

Personas con discapacidad y soledad. Un reto en los procesos de transición a la vida adulta

Recepción: 29/09/2021 / Aceptación: 27/01/2022

Resumen

La transición a la vida adulta es uno de los procesos más complejos a los que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual. Todo proceso de tránsito supone un momento crítico en el que los recursos y servicios cobran especial relevancia, más aún, cuando en la actualidad estos procesos se caracterizan por ser itinerarios individualizados. En el caso de las personas con discapacidad intelectual los apoyos formales y naturales tienen un papel fundamental, unido a las necesidades de apoyo tanto de las personas como de sus familias. Se conoce que el desajuste o falta en estos apoyos puede tener grandes consecuencias en su futuro, así como la falta de acompañamiento durante el proceso. Entre estas consecuencias está la pérdida de redes y posibilidades de participación, y también, en consecuencia, el aumento del sentimiento de soledad. Por ello, el objetivo principal del siguiente texto es identificar y analizar los principales factores que influyen en estos procesos de transición a la vida adulta, prestando especial atención a los procesos de acompañamiento, las opciones de participación y redes de apoyo, y poder así diseñar itinerarios ajustados.

Palabras clave

Transición a la vida adulta, discapacidad intelectual, redes de apoyo, coordinación y soledad.

Persones amb discapacitat i soledat. Un repte en els processos de transició a la vida adulta

La transició a la vida adulta és un dels processos més complexos a què s'enfronten les persones amb discapacitat intel·lectual. Tot procés de trànsit suposa un moment crític en què els recursos i serveis tenen especial rellevància, sobretot quan, actualment, aquests processos es caracteritzen per ser itineraris individualitzats. En el cas de les persones amb discapacitat intel·lectual, els suports formals i naturals tenen un paper fonamental, unit a les necessitats de suport tant de les persones com de les seves famílies. És sabut que el desajustament o la manca d'aquests suports pot tenir grans conseqüències en el seu futur, així com la manca d'acompanyament durant el procés. Entre aquestes conseqüències hi ha la pèrdua de xarxes i les possibilitats de participació, i també, en conseqüència, l'augment del sentiment de soledat. Per això, l'objectiu principal del text següent és identificar i analitzar els principals factors que influeixen en aquests processos de transició a la vida adulta, prestant especial atenció als processos d'acompanyament, les opcions de participació i les xarxes de suport, i poder així dissenyar itineraris ajustats.

Paraules clau

Transició a la vida adulta, discapacitat intel·lectual, xarxes de suport, coordinació i soledat.

People with disabilities and loneliness. A challenge in the processes of transition to adult life.

The transition to adult life is one of the most complex processes faced by people with intellectual disabilities. All transition processes are critical moments in which resources and services become particularly important – even more so when these processes are currently characterised as individualised pathways. In the case of people with intellectual disabilities, formal and natural supports play a key role, along with support for the needs of both the user and their families. It is known that the inadaptation or lack of these supports can have serious consequences in their future, as can the failure to provide guidance during the process. These consequences include loss of networks and opportunities for participation and also, as a consequence, increased feelings of loneliness. Accordingly, the core purpose of this paper is to identify and analyse the main factors that influence these processes of transition to adult life, with particular attention to processes of accompaniment, opportunities for participation and support networks with a view to enabling the design of personalised pathways.

Keywords

Transition to adulthood, intellectual disability, support networks, coordination and loneliness.

Cómo citar este artículo:

Villaescusa Peral, M. y Yurrebaso Atutxa, G. (2022).

Personas con discapacidad y soledad. Un reto en los procesos de transición a la vida adulta.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 80, p. 97-116.

▲ Comprensión actual de la juventud. Itinerarios, trayectorias y transiciones

Los cambios sociales de las últimas décadas traen consigo cambios en la comprensión de conceptos como *juventud* o, incluso, *adultez*. Tradicionalmente identificadas como etapas temporales del ciclo vital (Casal et al., 2006), en la actualidad, ambas adquieren gran relevancia en su definición y análisis, ya que se caracterizan por la indefinición y constante construcción o recomienzo (Morales, 2010). En este escenario surgen conceptos como *itinerarios*, *trayectorias* o *transiciones*.

Entendiendo la juventud como el “proceso social de emancipación” (Casal et al., 2006, p. 21) y con la finalidad de que su definición permita la interpretación y comprensión de los cambios y repercusiones que suponen, Casal et al. (2006) adoptan una perspectiva biográfica o de itinerarios, que parte del sujeto como protagonista principal de su vida, en la que, con relevante complejidad, irá articulando elecciones racionales y emocionales, obstáculos sociales y culturales, y estrategias de futuro. Morales (2010) resalta la pérdida de centralidad de la juventud como momento de construcción y diseño de itinerarios biográficos, unido a que también la vida adulta se ve actualmente en constante transición. En este sentido, el autor asemeja la juventud con un laberinto con diversas trayectorias, situaciones intermedias y permanentes construcciones sociales y culturales, dinámicas y cambiantes, y la define como “una narración difusa e inconclusa en la que los jóvenes van añadiendo nuevos significados y significantes” (Morales, 2010, p. 16). En la misma línea, Sepúlveda (2013) adopta el concepto de curso de la vida o enfoque de transición, enfatizando las limitaciones que en la actualidad tiene la adopción de un modelo lineal o sucesión de etapas definidas, cuando se trata de un proceso “multidimensional y a menudo fragmentado” (p. 15).

Resulta imprescindible contemplar la juventud desde una visión mucho más flexible en cuanto al periodo temporal en la que transcurre y más heterogéneo en relación con las posibles experiencias

Este proceso denominado como *transición a la vida adulta* se ha caracterizado, tradicionalmente, por los procesos de inserción social y profesional, determinados, generalmente, por la etapa escolar o formativa, la incorporación al mundo laboral y la emancipación o consecución de una vida independiente. En la actualidad, se observa que los procesos formativos o escolares se alargan en el tiempo, la incorporación al mercado laboral se demora y, además, suele ir unido a periodos de entradas y salidas del mismo, y en lo que a la independencia económica se refiere, su logro se prolonga, ya que crece, considerablemente, la inseguridad frente a la consolidación de un proyecto de autonomía personal (Sepúlveda, 2013). Por consiguiente, resulta imprescindible, como se ha señalado previamente, contemplar la juventud desde una visión mucho más flexible en cuanto al periodo temporal en la que transcurre y más heterogéneo en relación con las posibles experiencias.

El enfoque actual de itinerarios, trayectorias o transiciones nos permite incluir el diverso abanico de situaciones que se contemplan bajo el paraguas del concepto juventud. Desde esta perspectiva, más allá del sujeto protagoni-

nista del proyecto de vida, cobra especial relevancia el contexto histórico y social en el que sucede. Aunque un itinerario vital incluye las elecciones y decisiones de la persona, estas se ven influidas por su entorno familiar y contextual más cercano, así como por el contexto social y cultural más amplio (Casal et al., 2006). Es por ello que este concepto no se entiende al margen de los cambios sociales actuales, donde los referentes tradicionales de inserción laboral o vida independiente dejan de tener una relevancia central para el acceso a la vida adulta, y florecen nuevos referentes, más unidos a la conectividad y sociabilidad, en la línea de la tecnología, la comunicación y la publicidad (Morales, 2010).



La demora e inestabilidad genera nuevos contextos y modalidades de transitar a la vida adulta, desestandarizando itinerarios y diversificando las experiencias vitales. Este contexto requiere vivir este periodo vital como “una etapa de transición que también es transitoria” (Morales, 2010, p. 23). En esta etapa emergen nuevas formas de relacionarse y se configuran nuevas identidades (Sepúlveda, 2013), construyendo expectativas de transición que vayan en la línea de la realidad social y tratando de buscar una correspondencia entre lo que la sociedad exige y lo que puede ofrecer (Morales, 2010).

Transición a la vida adulta y personas con discapacidad

La complejidad propia del concepto de juventud y la diversidad de trayectorias para convertirse en adulto actuales resultan especialmente relevantes en el caso de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID). Cuando hablamos de personas con discapacidad, la asunción de la autonomía está, en muchas ocasiones, condicionada por ser una autonomía en la interdependencia, relacionada con el mayor número de apoyos que se requieren.

El cambio de perspectiva en la comprensión de la discapacidad ha supuesto también un cambio en las intervenciones y respuestas, subrayando la relevancia del contexto y los apoyos disponibles en las oportunidades de las personas. La perspectiva actual a partir del modelo social asume que “la discapacidad no es algo que la persona *tiene* o algo que es una *característica de la persona*, sino que es un *estado de funcionamiento* en el que las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades de adaptación tienen que ser consideradas dentro del contacto de entornos y apoyos” (Wehmeyer, 2009, p. 48). Esta comprensión recalca, por tanto, la importancia de los apoyos individualizados y la calidad de vida para el desarrollo de ese funcionamiento de la persona (Schalock, 2004).

Quando hablamos de personas con discapacidad, la asunción de la autonomía está, en muchas ocasiones, condicionada por ser una autonomía en la interdependencia

Las intervenciones y respuestas no tendrán como único foco las personas, sino que deberán dirigirse también a la sociedad. Maldonado (2013) relaciona el modelo social de discapacidad con los valores de los derechos humanos, entendiendo que la sociedad debe considerar las necesidades de las personas, gestionar las diferencias e integrar la diversidad. La sociedad tiene la responsabilidad de proporcionar igualdad y respuestas para todos sus miembros, partiendo de los derechos de las personas y con la finalidad de pensar en oportunidades.

En este sentido, los procesos de transición a la vida adulta dirigidos a las personas con discapacidad se han visto, en consecuencia, en la necesidad de considerar sus prácticas e intervenciones desde esta perspectiva. Se sabe que la literatura identifica los procesos de transición a la vida adulta como uno de los grandes retos a los que se enfrentan los y las jóvenes con discapacidad (Fullana et al., 2015; Kochhar-Bryant, 2009; Pallisera, 2011; Pallisera et al., 2013; Pallisera et al., 2014; Wehman, 2013; Wehmeyer y Webb, 2012) y, por consiguiente, también uno de los mayores cambios en sus vidas y las de sus familias (Kim y Turnbull, 2004). Es por ello que la necesidad de planificar estos procesos ha sido una constante en la literatura desde la década de los noventa, describiendo las acciones y tareas a incluir.

Los servicios que participan en estos procesos se encuentran con dificultades como la multidimensionalidad propia del concepto, la diversidad de itinerarios y la necesidad de construir trayectorias y prácticas personalizadas desde estructuras comunes

Desde la literatura del área se ha definido la transición como “cambios de vida, ajustes y un cúmulo de experiencias que se producen en la vida de los jóvenes adultos cuando pasan de un ambiente escolar a la vida independiente o el ámbito laboral” (Wehman, 2006, p. 4), y se resalta el cambio de rol y la asunción de responsabilidades que supone, incorporando la formación post-secundaria, la participación en la comunidad y el desarrollo de habilidades funcionales para la vida (Wehmeyer y Webb, 2012). En este sentido, los servicios que participan en estos procesos se encuentran también con las principales dificultades de las que hablábamos en el primer apartado, como la multidimensionalidad propia del concepto, la diversidad de itinerarios y la necesidad de construir trayectorias y prácticas personalizadas desde estructuras comunes, entendiendo a la persona como protagonista principal, y la comunidad y sus agentes como factores fundamentales.

En los estudios realizados, se muestra consenso en afirmar que el acompañamiento a los y las jóvenes y sus familias en la formulación de objetivos de vida una vez termine la etapa escolar y de un plan para la consecución de los mismos, el diseño de tareas y experiencias escolares para el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan el logro de los objetivos propuestos, y la conexión con los servicios y apoyos que se necesitarán (Blackmon, 2008) son actividades relevantes en el mismo. Y el camino recorrido permite también, más allá de señalar la necesidad de planificar el proceso, analizar experiencias y prácticas puestas en marcha con la finalidad de identificar variables y acciones que facilitan la consecución de resultados satisfactorios y la vida adulta plena.

En este sentido, en la revisión de la literatura que realizamos en Yurrebaso et al. (2020a) y en la línea de definir las variables a considerar desde la planificación de los programas de transición dirigidos a personas con discapacidad, se revisan diversos estudios (Bambara et al., 2007; Flexer y Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler y Field, 2003; Papay y Bambara, 2014; Wehman, 2013) dirigidos a identificar y recoger las principales prácticas a tener en cuenta de cara a mejorar los resultados de vida adulta. Como no podría ser de otra manera cuando hablamos de pensar y diseñar proyectos de vida, estos estudios sitúan en primera línea a la persona como participante activa y autodeterminada, y también a sus familias, como apoyos que se mantienen a lo largo de la vida; se resalta también la necesidad de planificar itinerarios individualizados que cuenten con experiencias de empleo y el desarrollo de habilidades funcionales para la vida independiente, a partir de los servicios disponibles en su comunidad y, muy especialmente, mediante una estrecha colaboración entre los mismos.



La importancia de los apoyos en la etapa de TVA para evitar la soledad y el aislamiento social de las personas con discapacidad

Tal y como veníamos diciendo, la transición a la vida adulta constituye uno de los procesos más complejos a los que se tiene que enfrentar una persona con discapacidad. La complejidad del proceso requiere del diseño y coordinación de apoyos que faciliten la construcción de itinerarios de transición personales ajustados a los objetivos y funciones propios de la juventud (Pallisera et al. 2013; Pallisera et al., 2014; Fullana et al., 2015).

Definimos el apoyo social como “el proceso interactivo, merced al cual el individuo obtiene ayuda emocional, afectiva, instrumental o económica de la red social en la que se encuentra inmerso” (Coira y Bailon, 2014, p. 271). El apoyo social puede ser formal, informal o natural. Siendo el apoyo formal aquel que la persona recibe de profesionales, recursos, servicios específicos, etc., y el apoyo informal o natural el que la persona recibe de su entorno, comunidad y, principalmente, de su familia.

De acuerdo con Alwell y Cobb (2009), para que el proceso de transición sea exitoso, resulta imprescindible que la persona participe en programas escolares y servicios para adultos que a su vez estén coordinados con los apoyos naturales que la persona obtiene dentro de la comunidad a la que pertenece, es decir, que es imprescindible establecer procedimientos que permitan coordinar los apoyos formales y los apoyos naturales. En la práctica, la articulación y coordinación de estos apoyos y su continuidad suponen una dificultad en la etapa de transición a la vida adulta. Según Fullana et al. (2015), esta dificultad, en nuestro contexto, está relacionada con el no reconocimiento de la transición como una etapa en la que se necesitan acciones

socioeducativas específicas, lo que dificulta la elaboración de procedimientos que clarifiquen las acciones a realizar por las distintas partes implicadas en el proceso (Palliser et al., 2014). Disponer de estos procedimientos facilitaría la participación activa de la persona con discapacidad en su propio proceso de transición.

La falta de ajuste y coordinación de los apoyos en un proceso tan complicado puede tener graves consecuencias para la persona y su familia, pudiendo ser vivido como un periodo de crisis, en el que tanto la persona como su familia experimenten estrés, preocupación, miedo e incertidumbre (Boehm et al., 2015; Henninger y Lounds, 2014). A su vez, estos desajustes pueden tener como consecuencia la falta de oportunidades de participación de la persona en distintos contextos, lo que inevitablemente puede acabar en aislamiento social (Villaescusa et al., 2021).

La falta de oportunidades de participación en los distintos contextos sociales “normalizados” también influye en la falta de desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, lo que, a su vez, implica que la persona carezca de una red social amplia y, en consecuencia, de un apoyo social que incluya no solo a su familia, sino a sus iguales. Esta falta de apego y relaciones junto a una posible falta de autonomía y de dominio del entorno (Villaescusa et al., 2021), según Fernández et al. (2013), son la principal causa de la soledad en los y las jóvenes.

Diversos autores como Ryan y Deci (2001), Ryff (1989) o Keyes (1998), entre otros, definen y clasifican la soledad desde distintas perspectivas. Tomando como referencia la definición de Peplau & Perlman (1982 en Fernández et al., 2013), en este trabajo entendemos la soledad como la discrepancia entre las relaciones sociales reales y las deseadas. Estos autores, destacan tres características comunes en la soledad: la soledad como resultado de la deficiencia en las relaciones interpersonales, como causa de una experiencia subjetiva, y la soledad caracterizada por ser una experiencia estresante y displacentera. Estas características, tal y como señalábamos en líneas anteriores, se incrementan en momentos de transición vital, en parte, por la falta de apoyo social.

El estudio realizado por Barreto et al. (2021) señala diversos factores que parecen incidir en el aumento de la soledad en los y las jóvenes. Entre estos aspectos, se encuentran la inestabilidad social relacionada con los cambios de escuela y la exploración de la identidad personal en un momento de tensión entre la conexión social (la necesidad de pertenecer) y la individuación (Larson et al., 1996, en Barreto et al., 2021). La búsqueda del equilibrio entre las expectativas impuestas por la sociedad, por ejemplo, que se ajusten al grupo de iguales y tengan amistades íntimas, pero que a su vez desarrollen su independencia de los amigos y la familia, genera situaciones de estrés y malestar en los y las jóvenes. En el caso de las personas con discapacidad, la construcción de la identidad se ve condicionada por circunstancias objetivas

que revelan desigualdades evidentes en la estructura social por el hecho de tener una discapacidad (Díaz, 2010). Aunque sus expectativas con respecto al futuro (formarse, trabajar, tener amigos, etc.) sean similares a las de los y las jóvenes sin discapacidad, lo cierto es que las normas sociales no se ajustan a ellas y, por lo tanto, suelen tener menos oportunidades de participar y de relacionarse social y emocionalmente con otras personas y, en consecuencia, sus redes sociales se ven limitadas (Díaz y Pallisera, 2017). Por lo tanto, aceptando que la soledad tiene un componente subjetivo, es imprescindible tener en cuenta la influencia que ejercen las normas sociales.



Facilitar la TVA y minimizar la soledad: programas, buenas prácticas y planificación centrada en la persona

En la actualidad, aunque el trabajo en la etapa de TVA supone aún un reto, podemos identificar programas, prácticas y herramientas que facilitan la transición a la vida adulta de las y los jóvenes con discapacidad, y que, con el diseño, coordinación y acompañamiento adecuados, ayudan a la persona a hacer la transición de forma satisfactoria, viviendo la etapa de forma positiva y, por lo tanto, minimizando el sentimiento de soledad.

Programas para la transición a la vida adulta

A partir de la década de los ochenta y, especialmente, en los noventa, los servicios y programas dirigidos a las personas con discapacidad establecen como necesidad prioritaria avanzar en los procesos de transición. En consecuencia, comienza la definición de estos servicios, se establecen recursos y se comienza a evidenciar la estrecha relación entre la planificación de este proceso y la consecución de resultados satisfactorios (Kochhar-Bryant, 2009). Esta planificación hace referencia a los programas, soportes y articulaciones que se diseñan para acompañar el proceso (Shaw, 2009) que, concretamente, se caracteriza por la articulación de apoyos y soportes que ofrecen los servicios escolares y post-escolares en la construcción de itinerarios personales (Palliseta et al., 2014).

Desde el comienzo y el surgimiento de los primeros programas, el sistema educativo se ha identificado como el primer responsable del proceso y como la institución fundamental para liderar el proceso de transición (Rusch et al., 2009). Se convierte en el contexto idóneo para el desarrollo de habilidades para la vida que serán, en cierta medida, las que marquen el proyecto de vida de los y las jóvenes (Fernández y Malvar, 2011), más aún sabiendo que es en la etapa de educación secundaria cuando comienzan a valorarse las opciones de futuro y los proyectos personales.

La priorización de los servicios de transición del final de la década pasada permitió el desarrollo de una gran cantidad de programas que partían del ámbito educativo y acompañaban a los y las jóvenes en el tránsito a los servicios post-escolares

La priorización de los servicios de transición del final de la década pasada permitió el desarrollo de una gran cantidad de programas que partían del ámbito educativo y acompañaban a los y las jóvenes en el tránsito a los servicios post-escolares, especialmente, a los entornos de empleo.

Un ejemplo son los programas para la transición a la vida adulta propuestos desde el Departamento de Educación en nuestra comunidad, el País Vasco, dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales vinculadas a una discapacidad grave, que, finalizada la etapa de escolarización obligatoria, no accede a la formación profesional básica. En la actualidad, estos programas, regulados por el Decreto 236/2015 por el que se establece el currículo de Educación Básica y que se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, parten de la preparación para la vida adulta y la educación para toda la vida como principios básicos de la educación básica, haciendo referencia a que los y las jóvenes sean capaces de:

Dirigir con sentido sus propias vidas, elegir sus propios destinos, ser responsables de sus propias elecciones, asumir la responsabilidad sobre sus necesidades presentes y futuras y el cuidado de las personas e integrarse en la sociedad, participando de manera activa, crítica y responsable y alcanzando así el pleno desarrollo de la personalidad humana (Art. 2, p. 9).

A su vez, se distinguen dos modalidades de programas para la transición a la vida adulta (TVA):

- a) Programas de Aprendizaje de Tareas, que son programas específicos para el alumnado con discapacidad intelectual moderada o severa que no pueda alcanzar competencias profesionales, pero sí determinadas habilidades profesionales.
- b) Programas para la Autonomía Personal y Social, que son programas específicos para el alumnado con discapacidad grave que no puede alcanzar competencias o habilidades profesionales (Art. 43.2, p. 39).

No podemos entender la juventud al margen de su comprensión como itinerario y trayectoria hacia la vida adulta

La asunción de la responsabilidad de planificación desde el sistema educativo, por lo tanto, queda clara, pero la complejidad surge en la planificación individualizada de la transición desde programas generales. En este contexto social no podemos entender la juventud al margen de su comprensión como itinerario y trayectoria hacia la vida adulta. Además, las personas con discapacidad tienen que convivir con los obstáculos que se les presentan desde la perspectiva de igualdad de oportunidades, generación de redes y posibilidades de participación social.

En la literatura sobre la TVA, a lo largo de los años, se ha avanzado en estas experiencias y se han recogido evidencias relacionadas con los resultados de vida adulta. El camino recorrido ha permitido ir avanzando también en la línea de los cambios que se han ido dando en la comprensión de la disca-

pacidad y, en la actualidad, el reto está en continuar con la identificación de lo que funciona para enriquecer los itinerarios y trayectorias individuales de transición de personas con discapacidad.

Buenas prácticas para la TVA

Según Yurrebaso et al. (2020a), las buenas prácticas “parten de la idea de mejorar la calidad, a través de identificar experiencias y procedimientos satisfactorios en un contexto determinado y considerar que en otros contextos similares puedan ser desarrolladas” (p. 9). Desde la perspectiva de la calidad de los servicios, FEAPS (2011) las define como “conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles” (p. 14). Y centrándonos en el ámbito de la transición, Greene (2009) afirma que se trata de “una serie de recomendaciones específicas para facilitar el movimiento exitoso de la escuela a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad” (p. 197).

En síntesis, se pueden definir como “formas de hacer o acciones innovadoras, eficaces, efectivas, sostenibles, flexibles y transferibles que producen un avance, con una clara orientación a la contribución en la mejora de los resultados, que en el contexto de la transición se centran en el movimiento de la escuela a la vida post-escolar y, por consiguiente, en resultados exitosos de vida adulta” (Yurrebaso et al., 2020a, p. 9).

Tal y como adelantábamos en apartados anteriores, en la actualidad, los estudios dirigidos a analizar los procesos de TVA de las personas con discapacidad se han centrado en la identificación de variables o buenas prácticas que influyan en la consecución de resultados de vida adulta satisfactorios. En este sentido, Papay y Bambara (2014) realizan una revisión de los principales estudios dirigidos a identificar estas prácticas exitosas y presentan un marco de siete dimensiones a considerar desde la planificación de los procesos de transición, que posteriormente se ha utilizado como marco de análisis en un estudio de programas para la transición (Yurrebaso et al., 2020b).

En dicho estudio se concluye, por un lado, que las variables identificadas a continuación están presentes en los mismos, y los y las profesionales muestran su satisfacción ante estas prácticas. Por otro lado, este estudio señala la necesidad imperante de seguir estudiando e insistiendo en la importancia de planificar la transición estableciendo procesos colaborativos, en los que la participación de los principales agentes es crucial, especialmente el papel de las personas con discapacidad y sus familias. Y, por último, los bajos niveles de inclusión que se indican en este estudio, en el entorno escolar y en entornos post-escolares, hablan de la necesidad de identificar los obstáculos y los factores facilitadores de la transición a la vida adulta.



Este estudio señala la necesidad imperante de seguir estudiando e insistiendo en la importancia de planificar la transición estableciendo procesos colaborativos

A continuación, se describe, a grandes rasgos, lo que se entiende por cada una de las prácticas.

Participación de los y las jóvenes en la planificación de la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación

Desde el modelo social de discapacidad y paradigma de apoyos se entiende que los servicios de apoyo a personas con discapacidad deben diseñar prácticas y propuestas que ponen el foco en la persona, dándoles un mayor protagonismo, fomentando su autodeterminación y aumentando su participación activa y toma de decisiones sobre su vida y aprendizaje (Martin et al., 2008; Zulueta y Peralta, 2008).

Se sabe que el desarrollo de la autodeterminación se encuentra muy condicionado por el entorno y las oportunidades del contexto (Wehmeyer y Garner, 2003), y también por las percepciones, creencias y actitudes de los y las profesionales y de las familias (Wehmeyer et al., 2012).

La falta de autonomía, el desajuste en las expectativas y la falta de interacción son factores que influyen de forma negativa en la soledad

En este sentido, y unido a la idea de que la falta de autonomía, el desajuste en las expectativas y la falta de interacción son factores que influyen de forma negativa en la soledad, es importante desarrollar contextos y situaciones en los que la persona pueda desarrollar su autoestima positiva, identificar capacidades y limitaciones, participar en el diseño de objetivos, interactuar con personas diversas, y establecer expectativas ambiciosas, pero realistas (Davis y Wehmeyer, 1991; en Wehmeyer et al., 2010).

Participación de las familias

La participación de las familias en el contexto educativo y comunitario refleja una diferencia positiva en los resultados de transición de los y las jóvenes con o sin discapacidad (DeFur, 2012). Las familias facilitan oportunidades en la vida adulta, especialmente, ayudando a formular proyectos personales y planes de vida (Morningstar et al., 1995). Es importante, por lo tanto, que los y las profesionales establezcan relaciones colaborativas con las familias.

La planificación, el desarrollo y la evaluación de los planes de transición individuales es uno de los escenarios donde se percibe la necesidad de la participación de la familia. Es imprescindible empoderar a la familia para que sienta que tiene el control sobre las decisiones y los sucesos de su vida (Schalock, 2004).

Planificación individualizada de la transición

En vista de la diversidad de necesidades y de deseos de transición, es importante realizar una planificación sistemática e individualizada de los procesos que se basen y se ajusten a las características y necesidades de la persona (Kochhar-Bryant, 2009; Martin et al., 2012).

La efectividad de esta planificación se basa en el protagonismo de la persona, desarrollando un rol activo (Cobb y Alwell, 2009; Martin et al., 2012; Rehfelt et al., 2012), recogiendo y definiendo los objetivos y metas para la vida a partir de las fortalezas, necesidades y deseos de la persona (Test et al., 2006); conocer los servicios existentes para unir las metas educativas y post-escolares y establecer los vínculos correspondientes (Kohler y Field, 2003; Test et al., 2006); y, todo ello, con la participación de un grupo de personas significativas (familia, comunidad, profesionales) y en coordinación con servicios e instituciones de la comunidad.

Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral

El empleo ha sido y es un componente importante de la vida adulta (Cimera et al., 2013; Kim y Dymonf, 2010; Papay y Bambara, 2014; Pickens y Dymond, 2015) y, por lo tanto, debe de estar presente en los procesos de planificación, trabajando habilidades esenciales e identificando apoyos necesarios (Test et al., 2006). Es importante, para generar oportunidades de empleo, coordinarse con servicios de empleo y establecer metas reales y que se adecuen a la comunidad (Greene, 2009).

Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo el currículum funcional y la formación basada en la comunidad

Para que la persona pueda participar en la comunidad y en la vida adulta, es importante reorientar el currículum hacia el desarrollo de habilidades socio-laborales (Amor et al., 2017), es decir, el desarrollo de habilidades funcionales que ayuden al desempeño autónomo, como el uso del dinero, el desplazamiento y las relaciones sociales y de autodeterminación (Bouck, 2013). Esto le permitirá a la persona desenvolverse en su comunidad y establecer relaciones, tener una red social.



Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros sin discapacidad

La inclusión educativa y la participación de la persona con discapacidad en la educación general es un derecho; sin embargo, la literatura sigue recogiendo la necesidad de posibilitar que puedan acceder al currículum general (Baer et al., 2008; Lenz y Adams, 2006; Jonhson et al., 2002; Shurr y Bouck, 2013; Spence-Cochran et al., 2013). Aunque el reto no solo está en acceder, sino en poder participar y llegar a desarrollarlo (Bobzien, 2014). En palabras de Wehmeyer (2009), “estamos en un momento de la evolución de las prácticas inclusivas en las que necesitamos considerar cómo maximizar la participación” (p. 59).

Los entornos inclusivos brindan la posibilidad para el desarrollo de habilidades académicas, sociales y funcionales, imprescindibles para la vida independiente y la participación en la comunidad

Los entornos inclusivos brindan la posibilidad para el desarrollo de habilidades académicas, sociales y funcionales, imprescindibles para la vida independiente y la participación en la comunidad (Spence-Cochran et al., 2013).

Participación y colaboración inter-servicios

La colaboración entre las distintas instituciones y servicios es fundamental para asegurar que los y las jóvenes con DID cuenten con apoyos a lo largo de sus procesos de transición (Pallisera et al., 2014). Esto implica la coordinación de múltiples profesionales de centros, programas y servicios, entendiéndose que la colaboración inter-servicios efectiva sucede cuando el sistema y los servicios desarrollan una sensación de cooperación e interdependencia (Meadows et al., 2014), creando relaciones mutuamente beneficiosas y bien definidas que permiten alcanzar objetivos comunes (Dedrick y Greenbaum, 2011).

En este sentido y aunque la colaboración inter-servicios es imprescindible en los procesos de transición, sigue resultando una de las más críticas por su complejidad en el desarrollo (Meadows et al., 2014; Noonan et al., 2008).

Planificación centrada en la persona

En los años setenta, con la revalorización de los contextos sociales y comunitarios y la aparición del modelo social emergen nuevas prácticas orientadas a identificar y poner en valor las fortalezas y capacidades de las personas con discapacidad. Con el modelo social (Oliver, 1998), la discapacidad pasa a considerarse consecuencia de las insuficiencias físicas o mentales de la persona, para considerarla consecuencia de una sociedad diseñada por y para las personas sin discapacidad. Este modelo, íntimamente ligado a los valores esenciales de los derechos humanos (Maldonado, 2013), pone el foco en el entorno social, político y económico, y no en la persona. Desde este modelo,

los y las profesionales se centran en descubrir y potenciar las habilidades y capacidades de las personas, se tiene en cuenta su entorno inmediato (la familia) y se entiende que el medio puede generar oportunidades para la eliminación de barreras. En consonancia con esto, en los años ochenta –en el Estado español a finales de los años noventa–, con el objetivo de que las personas con discapacidad construyan sus proyectos de vida, aparece un nuevo enfoque, la planificación centrada en la persona (PCP), que se distingue de las programaciones y procesos que se llevaban a cabo hasta el momento, y que pretende planificar y organizar los apoyos que conducirán a la persona a conseguir sus objetivos vitales. La implementación de la PCP, por lo tanto, supuso replantarse roles profesionales y construir una nueva cultura de servicios. A día de hoy, cuenta con un amplio desarrollo, siendo el eje articulador de muchos de los servicios de apoyo específicos a personas jóvenes y adultas con discapacidad.



Definimos, por lo tanto, la PCP como un sistema que facilita la construcción de apoyos personalizados para ayudar a las personas con discapacidad a proyectar su estilo de vida deseado y a acercarse a él (Pallisera, 2011). Bradley (2014) estableció cinco ejes básicos de la PCP: la persona como centro del proceso; los miembros de la familia y las amistades se convierten en plenos participantes; se centra en las capacidades de la persona, en las cosas que son importantes para ella y en el apoyo que necesita; la responsabilidad en la actuación que reconoce de derechos de las personas es compartida; es un proceso basado en la escucha, el aprendizaje y la acción continuada (Pallisera, 2011).

La PCP, supone, por lo tanto, construir relaciones de apoyo mutuo, lo que según Pallisera (2011) conlleva, desde una perspectiva social más amplia, “romper con las normas sociales dominantes y avanzar hacia una sociedad basada en relaciones auténticas, de compromiso y solidaridad” (p. 11).

Definimos la PCP como un sistema que facilita la construcción de apoyos personalizados para ayudar a las personas con discapacidad a proyectar su estilo de vida deseado y a acercarse a él

Conclusiones. Retos y propuestas

La falta de participación en contextos sociales diversos junto con la falta de autonomía para desenvolverse en los mismos dificulta que las personas con discapacidad establezcan relaciones, interactúen socialmente con sus iguales. Esta situación, junto al desajuste de las normas sociales y de los contextos con respecto a la diversidad de las y los jóvenes, hace que el sentimiento de soledad aumente. A continuación, presentamos las conclusiones del presente artículo. En ellas, se identifican retos y propuestas para la mejora del proceso de TVA.

En primer lugar, para minimizar o evitar el sentimiento de soledad es necesario trabajar la autonomía y las expectativas poniendo en el centro a la persona, en colaboración con su entorno más cercano, la familia, y en coordinación con los distintos contextos en los que participa. En este sentido, teniendo en cuenta la nueva concepción de la discapacidad, el primer reto que debemos asumir es diseñar planes de intervención socioeducativa en la comunidad.

Distintos autores y autoras señalan la falta de coordinación entre distintos servicios, la falta de trabajo coordinado en red y la falta de procesos sistemáticos que faciliten los procesos de transición

En segundo lugar, sabemos que los procesos de transición son individuales, personales, y que, por lo tanto, debemos diseñar procesos de transición particulares y ajustados a las capacidades y necesidades de la propia persona. En muchos casos, estos planes se realizan desde un recurso concreto y no se comparten ni se coordinan con los otros recursos en los que participa la persona. Esto implica que, en ocasiones, una misma persona llegue a tener varios planes individuales distintos. De acuerdo con esto, distintos autores y autoras señalan la falta de coordinación entre distintos servicios, la falta de trabajo coordinado en red y la falta de procesos sistemáticos que faciliten los procesos de transición, como uno de los principales retos. El segundo reto, por lo tanto, es construir equipos multidisciplinares que funcionen de forma regular y sistemática.

En tercer lugar, consideramos que la PCP es una estrategia que aúna las variables necesarias para apoyar a la persona en su transición a la vida adulta. Si retomamos las siete buenas prácticas descritas en el apartado anterior, vemos que la PCP cumple con todas ellas: la persona participa activamente en todas las fases del proceso siendo ella la protagonista principal; la familia participa; la planificación es individual y ajustada a las características, fortalezas, deseos y necesidades de la persona; para conseguir los objetivos del proyecto de vida de la persona se planifican acciones formativas para trabajar distintas habilidades y competencias, y también se planifican experiencias vivenciales, todo ello coordinado con los agentes y servicios comunitarios; la planificación tiene que estar ajustada a su edad; para que el proyecto de vida de la persona pueda salir adelante, es imprescindible coordinar los apoyos naturales de la persona con los apoyos formales. Por todo esto, consideramos que la PCP podría considerarse el eje vertebrador de la planificación para la vida adulta de la persona. El reto está en conseguir que este proceso sea sistemático y que esté planificado y compartido con todas las personas significativas y también en todos los contextos en los que la persona interactúa. Esto implica un replanteamiento de la acción socioeducativa tal y como la conocemos (Pallisera, 2011).

Por último, cabe señalar que una planificación bien ajustada, bien coordinada y bien acompañada es la clave para que la persona no viva su transición a la vida adulta como un momento de crisis y soledad, sino como un momento de oportunidad.

María Villaescusa Peral
Universidad de Deusto
maria.villaescusa@deusto.es

Garazi Yurrebaso Atutxa
Universidad de Deusto
garaziyurrebaso@deusto.es



Una planificación bien ajustada, bien coordinada y bien acompañada es la clave para que la persona no viva su transición a la vida adulta como un momento de crisis y soledad, sino como un momento de oportunidad

Bibliografía

- Amor, A. M., Fernández, M., Aguayo, V. y Verdugo M.A. (2017). Hacia la inserción socio-laboral desde la planificación de apoyos en los servicios sociales y educativos. *Revista DI*, 12, 36-43.
- Baer, R. M., Simmons, T. J., Bauder, D. y Flexer, R. W. (2008). Standard-based curriculum and transition. En: R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft y T. J. Simmons, *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (p. 134-160). Merrill Prentice Hall/Pearson.
- Bambara, L. M., Wilson, B. A. y McKenzie, M. (2007). Transition and quality of life. En: S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell y J. Blacher (Eds.). *Handbook of developmental disabilities* (p. 371-389). Guilford Press.
- Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T. y Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and Individual Differences*, 169.
- Blackmon, D. (2008). *Transition to adult living. An information and resource guide*. California, Department of Education.
- Bobzien, J. L. (2014). Academic or functional life skills? Using behaviors associated with happiness to guide instruction for students with profound/multiple disabilities. *Education Research International*, 1-11. <https://pdfs.semanticscholar.org/4610/>
- Boehm, T. L., Carter, E. W. y Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120 (5), 395-411.
- Bouck, E. C. (2013). Secondary curriculum and transition. En: P. Wehman (Ed.). *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (p. 215- 233). Paul H. Brookes.
- Bradley, A. (2004). *Positive Approachs to Person Centred Planning*. BILD.

- Casal, J., Merino, R., García, M. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Cimera, R. E., Burgess, S. y Wiley, A. (2013). Does providing transition services early enable students with ASD to achieve better vocational outcomes as adults? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 88-93.
- Cobb, R. B. i Alwell, M. (2009). Transition Planning. Coordinating Interventions for Youth with Disabilities. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Coira, G. y Bailon, E. (2014). La invisibilidad de los cuidados que realizan las mujeres. *Aten Primaria*, 46 (6), 271-272.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *BOPV*, 9.
- Dedrick, R. F. y Greenbaum, P. E. (2011). Multilevel confirmatory factor analysis of a Scale Measuring Interagency Collaboration of Children's Mental Health Agencies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 27-40. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3082154/pdf/nihms-176325.pdf>.
- DeFur, S. (2012). Parents as collaborators. Building partnership with school and community-based providers. *TEACHING Exceptional Children*, 44(3), 58-67.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135.
- Díaz, G. y Pallisera, M. (2017). Diseño y Aplicación de un programa para mejorar las relaciones sociales de personas con discapacidad intelectual. En: Rodríguez-Martín, A. (Com.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, (p. 1487-1494), Universidad de Oviedo.
- FEAPS (2011). *10 años comprometidos con la excelencia. Buenas Prácticas de calidad FEAPS (V)*. Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.
- Fernández, M. D. y Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_2/REFIEDU_4_2_3.pdf
- Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social, *Boletín de Psicología*, 108, 7-23.
- Flexer, R. W. y Baer, R. M. (2008). Transition planning and promising practices. En: R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft y T. J. Simmons, *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (p. 3-28). Merrill Prentice Hall/Pearson.
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. y Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68.

- Greene, G. (2009). Best practices in transition. En: C. A. Kochhar-Bryant y G. Greene, *Pathways to successful transition for youth with disabilities. Second edition* (p. 196-235). Merrill/Pearson.
- Henninger, N. A. y Taylor, J.L. (2014). Family Perspectives on Successful Transition to Adulthood for Individuals With Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52 (2), 98-111.
- Johnson, D., Stodden, R., Emanuel, E. L. y Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: what research tells us. *Exceptional Children*, 68(4), 519-531.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Kim, K. H. y Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: shifting toward person-family interdependent planning. *Research and Practice for Person with Severe Disabilities*, 29(1), 53-57. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6250/PCPF7_Transition_to_Adulthood_8_07.pdf?sequence=1.
- Kim, R. y Dymond, S. K. (2010). Special education teachers' perceptions of benefits, barriers, and components of community-based vocational instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(5), 313-329.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Federal legislation, research, and state initiatives advance transition services. En: C. A. Kochhar-Bryant y G. Greene, *Pathways to successful transition for youth with disabilities. A developmental process. Second edition* (p. 106-161). Merrill/Pearson.
- Kohler, P. D. y Field, S. (2003). Transition-focused education: foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785945.pdf>.
- Lenz, K. y Adams, G. (2006). Planning practices that optimize curriculum access. En: D. D. Deshler y J. B. Schumaker, *Teaching adolescents with disabilities. Accessing the General Education Curriculum* (p. 35-78). Corwin Press.
- Maldonado, J. A. V. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833.
- Martin, J. E., Huber, L. y De Pry, R. L. (2008). Participatory decision making: innovative practices for student self-determination. En: *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (p. 340-366). Merrill Prentice Hall/Pearson.
- Martin, J., Zhang, D. D. y Test, D. W. (2012). Student involvement in the transition process. En: M. L. Wehmeyer y K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (p. 56-72). Taylor and Francis.
- Meadows, D., Davies, M. y Beamish, W. (2014). Teacher control over inter-agency collaboration: a roadblock for effective transitioning of youth with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(4), 332-345.
- Morales, J. J. (2010). La juventud en su perspectiva sociológica. Procesos, transiciones y trayectorias. *Revista Central de Sociología*, 5, 13-32.



- Morningstar, M., Turnbull, A. y Turnbull, H. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62, 252-260. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10945/Turnbull_What%20do%20students%20with%20disabilities.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Noonan, P., Morningstar, M. y Erickson, A. (2008). Improving interagency collaboration. Effective strategies used by high-performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 132-143.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y Sociedad* (p. 34-58). Morato.
- Palliserá, M. (2011b). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 1-12.
- Palliserá, M. et al. (2014). Análisis de apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 27-43.
- Palliserá, M., Fullana, J., Martín, R. y Vilá, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *REOP*, 24 (2), 100-115.
- Papay, C. K. y 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.
- Peplau, L. A. y Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. En: Peplau, L. A. y Perlman, D. (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, (p. 1-18). Wiley.
- Pickens, J. L. y Dymond, S. K. (2015). Special education directors' views of community-based vocational instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(4), 290-304.
- Rusch, F., Hughes, C., Agran, M., Martin, J. y Johnson, J. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructing new transition bridges to adult life. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32(1), 53-59.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled. En: Smith, C. A. y Ellsworth, P. C. (1985). Pattern of cognitive appraisal: Testing theoretical predictions across cultures. *Cognition and Emotion*, 11(2), 813-150.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Schalock, R. (2004). Moving from individual to family quality of life as a research topic. En: A. Turnbull, I. Brown y H. Turnbull, *Families and persons with mental retardation and quality of life: international perspectives* (p. 11-24). American Association on Mental Retardation.

Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 21 (39), 11-39.

Shaw, S. F. (2009). Transition to Postsecondary Education. *Focus on exceptional children*, 42 (2), 1-16.

Shurr, J. y Bouck, E. C. (2013). Research on curriculum for students with moderate and severe intellectual disability: a systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 76-87. [http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/ETADD_48\(1\)_76-87.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/ETADD_48(1)_76-87.pdf).

Spence-Cochran, K., Pearl, C. E. y Walker, Z. (2013). Full inclusion into schools. Strategies for collaborative instruction. En: P. Wehman (Ed.). *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (p. 175-195). Paul H. Brookes.

Test, D. W., Aspel, N. P. y Everson, J. M. (2006). *Transition methods for youth with disabilities*. Merrill Prentice Hall/Pearson.

Villaescusa, M., Maiztegui-Oñate, C. y Yurrebaso, G. (2021). Capítulo 8. Transiciones juveniles en entornos de vulnerabilidad: características y retos de los programas socioeducativos. En: Martos, A., Barragán, A. B., Molero, M. M., Simón M. M. y Gázquez J. J. (Comps.). *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital: Nuevos retos y actualizaciones. Primera Edición* (p. 103-114). Editorial Dykinson, S.L.

Wehman, P. (2006). Transition: the bridge from youth to adulthood. En: P. Wehman (Ed.). *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fourth edition* (p. 3-34). Paul H. Brookes.

Wehman, P. (2013). Transition: new horizons and challenges. En: P. Wehman (Ed.). *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (p. 3-39). Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf.

Wehmeyer, M. L. y Garner, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.

Wehmeyer, M. L. y Webb, K. W. (2012). An introduction to adolescent transition education. En: M. L. Wehmeyer y K. W. Webb (Eds.). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (p. 3-10). Taylor and Francis.

Wehmeyer, M. L., Davis, S. y Palmer, S. (2010). *10 Steps to independence: promoting self-determination in the home*. US Department of Health and Human Services, Administration on Developmental Disabilities. http://ngsd.org/sites/default/files/10_steps_to_independence.pdf.

Wehmeyer, M. L., Field, S. y Thoma, C. A. (2012). Self-determination and adolescent transition education. En: M. L. Wehmeyer y K. W. Webb (Eds.). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (p. 171-190). Taylor and Francis.



Yurrebaso, G., Martínez-Rueda, N. y Galarreta, J. (2020a). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a ña transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero*, 51 (1), 7-30.

Yurrebaso, G., Martínez-Rueda, N. y Galarreta, J. (2020b). Analysis of the implementation level of best practices to facilitate the transition of Young people with intellectual disabilities from childhood to adulthood in the Basque Country. *British Journal of Learning Disabilities*, 49, 72-79.

Zulueta, A. y Peralta, F. (2008). Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 39(1), 31-43. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10754/percepciones_de_los_padres.pdf.