoguts per la Convenció. El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (DOGC núm. 7477) és un exemple de la manca d'inversió en polítiques públiques que s'encaminen cap al compliment dels drets promoguts per la CDPD. Els joves amb discapacitat intel·lectual experimenten nombroses dificultats per continuar

la seva formació, treballar o avançar en la seva vida independent (Agència Europea per als Drets Fonamentals-FRA, 2013). En el procés de transició es posen en joc dos escenaris, l'escolar d'una banda i el postescolar de l'altra, i en ambdós, els suports que s'ofereixen als joves amb discapacitat intel·lectual es generen des d'estructures poc flexibles que dificulten oferir l'atenció personalitzada necessària per acompanyar itineraris individuals. Seguidament realitzem una breu aproximació a les particularitats de cada un d'aquests escenaris.

Els centres de secundària són particularment complexos, tant a nivell d'organització com per exigència curricular, significativament superior a la de l'etapa d'educació primària. S'espera que els estudiants de secundària siguin més independents, que necessitin menys supervisió del professorat, tant en les tasques acadèmiques com en els espais informals. Diferents estudis desenvolupats a l'àmbit anglosaxó expliquen que a estudiants amb discapacitat els va costar més temps que als seus companys aprendre i adaptar-se a les rutines de l'escola secundària (Strnadová i Cumming, 2016). Un repte en particular el constitueix, per a tots els joves, i particularment pels que tenen discapacitat intel·lectual, l'establiment de relacions socials i d'amistat. L'escenari educatiu, si bé no és l'únic on es construeixen aquestes relacions, és un context en el qual els adolescents comparteixen moltes experiències d'aprenentatge i esbarjo, i per tant un espai en el qual la majoria estableixen i enforteixen la seva xarxa social principal. Fer nous amics és un repte pels adolescents i un element que contribueix no només al benestar personal i al sentit de pertinença al centre, sinó a incrementar la xarxa social dels joves enriquint-la de potencials fonts de suport social. Per tant, l'etapa d'educació obligatòria és fonamental per adquirir les habilitats, actituds i competències personals, socials i laborals sobre les que es construiran els aprenentatges de la formació professional (Negri i Leiva, 2016). Ara bé, la realitat mostra que el sistema educatiu és poc flexible i no proporciona les oportunitats ni suficients ni adequades per tal que els i les joves amb discapacitat intel·lectual progressin i puguin cursar, acabada l'educació secundària obligatòria, un itinerari de continuïtat formatiu que doni resposta als seus interessos i a les necessitats d'inclusió futures (Díaz-Garolera et al., 2019).

Hi ha consens a defensar que, en coherència amb els plantejaments de la Convenció i concretament amb

Taula 1.

Drets recollits a la CDPD relacionats amb el procés de transició a l'edat adulta.

Dret	Article	Contingut
Dret a l'igual reconeixement com a persona davant la llei	Art. 12	Referent a la capacitat d'obrar, subratlla el Dret de les persones a prendre decisions i la necessitat d'oferir suports per ajudar-les, si cal, a exercir aquest Dret.
Dret a la llibertat i seguretat personal	Art. 14	Estableix que l'existència d'una discapacitat no ha de justificar la privació de llibertat.
Dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge	Arts. 8 i 22	Demana la realització de campanyes de sensibilització de la societat i de lluita contra estereotips. Protecció de la informació personal i sobre la salut.
Dret a la llibertat de moviment	Arts. 18 i 20	Promou l'adopció de mesures per assegurar la mobilitat personal amb la major independència possible, nacional i internacionalment.
Dret a una vida independent i a ser inclòs a la comunitat, i a participar en activitats	Arts. 19 i 30	Estableix que les persones amb discapacitat han de poder escollir on viure i amb qui, i accedir a serveis d'assistència domiciliària i/o residencial. Els serveis comunitaris tindran en compte les necessitats de les persones amb discapacitat per tal que puguin gaudir-ne i participar-hi.
Dret a la llibertat d'expressió i opinió i accés a la informació	Art. 21	Insta a la necessitat de preparar i difondre informació en formats accessibles i amb tecnologies adequades.
Dret a formar una família	Art. 23	Estableix la no-discriminació de les persones amb discapacitat en relació al matrimoni, la família i la paternitat/maternitat. Dret a la custòdia dels fills i a la vida en família.
Dret a una educació inclusiva	Art. 24	Determina la necessitat de potenciar un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells i l'ensenyament al llarg de la vida. Ensenyament d'habilitats per a la vida i el desenvolupament social.
Dret a l'habilitació i la rehabilitació	Art. 26	Promou l'adopció de mesures perquè les persones aconseguixin i/o mantinguin la màxima independència, capacitat física, mental, i social.
Dret a un nivell de vida adequat a través de l'accés al treball	Arts. 27 i 28	Oportunitat de guanyar-se la vida mitjançant un treball en un mercat laboral obert i inclusiu. Accés a l'alimentació, a el vestit, a la protecció social, i a programes d'habitatge públic i de reducció de la pobresa.
Dret a la participació a la vida política i pública	Art. 29	Estableix que les persones amb discapacitat puguin participar en la vida política i pública, i puguin votar i ser elegides. Fomentar que participin en els assumptes públics.

els articles 24 (dret a l'educació) i 27 (dret al treball), la formació professional és una estratègia òptima per capacitar els joves amb discapacitat intel·lectual en la seva transició al mercat laboral i a la vida adulta. Ara bé, la realitat mostra les dificultats que experimenten els i les joves amb discapacitat per poder cursar estudis de formació professional. El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2016) ha denunciat la discriminació que experimenten les persones amb discapacitat en l'àmbit de l'educació i formació. Huete et al. (2016) assenyalen que, en comparació amb la població sense discapacitat de la mateixa edat, el percentatge de joves amb discapacitat amb estudis professionals és mínim. Aquesta variable incideix directament en disminuir les possibilitats d'inclusió laboral dels joves amb discapacitat, predisposant-los clarament a desenvolupar tasques laborals de baixa qualificació. I, en conseqüència, les possibilitats d'emancipació de la família també es veuen afectades, com manifesten les pròpies persones amb discapacitat intel·lectual (Pallisera et al., 2017).

Els seus processos de transició solen ser més llargs i amb menys oportunitats. A la majoria de països, quan acaben els estudis secundaris, les seves oportunitats laborals es redueixen a un taller protegit o a centres de dia (Midjo i Aune, 2018). Casa nostra no és una excepció: la majoria dels joves amb discapacitat intel·lectual, quan acaben l'escolaritat obligatòria, solen vincular-se a serveis adreçats a persones amb discapacitat. Alguns d'aquest serveis tenen com a objectiu la formació i cerca de feina al mercat ordinari, generalment a través de la metodologia de treball amb suport. El treball amb suport articula un conjunt de procediments tècnics de suport individualitzat (recerca, anàlisi i adaptació del lloc de treball; formació i suport personalitzat en el lloc de treball; seguiment i consolidació de les xarxes de suport naturals en l'entorn laboral) que es duen a terme en escenaris laborals ordinaris i inclusius (Becerra et al., 2012). La comunitat científica internacional ha validat l'eficàcia d'aquesta metodologia per a la inclusió laboral de persones amb discapacitat (Mercado et al., 2013), i la seva relació amb la qualitat de vida de les persones amb discapacitat (Santamaría, 2014)¹.

1. Aquesta modalitat d'inclusió laboral s'ha anat implementant de forma gradual a l'Estat espanyol a partir de l'any 1990, sent reconeguda jurídicament el 2007 (Real Decreto 870/2007 de 2 de julio por el que se regula el programa de Empleo con Apoyo).

La majoria de les persones amb discapacitat s'incorporen a serveis ocupacionals específics (servei de teràpia ocupacional o servei ocupacional d'inserció²); o bé laborals (centre especial de treball³). Només en aquest darrer dispositiu les persones realitzen una feina remunerada, per la qual reben un salari corresponent, com a mínim, al sou mínim interprofessional. La manca d'oportunitats a nivell formatiu i la discontinuïtat dels suports que caracteritzen les etapes de transició expliquen part de les dificultats a les que s'han d'enfrontar les persones amb discapacitat intel·lectual per trobar i mantenir una feina. Hi ha, però, altres barreres, entre elles la discriminació laboral, la qual afecta especialment aquest col·lectiu. A l'Estat espanyol la taxa d'activitat de les persones amb discapacitat és la meitat de la de les persones que no presenten discapacitat, i la seva taxa d'atur és el doble. Les persones amb discapacitat intel·lectual tenen la taxa d'activitat més baixa, per sota de les persones que tenen problemes de salut mental (Pérez Merlos, 2018). El seu risc d'atur és també més elevat, especialment en períodes de crisi, cosa que s'ha constatat tant a nivell internacional (Mitra i Kruse, 2016) com estatal (Rodríguez i Cueto, 2013).

Bones pràctiques per afavorir els processos de transició des de l'òptica de la Convenció

Fa tres dècades que la transició a l'edat adulta i vida activa de joves amb discapacitat intel·lectual és objecte d'investigació, i un dels temes clau, encara avui, és la identificació de bones pràctiques, enteses com a variables que incrementen les oportunitats dels joves amb discapacitat contribuint a la millora dels resultats en la vida adulta. Al llarg d'aquest temps s'han elaborat diferents models o marcs que tenen com a objectiu integrar i distribuir les pràctiques basades en l'evidència o bones pràctiques lligades amb el procés de transició que es considera que contribueixen a ajudar als i les joves amb discapacitat a assolir els objectius relacionats amb la vida adulta. A l'Estat es-

2. El centre de teràpia ocupacional i el centre ocupacional d'inserció formen part dels serveis socials especialitzats per persones amb discapacitat intel·lectual de la Cartera de Serveis Socials de Catalunya (Decret 142/2010 d'11 d'octubre). El primer té com a funcions l'ocupació terapèutica i l'ajustament personal i social; mentre que el segon està pensat des de l'administració com un pas intermedi entre els centres ocupacionals i els centres especials de treball.

3. Els centres especials de treball són empreses que ofereixen treball remunerat a persones amb discapacitat i, per tant, el seu objectiu és productiu. Gairebé la totalitat de la plantilla dels centres especials de treball està constituïda per treballadors i treballadores amb discapacitat.

panyol aquest és un tema relativament poc treballat, si ho comparem amb la dimensió de les recerques que existeixen sobre evidències de bones pràctiques de transició a l'àmbit internacional. Pallisera et al. (2017) utilitzen el model de Kochhar-Bryant i Greene (2009), que agrupen en tres àmplies categories (cooperació interprofessional i interservei, pràctiques curriculars i planificació de la transició) per debatre, a través de grups de discussió integrats per persones amb discapacitat, professionals, i familiars, les propostes que des de les diferents experiències contribueixen a millorar els processos de transició. Yurrebaso et al. (2020) analitzen els principals models que s'han dissenyat per organitzar bones pràctiques en l'àmbit de la transició, i fan una revisió de la literatura a partir del marc proposat per Papay i Bambara (2014), en considerar-lo un model que integra algunes de les propostes anteriors més rellevants. Aquest marc inclou els següents elements: participació dels i les joves en la planificació de la transició i altres estratègies per promoure l'autodeterminació; participació de les famílies; planificació de les famílies; formació i experiències que preparen per a la feina, incloent formació professional i experiència laboral; formació i experiències que preparen per la vida independent, incloent un currículum funcional i formació basada en la comunitat; participació en l'educació general i inclusió adequada a l'edat amb companys i companyes sense discapacitat; i participació i col·laboració inter-serveis.

A nivell internacional, la taxonomia proposada per Kohler l'any 1996 (*Taxonomy for Transition Programming*, Kohler, 1996) ha estat l'únic model avaluat en la literatura i el més àmpliament acceptat com a marc per analitzar bones pràctiques de transició (Xu et al., 2016). Aquest model s'organitza en cinc categories: planificació centrada en l'estudiant; desenvolupament de l'estudiant; col·laboració interinstitucional; participació de la família; i estructura del programa. Cada categoria inclou àrees, i a cada àrea s'ubiquen pràctiques que representen estratègies específiques que concreten la perspectiva de la transició, incloent les perspectives de l'estudiant i les seves famílies. En el seu origen, aquest model va constituir un canvi en la visió tradicional de la discapacitat, centrada en el dèficit, cap a una perspectiva que posava la mirada en objectius vinculats a la vida adulta i en contextos d'inclusió social, incorporant de forma decidida l'autodeterminació dels estudiants, tant com a contingut de treball (és a dir, com a bona pràctica

en si mateixa) com a metodologia en la planificació de la transició, considerant el posicionament i control de l'estudiant com un element primordial en els processos de transició (Kohler i Field, 2015). L'any 2016, Kohler et al. (2016) revisen, a partir de la darrera literatura sobre predictors d'èxit postescolar, el model que va establir Kohler l'any 1996, elaborant el que anomenen *Taxonomia per programar la transició 2.0*. El nou model es basa en les 5 categories inicials, incloent pràctiques addicionals en àrees de suport a l'estudiant, i el context instruccional dins la categoria de desenvolupament de l'estudiant, així com el clima escolar a l'estructura del programa. Dins la categoria participació de la família es fa èmfasi a la rellevància cultural, empoderament i preparació de la família. Es subratlla la col·laboració amb els diferents serveis, i especialment els vinculats amb la formació professional, abans i durant la transició entre l'escola i serveis postescolars. La figura 1 mostra les diferents categories i àrees de la Taxonomia 2.0 (Kohler et al., 2016:3)⁴.

La Taxonomia 2.0 de Kohler et al. (2016) proporciona, segons diferents autors (Cumming et al., 2020; Poirier et al., 2020), el model més ben descrit basat en la recerca de pràctiques que donen suport a equips multidisciplinars (estudiant, família, professorat i altres agents de la comunitat), en la planificació, organització i avaluació de les transicions dels estudiants amb discapacitat. Proporciona suggeriments per al disseny de bones pràctiques que poden ajustar-se i personalitzar-se d'acord a les situacions individuals dels joves i els seus contextos. Per aquest motiu, sense detallar els components de cada una de les categories i àrees, caracteritzem breument l'orientació dels components de cada una de les categories.

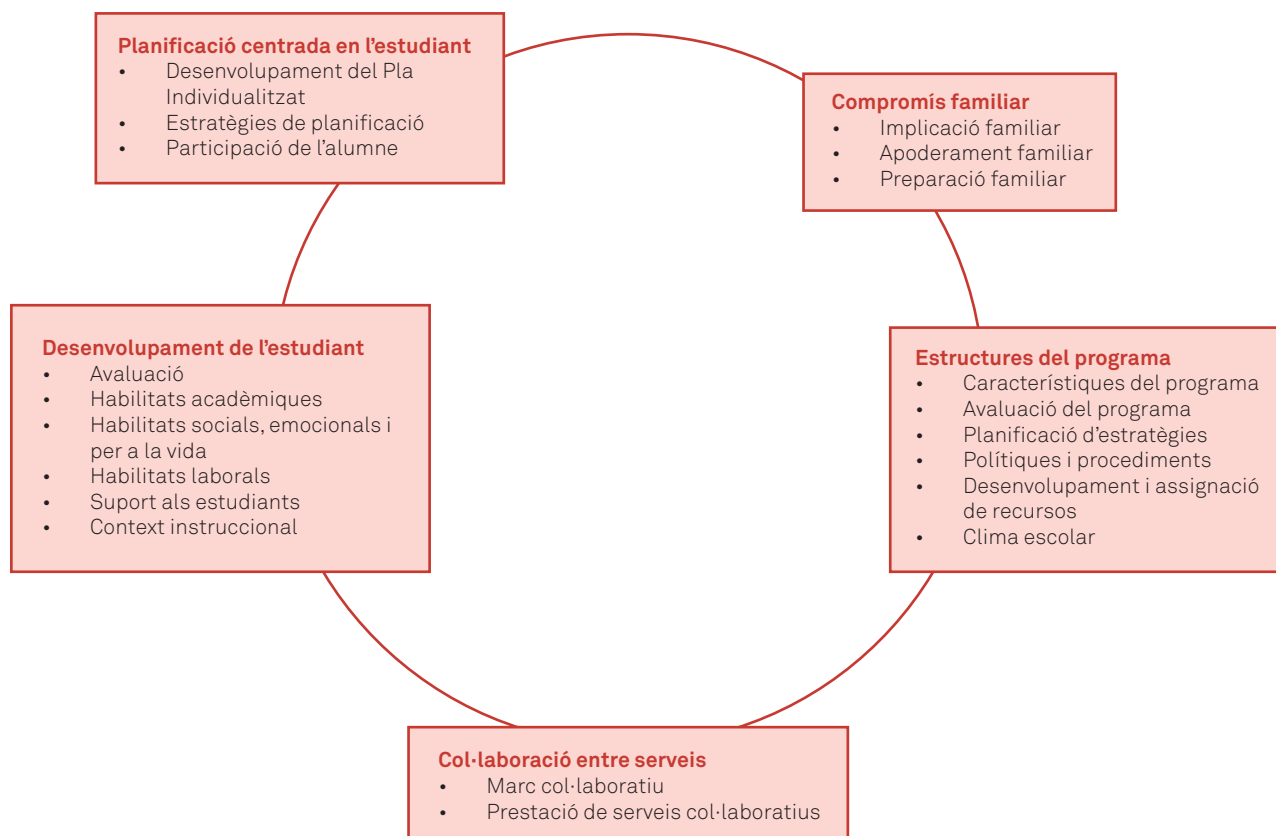
A. Planificació centrada en l'estudiant

La implicació de l'estudiant és necessària per tal que les opcions postescolars es puguin basar realment en les seves necessitats, fortaleces i preferències, així com en els seus somnis i esperances, i facilitar la seva autodeterminació durant el procés. Està, per tant, estretament lligada amb la personalització. Podem definir la personalització com la formulació i distribució de suports adreçats a les

4. Al document assenyalat es pot revisar l'especificació de pràctiques i/o estratègies que inclouen els autors a cada una de les àrees i que, per motius d'espai, no detallem en aquest article.

Figura 1.

Taxonomia 2.0 (Kohler et al., 2016:3).



necessitats úniques i particulars de cada individu, focalitzades en els seus punts forts i les seves habilitats, i d'acord als seus desitjos personals. No és només una manera alternativa d'oferir els serveis. Els seus atributs són (McConkey et al., 2013):

- És un procés que, en contraposició als models tradicionals de cura i assistència, busca promoure canvis positius dissenyant suports d'acord a les particularitats de cada individu.
- Es pot aplicar a tothom, independentment de la intensitat de les seves necessitats de suport.
- Es basa en l'autodeterminació, és a dir, en la presa de decisions personals.
- Crea identitat. La seva finalitat és facilitar que les persones gaudeixin una vida plena, que s'atreveixin a somiar i a fer aquests somnis realitat.

Es tracta d'un plantejament del tot coherent amb els principis i l'articulat de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, i en línia en concret amb l'article 24 (dedicat a l'educació), on s'indica que els Estats facilitaran les mesures de suport personalitzades per afavorir el màxim desenvolupament acadèmic i social de cada una de les persones.

La literatura científica indica que quan les pràctiques són personalitzades (és a dir, centrades en la persona), les persones que en són el focus obtenen beneficis personals en termes de major felicitat, autodeterminació i autoestima. A través del procés de suport milloren la comunicació, la implicació i el treball en equip (García-Iriarte et al., 2017). Els joves amb discapacitat que han participat en investigacions sobre el seu procés de transició expliquen que volen tenir veu i participar activament en els processos de presa

de decisions que afecten la seva vida (Pallisera et al., 2016; Rome et al., 2015).

Tot i la inexistència fins ara d'avaluacions rigoroses que ho confirmin, hi ha un consens professional segons el qual la *planificació centrada en la persona* (PCP) és una eina que pot contribuir a augmentar i millorar qualitativament la participació dels joves en la planificació de la seva transició, donant suport a la formulació d'objectius postescolars i a articular estratègies clares de suport, amb la participació de familiars, professionals, amics i agents de la comunitat (Cobb i Alwell, 2009; Kaehne i Beyer, 2014). Un dels estils específics de la planificació centrada en la persona, anomenat PATH (*Planning Alternatives Tomorrow with Hope*), constitueix un recurs especialment útil per organitzar el suport a joves en el procés de transició per ajudar-los a assolir els objectius futurs desitjats (Kilbane i Sanderson, 2008). Aquest procés es posa en joc i se centra en l'*autodeterminació* del jove, motiu pel qual les competències vinculades amb aquesta es ratifiquen com a àrea necessària per treballar, tant en el context familiar com en els centres educatius durant el procés de desenvolupament dels joves.

B. Desenvolupament del jove

Aquesta categoria inclou els suports al jove en les diferents dimensions de la seva vida i especialment les que estan més relacionades amb els objectius de la vida adulta. Contempla oferir suport al jove a través de processos de partenariat amb serveis basats en la comunitat, i facilitar el desenvolupament, a través de la pràctica, de les competències personals i socials que l'ajudaran en la seva participació comunitària i en la inclusió laboral i social. Altre cop, destaquem l'autodeterminació i presa de decisions del jove sobre el suport rebut. Control de la pròpia vida, presa de decisions i autodeterminació estan intrínsecament relacionats, i del tot vinculats amb els principis rectors de la Convenció (especialment amb el primer, centrat en el respecte a la dignitat de les persones, l'autonomia individual i la llibertat de prendre decisions, i la seva independència). Diferents estudis han mostrat la relació positiva entre el domini d'habilitats relacionades amb l'autodeterminació amb els assoliments vinculats amb la vida adulta des d'una òptica inclusiva (Test et al., 2009; Trainor, 2008). Més enllà dels plantejaments que aporten orientacions sobre com potenciar l'autodeterminació des del context educatiu, darrerament Shogren (2013) ha proposat una

anàlisi socioecològica d'aquest concepte i, per tant, un marc integral per abordar-lo tant des de la teoria com de la pràctica (Giné et al., 2015). Aquesta perspectiva valora els aspectes dels diferents sistemes i les seves interaccions que poden impactar en l'autodeterminació, incidint directament en les oportunitats de les persones amb discapacitat, i és especialment útil en el context del procés de transició, atesa la seva naturalesa multidimensional i pel fet d'implicar altres serveis i programes de diferents escenaris (escolar i comunitari).

Les habilitats socials són una altra dimensió a potenciar en els processos de transició per tal d'afavorir que els i les joves desenvolupin les competències que els permetin gaudir d'una xarxa social que potèncii la seva inclusió social, que els ofereixi els suports emocionals, instrumentals o informacionals necessaris, i que en definitiva els ajudi a gaudir de la seva vida com ho fan els i les joves sense discapacitat. Disposar d'una xarxa social composta per companys de la mateixa edat constitueix un element de suport per a la transició a l'edat adulta. Per això, és important afavorir la construcció de xarxes socials des de la infància per proporcionar als joves amb discapacitat més recursos per afrontar els reptes de la transició (Leonard et al., 2016). Concretament, les escoles han de promoure oportunitats adequades per a la interacció social i el desenvolupament d'habilitats comunicatives d'adolescents i joves amb discapacitat tant en els contextos més acadèmics com en les àrees de lleure i esbarjo. Orientar les famílies sobre la necessitat que els nens i joves amb discapacitat puguin experimentar experiències d'oci, culturals i/o esportives desitjades que es puguin compartir amb altres amics d'edats similars és una altra acció necessària que ha de dur a terme el personal de l'escola.

C. Participació de la família

La complexitat del procés de transició i la importància cabdal que té per la vida dels joves i la seva trajectòria justifica plenament el paper essencial de la família. La família ha de ser vista com una part integral de l'equip de planificació de la transició, i ha de rebre formació i informació accessible sobre el procés, sobre els drets dels seus fills i els seus propis, i el suport necessari per participar de forma activa en el procés. La implicació de les famílies es pot potenciar a través, per exemple, de pràctiques com ara: participació de les famílies en la distribució de suports; potenciant les famílies com a font de suports naturals i, com a

tals, incloure-les en les xarxes de suports dels i les joves; i proporcionant suport a les famílies per motivar la participació de joves a experiències comunitàries (Cumming et al., 2020). Strnadová i Cummings (2016) indiquen que el professorat i altres agents que intervenen en el procés de transició necessiten ser conscients de l'impacte que té en els resultats de la transició la cultura familiar i el seu status socioeconòmic. La cultura de la família pot incidir en què aquesta es recolzi més en recursos de suport informal (per exemple la família extensa, amics i veïns) o més aviat en els formals (serveis). La família necessita rebre orientacions sobre com participar en el procés de transició, i sobre com defensar els drets dels i les joves al llarg d'aquest procés.

D. Col·laboració entre diferents centres i serveis (escolars, socials i comunitàris)

El procés de transició a la vida adulta posa en joc diferents escenaris (escolars i postescolars) amb una

diversitat de centres, projectes i serveis que poden proporcionar suport, tots ells amb diferents cultures organitzatives i pràctiques. Altre cop, els principis rectors de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat orienten a la participació i inclusió plena i efectiva en la societat, la qual cosa ratifica la necessitat de posar en joc diferents agents que intervenen, alguns alhora i altres en diferents moments però de forma coordinada, en els suports a joves amb discapacitat en el seu pas a la vida adulta. Emancipació, participació comunitària, formació, treball, són alguns dels objectius de la transició que requereixen aquesta coordinació i col·laboració. La col·laboració entre professionals de diferents serveis, juntament amb familiars i el propi estudiant treballant conjuntament amb els professionals és un dels predictors de bons resultats postescolars necessari per garantir un procés de transició de qualitat que més vegades ha subratllat la literatura (Povenmire-Kirk et al., 2018).

Taula 2.

Descripció de les tasques dels diferents equips implicats en el model CIRCLES.

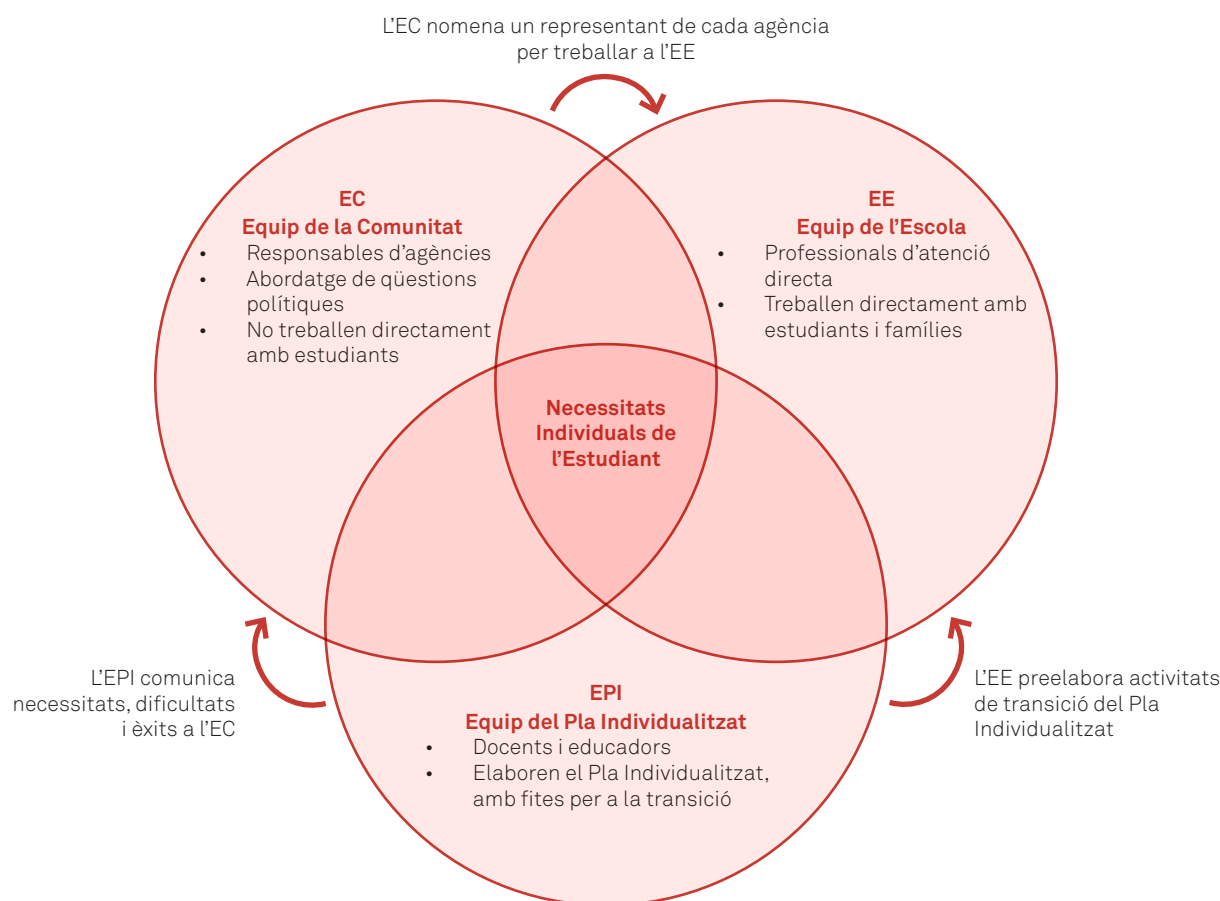
Model CIRCLES		
Equip de la Comunitat (EC)	Equip de l'Escola (EE)	Equip del Pla Individualitzat (EPI)
<ul style="list-style-type: none"> • Format per responsables de totes les agències capaces de proporcionar suport per a la transició de l'escola secundària a la vida adulta. • Es reuneixen 2-4 vegades l'any per identificar les mancances i solapaments de serveis i treballar junts per canviar les polítiques i les pràctiques per atendre millor els joves amb discapacitat. • La seva tasca pot comportar canvis en les polítiques, els serveis, les assignacions pressupostàries... • Cada agència de l'EC nomena un representant per treballar a l'EE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Format per professionals d'atenció directa de les agències de l'EC. • Es reuneixen directament amb estudiant i família al centre educatiu. • Estudiants presenten informació sobre ells mateixos, incloent objectius i necessitats postsecundària). • Aborden conjuntament aspectes sobre transició, educació postsecundària, feina i vida independent, i sobre la millor manera d'oferir serveis de transició a l'estudiant. • Les agències negocien entre elles i amb l'estudiant i la família per elaborar un pla que satisfaci les necessitats específiques de l'estudiant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriorment, i tenint en compte l'establert amb l'EE, els professors de l'estudiant redacten el seu Pla Individualitzat. • Els professors poden tenir els objectius de l'estudiant en ment i planificar les activitats de transició i els suports. • Els professors de l'estudiant són els que li donen suport per preparar la seva presentació als membres de l'EE.

Garantir itineraris de transició que facilitin la presa de decisions del jove i de les seves famílies informant-los i orientant-los adequadament només es pot portar a terme mitjançant un procés de planificació que comença a l'etapa d'educació secundària. S'han d'incloure els seus principals actors i agents implicats, amb un lideratge clar que garanteixi la distribució de responsabilitats entre els diferents agents i la coordinació del procés. Els professionals de l'escola secundària tenen un paper important en el lideratge de la planificació del procés de transició. El cert és, però, que la recerca mostra l'existència de nombroses barreres per establir aquests processos (Poirier et al., 2020). Això fa que en molts casos els estudiants i les seves famílies no disposin de suficient informació sobre suports, serveis i itineraris possibles, cosa que condiciona la seva presa de decisions sobre com ca-

nalitzar el procés de transició. Povenmire-Kirk et al. (2018) investiguen un model concret utilitzat darrerament a centres educatius als Estats Units, anomenat CIRCLES, i conclouen que pot ser útil per superar les barreres que habitualment es troben els agents implicats en la transició per establir una col·laboració efectiva que afavoreixi el procés de transició. Aquest model inclou tres nivells de col·laboració interagències (Equip de la Comunitari, Equip de l'Escola i Equip del Pla Individualitzat), cada un dels quals té el seu propi objectiu, i entre ells estan relacionats. Malgrat les particularitats del model estan molt vinculades al context on s'ha desenvolupat (Estats Units), considerem que és interessant de descriure'n els trets bàsics per valorar la possible adaptació al nostre entorn. La taula 2 descriu els trets bàsics del model CIRCLES, i la figura 2 mostra les relacions existents entre els dife-

Figura 2.

Relacions existents entre els equips que conformen el model CIRCLES, l'estudiant i la comunitat (Povenmire-Kirk et al., 2018:50).



rents equips que conformen el model, l'estudiant i la comunitat.

L'estudi de la literatura sobre les pràctiques incloses en aquesta categoria en la Taxonomia 2.0 desenvolupat per Poirier et al. (2020) suggereix la necessitat d'implementar un equip de transició o la figura del/la coordinador/a de transició a cada centre, així com proporcionar formació als equips per tal d'incrementar la seva col·laboració.

E. Estructura dels programes

Aquest element està directament relacionat amb l'anterior, essent necessari que siguin complementaris. Posa l'accent en la importància del clima que es generi en el context on es desenvolupin accions, tenint present que ha d'estar plenament relacionat amb la cultura inclusiva que compregui la no-discriminació, el respecte per les diferències, la igualtat d'oportunitats, i l'accessibilitat física i a la informació, entre altres. Aquests principis han d'orientar la planificació, implementació i avaluació de les accions i programes, així com els recursos que s'hi destinen.

La vinculació d'itineraris personals amb objectius de formació, treball i vida independent necessita el suport de la comunitat. L'entorn local és el context territorial on existeixen diferents serveis i espais de diversos tipus (per exemple, culturals, laborals, d'oci, o formació) que poden esdevenir llocs d'aprenentatge o desenvolupament de suports. Els agents comunitaris han d'estar involucrats en la planificació de la transició, tenint en compte les necessitats generals dels joves com a grup, però també tenint en compte les demandes específiques particulars de les persones, per poder dissenyar processos personalitzats. La coordinació entre centres educatius i associacions i serveis comunitaris millorarà el desenvolupament de treballs voluntaris i pràctiques que poden ser molt útils per obtenir experiència laboral i obtenir competències socials que millorin la inclusió futura.

Conclusions

La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (Nacions Unides, 2006) posa l'accent en la persona amb discapacitat com a subjecte de drets, i en conseqüència reforça la rellevància que té el procés de transició com a moment clau en la vida de les persones per establir les bases fonamentals que permeten avançar i assolir molts d'aquests drets (a l'educació i formació, al treball, la vida inde-

pendent, la participació comunitària, entre altres). El fet que els resultats del procés de transició siguin encara decebedors (tant al nostre context com a l'àmbit internacional), i malgrat aquest període ha estat objecte de recerca en les darreres dècades, és una raó potent per continuar explorant i aprofundint en les característiques de les bones pràctiques que, alineades amb la Convenció, contribueixen a millorar els itineraris de transició dels joves amb discapacitat intel·lectual. En aquest sentit, la Taxonomia 2.0 (Kohler et al., 2016) presentada en aquest article constitueix una eina que, amb les adaptacions necessàries derivades del nostre context, pot ser utilitzada a diferents nivells. D'una banda, a nivell curricular, pot ser emprada per dissenyar, aplicar i avaluar programes adreçats a potenciar les competències vinculades amb la transició; a nivell organitzatiu, orienta cap a l'establiment de processos de coordinació entre diferents programes i o serveis entre la comunitat i el centre educatiu. Finalment, no podem deixar de banda una de les aportacions potencials més rellevants d'aquest instrument, que és la seva necessària influència en la legislació i la política educativa i social relacionada amb el procés de transició. Pensem, d'acord amb Cumming et al. (2020), que la futura legislació i accions de política social haurien de valorar incloure els pilars bàsics d'aquest instrument. A més, la formació dels professionals que intervenen en l'educació dels joves hauria d'incloure coneixements sobre el procés de planificació del procés de transició, i sobre bones pràctiques de transició a diferents nivells. Per últim, cal potenciar processos d'avaluació del procés de transició per tal d'establir les pautes de millora que permetin als joves amb discapacitat assolir resultats personals alineats amb els drets reconeguts a la Convenció.

Referències bibliogràfiques

- Agència Europea per als Drets Fonamentals. (FRA) (2013). *Choice and control: the right to independent living. Experiences of persons with intellectual disabilities and persons with mental health problems in nine EU Member States*. Brussel·les: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Bariffi, F.J. (2009). Capacidad jurídica y capacidad de obrar de las personas con discapacidad a la luz de la Convención de la ONU. A L.C. Pérez Bueno (Ed.), *Hacia un derecho de la discapacidad: estudios en homenaje al profesor Rafael de Lorenzo* (p. 353-390). Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.

- Becerra, M.T.; Montanero, M., i Lucero, M. (2012). Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual. Modelos y estrategias de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 9-27.
- BOE-A-2008-6963 (núm. 96). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, de 21 de abril de 2008.
- BOE- A-2007-13588 (núm. 168). *Real Decreto 870/2007 de 2 de julio por el que se regula el programa de Empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de Trabajo*.
- CERMI. (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Balance de su aplicación en España*.
- Cobb, R.B. i Alwell, M. (2009). Transition Planning. Coordinating interventions for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Comissió Europea (2021a). *Plan de Acció del Pilar Europeu de Drets Socials*. Brussel·les: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Comissió Europea (2021b). *Una Unió de la Igualtat: Estratègia sobre els drets de les persones amb discapacitat per a 2021-2030*. Brussel·les: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2017). *Observación general núm 5 (2017) sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*, de 27 d'octubre de 2017. Brussel·les: Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>
- Cumming, T. M., Strnadová, I., i Danker, J. (2020). Transitions of students with autism and intellectual disabilities in inclusive settings: The nexus between recommended and actual practice. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(1), 28-45. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.1>
- Díaz-Garolera, G., Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Puyalto, C., i Rey, A. (2019). Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: Desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 38-49.
- DOGC (núm. 5738). *Decret 142/2010 pel qual s'aprova la Cartera de Serveis Socials 2010-2011, d'11 d'octubre*.
- DOGC (núm. 7477). *Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, de 17 d'octubre*.
- Flynn, E., Arstein-Kerslake, A., de Bhailís, C., i Serra, M.L. (2018). *Global perspectives on Legal Capacity Reform: Our Voices, Our Stories*. New York: Routledge. ISBN:978-1-138-29891-0
- García-Iriarte, E., O'Donoghue, M., Keenan, P., i Feely, M. (2017). *A literature review to inform the development of a national framework for person-centred planning in disability services*. Irish National Disability Authority and Health Service Executive. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/90830>
- Giné, C., Montero, D., Verdugo, M.Á., Rueda, P. i Vert, S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia? *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 46(1), 81-106. <https://doi.org/10.14201/scero201546181106>
- Huete, A., Quezada, M.Y. i Caballero, D. (2016). *Jóvenes con discapacidad en España 2016. Informe de actualización 2016*. INJUVE-CERMI.
- Inclusion International (2014). *Independent but not alone. A global report on the right to decide*. <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2014/06/Independent-But-Not-Alone.pdf>
- Kaehne, A i Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 603-13. <https://doi.org/10.1111/jir.12058>
- Kilbane, J. i Sanderson, H. (2008). *Person Centred Practice for Professionals*. England: Open University Press.
- Kochhar-Bryant, C.A. i Greene, G. (eds.) (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. 2a ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming*. Champaign, IL: Transition Research Institute University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kohler, P.D. i Field, S. (2015). Transition-focused education: foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kohler, P.D., Gothberg, J. E., Fowler, C., i Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. www.transitionta.org
- Lawson, A., i Beckett, A.E. (2020). The social and human rights models of disability: towards a com-

- plementarity thesis. *International Journal of Human Rights*, 0(0), 1-32. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>
- Leonard, H., Foley, K.-R., Pikora, T., Bourke, J., Wong, K., McPherson, L., ... Downs, J. (2016). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: The experiences of their families. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 1369-1381. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2>
- McConkey, R., Bunting, B., Ferry, F., García-Iriarte, E., i Stevens, R. (2013). *An evaluation of personalised supports to individuals with disabilities and mental health difficulties*. Genio. <http://www.genio.ie/measuring-impact/major-study-evaluating-personalised-supports>
- Mercado, E., Aizpurúa, E., i García, L.M. (2013). Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 95-104. <https://doi.org/10.1177/1744629516674066>
- Midjo, T. i Aune, K.E. (2018). Identity constructions and transition to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(1), 33-48.
- Mitra, S. i Kruse, D. (2016). Are workers with disabilities more likely to be displaced? *The International Journal of Human Resource Management*, 27(4), 1550-1579
- Negri Cortés, M., i Leiva Olivencia, J. (2016). El papel de la formación profesional en la inclusión socio-laboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 13-28.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2010). *Las personas con discapacidad en España. Informe Olivenza 2010*.
- Organització de les Nacions Unides (ONU) (2006). *Convenció dels Drets de les Persones amb Discapacitat*. Brussel·les: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., i Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyalto, C., Vilà, M. i Díaz, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 7-24.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C., i Díaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>
- Papay, C.K., i Bambara, L.M. (2014). Best practices in transition to adult life for youth with intellectual disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 136-148. <https://doi.org/10.1177/2165143413486693>
- Parlament Europeu, Consell Europeu i Comissió Europea (2017). *Pilar Europeo de Derechos Sociales*. Brussel·les: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Pérez Merlos, E.P. (2018). *La Mirada de los Trabajadores en Situación de Discapacidad a nivel Intelectual, en el Artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Trabajo y Empleo* (Tesi doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. <http://nadir.uc3m.es/alejandro/phd/thesis-Final.pdf>
- Poirier, S.È., St-Pierre, M.C., Julien-Gauthier, F., Flaman, V., Martin-Roy, S., i Desmarais, C. (2020). Inter-agency collaboration in the transition from school to adulthood of students with disabilities: A narrative review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1779915>
- Povenmire-Kirk, T.C., Test, D.W., Flowers, C.P., Diegelmann, K.M., Bunch-Crump, K., Kemp-Inman, A. i Goodnight, C.I. (2018). CIRCLES: Building an interagency network for transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 49(1), 45-57. <https://doi.org/10.3233/JVR-180953>
- Rodríguez, P. (2010). Intervenciones en discapacidad envejecimiento y dependencia. *Autonomía Personal*, 42-55.
- Rodríguez, V., i Cueto, B. (2013). El trabajo de las personas con discapacidad ante la crisis. *Revista Internacional de Organizaciones*, 11, 61-86.
- Rome, A., Hardy, J., Richardson, J., i Shenton, F. (2015). Exploring transitions with disabled young people: our experiences, our rights and our views. *Child Care in Practice*, 21(3), 287-294. DOI: 10.1080/13575279.2015.1037248
- Santamaría, M. (2014). *El empleo con apoyo como indicador de Calidad de Vida en personas con disca-*

-
- pacidad intelectual* (Tesi doctoral). Universidad de Salamanca, Castilla y León. <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/125955%0Ahttp://hdl.handle.net/10366/12595>
- Shogren, K.,A. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 496-511. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>
- Strnadová, I. i Cumming, Th.M. (2016). *Lifespan transitions and Disability. A holistic perspective*. UK. Routledge.
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L. i Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- Trainor, A. (2008). Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 42(3), 148-162.
- Xu, T., Dempsey, I., i Foreman, P. (2016). Validating Kohler's Taxonomy of Transition Programming for adolescents with intellectual disability in the Chinese context. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 242-252. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.013>
- Yurrebaso, G., Martínez-Rueda, N., i Galarreta, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 51(1), 7. <https://doi.org/10.14201/scero2020511730>

Nota

Aquest article s'ha desenvolupat a partir de la recerca EDU2017-84989-R, finançada per l'Agència Estatal d'Investigació.
