

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

Recepció: 29/09/2021 / Acceptació: 27/01/2022

## Resum

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.

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

*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.*

## 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.*

## Com citar aquest article:

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

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

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, p. 95-113.



ISSN 2339-6954

## ▲ Comprensió actual de la joventut. Itineraris, trajectòries i transicions

Els canvis socials de les últimes dècades comporten canvis en la comprensió de conceptes com ara *joventut* o, fins i tot, *adultesa*. Tradicionalment identificades com a etapes temporals del cicle vital (Casal et al., 2006), en l'actualitat, totes dues adquireixen molta rellevància en la seva definició i anàlisi, ja que es caracteritzen per la indefinició i la constant construcció o recomençament (Morales, 2010). En aquest escenari sorgeixen conceptes com *itineraris*, *trajectòries* o *transicions*.

Entenen la joventut com el “procés social d'emancipació” (Casal et al., 2006, p. 21) i amb la finalitat que la seva definició permeti la interpretació i la comprensió dels canvis i les repercussions que suposen, Casal et al. (2006) adopten una perspectiva biogràfica o d'itineraris, que parteix del subjecte com a protagonista principal de la seva vida, en què, amb una complexitat rellevant, anirà articulant eleccions racionals i emocionals, obstacles socials i culturals, i estratègies de futur. Morales (2010) ressalta la pèrdua de centralitat de la joventut com a moment de construcció i disseny d'itineraris biogràfics, unit al fet que, actualment, la vida adulta també es troba en transició constant. En aquest sentit, l'autor compara la joventut amb un laberint amb diverses trajectòries, situacions intermèdies i permanents construccions socials i culturals, dinàmiques i canviants, i la defineix com una narració difusa i inconclusa en què els joves van afegint nous significats i significants” (Morales, 2010, p. 16). En la mateixa línia, Sepúlveda (2013) adopta el concepte de curs de la vida o enfocament de transició, emfatitzant les limitacions que actualment té l'adopció d'un model lineal o successió d'etapes definides, quan es tracta d'un procés multidimensional i sovint fragmentat” (p. 15).

Esdevé  
imprescindible  
contemplar la  
joventut des d'una  
visió molt més  
flexible quant al  
període temporal  
en què transcorre  
i més heterogeni  
en relació amb les  
possibles  
experiències

Aquest procés anomenat *transició a la vida adulta* s'ha caracteritzat, tradicionalment, pels processos d'inscripció social i professional, determinats, generalment, per l'etapa escolar o formativa, la incorporació al món laboral i l'emancipació o l'assoliment d'una vida independent. En l'actualitat, s'observa que els processos formatius o escolars s'allarguen en el temps, la incorporació al mercat laboral es demora i, a més, sol anar unit a períodes d'entrades i sortides, i pel que fa a la independència econòmica, es prolonga poder-la assolir ja que creix, considerablement, la inseguretats davant de la consolidació d'un projecte d'autonomia personal (Sepúlveda, 2013). Per tant, esdevé imprescindible, com s'ha assenyalat prèviament, contemplar la joventut des d'una visió molt més flexible quant al període temporal en què transcorre i més heterogeni en relació amb les possibles experiències.

L'enfocament actual d'itineraris, trajectòries o transicions ens permet incloure el ventall divers de situacions que es contemplen sota el paraigua del concepte joventut. Des d'aquesta perspectiva, més enllà del subjecte protagonista del projecte de vida, pren importància el context històric i social en

què succeeix. Tot i que un itinerari vital inclou les eleccions i les decisions de la persona, aquestes es veuen influïdes pel seu entorn familiar i contextual més proper, així com pel context social i cultural més ampli (Casal et al., 2006). És per això que aquest concepte no s'entén al marge dels canvis socials actuals, on els referents tradicionals d'inserció laboral o vida independent deixen de tenir una rellevància central per accedir a la vida adulta, i floreixen nous referents, més units a la connectivitat i la sociabilitat, en la línia de la tecnologia, la comunicació i la publicitat (Morales, 2010).

La demora i la inestabilitat genera nous contextos i modalitats de transitar a la vida adulta, desestandarditzant itineraris i diversificant les experiències vitals. Aquest context requereix viure aquest període vital com “una etapa de transició que també és transitòria” (Morales, 2010, p. 23). En aquesta etapa emergeixen noves formes de relacionar-se i es configuren noves identitats (Sepúlveda, 2013), construint expectatives de transició que vagin en la línia de la realitat social i mirant de buscar una correspondència entre allò que la societat exigeix i allò que pot oferir (Morales, 2010).



## Transició a la vida adulta i persones amb discapacitat

La complexitat pròpia del concepte de joventut i la diversitat de trajectòries per convertir-se en adult actuals són especialment rellevants en el cas de les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament (DID). Quan parlem de persones amb discapacitat, l'assumpció de l'autonomia està, sovint, condicionada pel fet de ser una autonomia en la interdependència, relacionada amb el número més alt de suports que es requereixen.

El canvi de perspectiva en la comprensió de la discapacitat també ha suposat un canvi en les intervencions i respostes, subratllant la importància del context i els suports disponibles en les oportunitats de les persones. La perspectiva actual a partir del model social assumeix que “la discapacitat no és una cosa que la persona té o una cosa que és una *característica de la persona*, sinó que és un *estat de funcionament* en què les limitacions en la capacitat funcional i en les habilitats d'adaptació han de ser considerades dins del contacte d'entorns i suports” (Wehmeyer, 2009, p. 48). Aquesta comprensió fa palesa, doncs, la importància dels suports individualitzats i la qualitat de vida per al desenvolupament d'aquest funcionament de la persona (Schalock, 2004).

Les intervencions i respostes no tindran com a únic focus les persones, sinó que s'hauran d'adreçar també a la societat. Maldonado (2013) relaciona el model social de discapacitat amb els valors dels drets humans, entenen que la societat ha de considerar les necessitats de les persones, gestionar les di-

Quan parlem de persones amb discapacitat, l'assumpció de l'autonomia està, sovint, condicionada pel fet de ser una autonomia en la interdependència

ferències i integrar-ne la diversitat. La societat té la responsabilitat de proporcionar igualtat i respostes per a tots els membres, partint dels drets de les persones i amb la finalitat de pensar en oportunitats.

En aquest sentit, els processos de transició a la vida adulta adreçats a les persones amb discapacitat s'han vist, doncs, en la necessitat de considerar les seves pràctiques i intervencions des d'aquesta perspectiva. Se sap que la literatura identifica els processos de transició a la vida adulta com un dels grans reptes a què s'enfronten els i les joves amb discapacitat (Fullana et al., 2015; Kochhar-Bryant, 2009; Pallisera, 2011; Pallisera et al., 2013; Pallisera et al., 2014; Wehman, 2013; Wehmeyer i Webb, 2012) i, per tant, també un dels canvis més grans en les seves vides i les de les seves famílies (Kim i Turnbull, 2004). És per això que la necessitat de planificar aquests processos ha estat una constant en la literatura des de la dècada dels noranta, descrivint les accions i tasques a incloure.

Els serveis que participen en aquests processos es troben amb dificultats, com la multidimensionalitat pròpia del concepte, la diversitat d'itineraris i la necessitat de construir trajectòries i pràctiques personalitzades des d'estructures comunes

Des de la literatura de l'àrea s'ha definit la transició com a “canvis de vida, ajustaments i un cúmul d'experiències que es produeixen a la vida dels joves adults quan passen d'un ambient escolar a la vida independent o l'àmbit laboral” (Wehman, 2006, p. 4), i es ressalta el canvi de rol i l'assumpció de responsabilitats que suposa, incorporant la formació post-secundària, la participació a la comunitat i el desenvolupament d'habilitats funcionals per a la vida (Wehmeyer i Webb, 2012). En aquest sentit, els serveis que participen en aquests processos es troben també amb les principals dificultats de què parlàvem al primer apartat, com la multidimensionalitat pròpia del concepte, la diversitat d'itineraris i la necessitat de construir trajectòries i pràctiques personalitzades des d'estructures comunes, entenent la persona com a protagonista principal, i la comunitat i els seus agents com a factors fonamentals.

En els estudis realitzats, hi ha consens a l'hora d'afirmar que l'acompanyament als i les joves i les seves famílies en la formulació d'objectius de vida un cop acabi l'etapa escolar i l'elaboració d'un pla per a assolir-los, el disseny de tasques i experiències escolars per al desenvolupament d'habilitats i destreses que permetin aconseguir els objectius proposats, i la connexió amb els serveis i suports que es necessitaran (Blackmon, 2008) són activitats cabdals. I el camí recorregut, més enllà d'assenyalar la necessitat de planificar el procés, permet també analitzar experiències i pràctiques engegades amb la finalitat d'identificar variables i accions que faciliten la consecució de resultats satisfactoris i la vida adulta plena.

En aquest sentit, en la revisió de la literatura que fem a Yurrebaso et al. (2020a) i en la línia de definir les variables a considerar des de la planificació dels programes de transició adreçats a persones amb discapacitat, es revisen diversos estudis (Bambara et al., 2007; Flexer i Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler i Field, 2003; Papay i Bambara, 2014; Wehman, 2013) dirigits a identificar i recollir les principals pràctiques a tenir en compte de cara a millorar els resultats de vida adulta. Com no podria ser d'una altra manera quan

parlem de pensar i dissenyar projectes de vida, aquests estudis situen en primera línia la persona com a participant activa i autodeterminada, i també les seves famílies, com a suports que es mantenen al llarg de la vida; es ressalta també la necessitat de planificar itineraris individualitzats que comptin amb experiències d'ocupació i el desenvolupament d'habilitats funcionals per a la vida independent, a partir dels serveis disponibles a la seva comunitat i, molt especialment, mitjançant una estreta col·laboració entre ells.



## La importància dels suports en l'etapa de TVA per evitar la soledat i l'aïllament social de les persones amb discapacitat

Tal com dèiem, la transició a la vida adulta constitueix un dels processos més complexos a què s'ha d'enfrontar una persona amb discapacitat. La complexitat del procés requereix el disseny i la coordinació de suports que facilitin la construcció d'itineraris de transició personals ajustats als objectius i funcions propis de la joventut (Pallisera et al. 2013; Pallisera et al., 2014; Fullana et al., 2015 ).

Definim el suport social com “el procés interactiu, gràcies al qual l'individu obté ajuda emocional, afectiva, instrumental o econòmica de la xarxa social en què es troba immers” (Coira i Bailon, 2014, p. 271). El suport social pot ser formal, informal o natural. El suport formal és aquell que la persona rep de professionals, recursos, serveis específics, etc., i el suport informal o natural és el que la persona rep del seu entorn, comunitat i, principalment, de la seva família.

D'acord amb Alwell i Cobb (2009), perquè el procés de transició sigui exitós, és imprescindible que la persona participi en programes escolars i serveis per a adults que alhora estiguin coordinats amb els suports naturals que la persona obté dins de la comunitat a què pertany, és a dir, que és imprescindible establir procediments que permetin coordinar els suports formals i els suports naturals. A la pràctica, l'articulació i la coordinació d'aquests suports i la seva continuïtat suposen una dificultat en l'etapa de transició a la vida adulta. Segons Fullana et al. (2015), aquesta dificultat, en el nostre context, està relacionada amb el no reconeixement de la transició com una etapa en què es necessiten accions socioeducatives específiques, cosa que dificulta l'elaboració de procediments que clarifiquin les accions a realitzar per les diferents parts implicades en el procés (Pallisera et al., 2014). Disposar d'aquests procediments facilitaria la participació activa de la persona amb discapacitat en el seu propi procés de transició.

La manca d'ajustament i coordinació dels suports en un procés tan complicat pot tenir greus conseqüències per a la persona i la seva família, i pot ser viscut com un període de crisi, en què tant la persona com la família experi-

mentin estrès, preocupació, por i incertesa (Boehm et al., 2015; Henninger i Lounds, 2014). Alhora, aquests desajustos poden tenir com a conseqüència la manca d'oportunitats de participació de la persona en diferents contextos, cosa que inevitablement pot acabar en aïllament social (Villaescusa et al., 2021).

La manca d'oportunitats de participació en els diferents contextos socials "normalitzats" també influeix en la manca de desenvolupament d'habilitats socials i comunicatives, cosa que, alhora, implica que la persona no disposi d'una xarxa social àmplia i, en conseqüència, d'un suport social que inclogui no només la família, sinó també els iguals. Aquesta manca d'arrelament i relacions juntament amb una possible manca d'autonomia i de domini de l'entorn (Villaescusa et al., 2021), segons Fernández et al. (2013), són la principal causa de soledat en els i les joves.

Diversos autors com Ryan i Deci (2001), Ryff (1989) o Keyes (1998), entre d'altres, defineixen i classifiquen la soledat des de diferents perspectives. Prenent com a referència la definició de Peplau & Perlman (1982 dins Fernández et al., 2013), en aquest treball entenem la soledat com la discrepància entre les relacions socials reals i les desitjades. Aquests autors destaquen tres característiques comunes en la soledat: la soledat com a resultat de la deficiència en les relacions interpersonals, com a causa d'una experiència subjectiva, i la soledat caracteritzada per ser una experiència estressant i mancada de plaer. Aquestes característiques, tal com assenyalàvem en línies anteriors, s'incrementen en moments de transició vital, en part, per la manca de suport social.

**En el cas de les persones amb discapacitat, la construcció de la identitat es veu condicionada per circumstàncies objectives que revelen evidents desigualtats en l'estructura social pel fet de tenir una discapacitat**

L'estudi fet per Barreto et al. (2021) assenjala diversos factors que semblen incidir en l'augment de la soledat en els joves. Entre aquests aspectes, hi ha la inestabilitat social relacionada amb els canvis d'escola i l'exploració de la identitat personal en un moment de tensió entre la connexió social (la necessitat de pertànyer) i la individuació (Larson et al., 1996, dins Barreto et al., 2021). La cerca de l'equilibri entre les expectatives imposades per la societat, per exemple, que s'ajustin al grup d'iguals i tinguin amistats íntims, però que alhora desenvolupin la seva independència dels amics i la família, genera situacions d'estrès i malestar en els i les joves. En el cas de les persones amb discapacitat, la construcció de la identitat es veu condicionada per circumstàncies objectives que revelen evidents desigualtats en l'estructura social pel fet de tenir una discapacitat (Díaz, 2010). Tot i que les seves expectatives respecte al futur (formar-se, treballar, tenir amics, etc.) siguin similars a les dels joves sense discapacitat, el cert és que les normes socials no s'hi ajusten i, per tant, solen tenir menys oportunitats de participar i de relacionar-se socialment i emocionalment amb altres persones i, en conseqüència, les seves xarxes socials es veuen limitades (Díaz i Pallisera, 2017). Per tant, acceptant que la soledat té un component subjectiu, és imprescindible tenir en compte la influència que exerceixen les normes socials.



## Facilitar la TVA i minimitzar la soledat: programes, bones pràctiques i planificació centrada en la persona

En l'actualitat, malgrat que el treball en l'etapa de TVA suposa encara un repte, podem identificar programes, pràctiques i eines que faciliten la transició a la vida adulta de les i els joves amb discapacitat, i que, amb el disseny, la coordinació i l'acompanyament adequats, ajuden la persona a fer la transició de manera satisfactòria, vivint l'etapa de manera positiva i, per tant, minimitzant el sentiment de soledat.



### Programes per a la transició a la vida adulta

A partir de la dècada dels vuitanta i, especialment, als noranta, els serveis i programes adreçats a les persones amb discapacitat estableixen com a necessitat prioritària avançar en els processos de transició. Com a conseqüència, comença la definició d'aquests serveis, s'estableixen recursos i es comença a evidenciar la relació estreta entre la planificació d'aquest procés i la consecució de resultats satisfactoris (Kochhar-Bryant, 2009). Aquesta planificació fa referència als programes, suports i articulacions que es dissenyen per acompanyar el procés (Shaw, 2009) que, concretament, es caracteritza per l'articulació d'ajudes i suports que ofereixen els serveis escolars i post-escolars en la construcció d'itineraris personals (Palliset et al., 2014).

Des del començament i el sorgiment dels primers programes, el sistema educatiu s'ha identificat com el primer responsable del procés i com la institució fonamental per liderar el procés de transició (Rusch et al., 2009). Es converteix en el context idoni per al desenvolupament d'habilitats per a la vida que seran, en certa mesura, les que marquin el projecte de vida dels i de les joves (Fernández i Malvar, 2011), encara més sabent que és en l'etapa de educació secundària quan es comencen a valorar les opcions de futur i els projectes personals.

La prioritització dels serveis de transició del final de la dècada passada va permetre el desenvolupament d'una gran quantitat de programes que partien de l'àmbit educatiu i acompanyaven els i les joves en el trànsit als serveis post-escolars, especialment, als entorns d'ocupació.

Un exemple són els programes per a la transició a la vida adulta proposats des del Departament d'Educació a la nostra comunitat, el País Basc, adreçats a l'alumnat amb necessitats educatives especials vinculades a una discapacitat greu, que, finalitzada l'etapa d'escolarització obligatòria, no accedeix a la formació professional bàsica. Actualment, aquests programes, regulats pel Decret 236/2015 pel qual s'estableix el currículum d'Educació Bàsica i que s'implanta a la Comunitat Autònoma del País Basc, parteixen de la

La prioritització dels serveis de transició del final de la dècada passada va permetre el desenvolupament d'una gran quantitat de programes que partien de l'àmbit educatiu i acompanyaven els i les joves en el trànsit als serveis post-escolars

preparació per a la vida adulta i l'educació per a tota la vida com a principis bàsics de l'educació bàsica, fent referència al fet que els i les joves siguin capaços de:

Dirigir amb sentit les seves pròpies vides, triar els seus propis destins, ser responsables de les seves pròpies eleccions, assumir la responsabilitat sobre les seves necessitats presents i futures i la cura de les persones i integrar-se a la societat, participant de manera activa, crítica i responsable tot aconseguint el ple desenvolupament de la personalitat humana (Art. 2, p. 9).

Alhora, es distingeixen dues modalitats de programes per a la transició a la vida adulta (TVA):

- a) Programes d'Aprenentatge de Tasques, que són programes específics per a l'alumnat amb discapacitat intel·lectual moderada o severa que no pugui assolir competències professionals, però sí determinades habilitats professionals.
- b) Programes per a l'Autonomia Personal i Social, que són programes específics per a l'alumnat amb discapacitat greu que no pot assolir competències o habilitats professionals (Art. 43.2, p. 39).

No podem entendre la joventut al marge de la seva comprensió com a itinerari i trajectòria cap a la vida adulta

L'assumpció de la responsabilitat de planificació des del sistema educatiu, doncs, és clara, però la complexitat sorgeix en la planificació individualitzada de la transició des de programes generals. En aquest context social no podem entendre la joventut al marge de la seva comprensió com a itinerari i trajectòria cap a la vida adulta. A més, les persones amb discapacitat han de conviure amb els obstacles que se'ls presenten des de la perspectiva d'igualtat d'oportunitats, generació de xarxes i possibilitats de participació social.

A la literatura sobre la TVA, al llarg dels anys, s'ha avançat en aquestes experiències i s'han recollit evidències relacionades amb els resultats de vida adulta. El camí recorregut ha permès anar avançant també en la línia dels canvis que s'han anat donant en la comprensió de la discapacitat i, actualment, el repté és continuar amb la identificació del que funciona per enriquir els itineraris i trajectòries individuals de transició de persones amb discapacitat.

## Bones pràctiques per a la TVA

Segons Yurrebaso et al. (2020a), les bones pràctiques “parteixen de la idea de millorar la qualitat, a través d'identificar experiències i procediments satisfactoris en un context determinat i considerar que en altres contextos similars puguin ser desenvolupades” (p. 9). Des de la perspectiva de la qualitat dels serveis, FEAPS (2011) les defineix com a “conjunt d'accions que,



fruit de la identificació d'una necessitat, són sistemàtiques, eficaces, eficients, sostenibles, flexibles” (p. 14). I centrant-nos en l'àmbit de la transició, Greene (2009) afirma que són “una sèrie de recomanacions específiques per facilitar el moviment exitós de l'escola a la vida adulta dels joves amb discapacitat” (p. 197).

En síntesi, es poden definir com a “formes de fer o accions innovadores, eficaces, efectives, sostenibles, flexibles i transferibles que produeixen un avenç, amb una clara orientació a la contribució en la millora dels resultats, que en el context de la transició se centren en el moviment de l'escola a la vida post-escolar i, per tant, en resultats reeixits de vida adulta” (Yurrebaso et al., 2020a, p. 9).

Tal com avançàvem en apartats anteriors, actualment els estudis dirigits a analitzar els processos de TVA de les persones amb discapacitat s'han centrat en la identificació de variables o bones pràctiques que influeixin en la consecució de resultats de vida adulta satisfactoris. En aquest sentit, Papay i Bambara (2014) fan una revisió dels principals estudis dirigits a identificar aquestes pràctiques amb èxit i presenten un marc de set dimensions a considerar des de la planificació dels processos de transició, que posteriorment s'ha utilitzat com a marc d'anàlisi en un estudi de programes per a la transició (Yurrebaso et al., 2020b).

En aquest estudi es conclou, d'una banda, que les variables identificades a continuació hi són presents, i els i les professionals mostren la seva satisfacció davant d'aquestes pràctiques. D'altra banda, aquest estudi assenyala la necessitat imperant de continuar estudiant i insistint en la importància de planificar la transició establint processos col·laboratius, en què la participació dels principals agents és crucial, especialment el paper de les persones amb discapacitat i les seves famílies. I, finalment, els nivells baixos d'inclusió que s'indiquen en aquest estudi, en l'entorn escolar i en entorns post-escolars, parlen de la necessitat d'identificar els obstacles i els factors facilitadors de la transició a la vida adulta.

A continuació, es descriu, a grans trets, allò que s'entén per cadascuna de les pràctiques.

### Participació dels i de les joves en la planificació de la transició i altres estratègies per promoure l'autodeterminació

Des del model social de discapacitat i paradigma de suports s'entén que els serveis de suport a persones amb discapacitat han de dissenyar pràctiques i propostes que posen el focus en la persona, donant-los un protagonisme més gran, fomentant la seva autodeterminació i augmentant la seva participació activa i la presa de decisions sobre la seva vida i el seu aprenentatge (Martin et al., 2008; Zulueta i Peralta, 2008).



**Aquest estudi assenyala la necessitat imperant de continuar estudiant i insistint en la importància de planificar la transició establint processos col·laboratius**

Se sap que el desenvolupament de l'autodeterminació està molt condicionat per l'entorn i les oportunitats del context (Wehmeyer i Garner, 2003), i també per les percepcions, creences i actituds dels i de les professionals i de les famílies (Wehmeyer et al., 2012).

La manca d'autonomia, el desajust en les expectatives i la manca d'interacció són factors que influeixen de forma negativa en la soledat

En aquest sentit, i unit a la idea que la manca d'autonomia, el desajust en les expectatives i la manca d'interacció són factors que influeixen de forma negativa en la soledat, és important desenvolupar contextos i situacions en què la persona pugui desenvolupar la seva autoestima positiva, identificar capacitats i limitacions, participar en el disseny d'objectius, interactuar amb persones diverses i establir expectatives ambicioses, però realistes (Davis i Wehmeyer, 1991; Wehmeyer et al., 2010).

### Participació de les famílies

La participació de les famílies en el context educatiu i comunitari reflecteix una diferència positiva en els resultats de transició dels i de les joves amb discapacitat o sense (DeFur, 2012). Les famílies faciliten oportunitats en la vida adulta, especialment, ajudant a formular projectes personals i plans de vida (Morningstar et al., 1995). És important, per tant, que els i les professionals estableixin relacions col·laboratives amb les famílies.

La planificació, el desenvolupament i l'avaluació dels plans de transició individuals és un dels escenaris on es percep la necessitat de la participació de la família. És imprescindible empoderar la família perquè senti que té el control sobre les decisions i els successos de la seva vida (Schalock, 2004).

### Planificació individualitzada de la transició

En vista de la diversitat de necessitats i de desitjos de transició, és important fer una planificació sistemàtica i individualitzada dels processos que es basin i s'ajustin a les característiques i necessitats de la persona (Kochhar-Bryant, 2009; Martin et al., 2012).

L'efectivitat d'aquesta planificació es basa en el protagonisme de la persona, desenvolupant un rol actiu (Cobb i Alwell, 2009; Martin et al., 2012; Rehfeldt et al., 2012), recollint i definint els objectius i les metes per a la vida a partir de les fortaleses, necessitats i desitjos de la persona (Test et al., 2006); conèixer els serveis existents per unir les metes educatives i post-escolars i establir els vincles corresponents (Kohler i Field, 2003; Test et al., 2006); i tot això amb la participació d'un grup de persones significatives (família, comunitat, professionals) i en coordinació amb serveis i institucions de la comunitat.

## Formació i experiències que preparen per a l'ocupació, incloent-hi formació professional i experiència laboral

L'ocupació ha estat i és un component important de la vida adulta (Cimera et al., 2013; Kim i Dymonf, 2010; Papay i Bambara, 2014; Pickens i Dymond, 2015) i, per tant, ha de ser present en els processos de planificació, treballant habilitats essencials i identificant suports necessaris (Test et al., 2006). Per generar oportunitats d'ocupació, és important coordinar-se amb serveis d'ocupació i establir metes reals i que s'adeqüin a la comunitat (Greene, 2009).



## Formació i experiències que preparen per a la vida independent, incloent-hi el currículum funcional i la formació basada en la comunitat

Perquè la persona pugui participar en la comunitat i en la vida adulta, és important reorientar el currículum cap al desenvolupament d'habilitats sociolaborals (Amor et al., 2017), és a dir, el desenvolupament d'habilitats funcionals que ajudin a l'exercici autònom, com l'ús dels diners, el desplaçament i les relacions socials i d'autodeterminació (Bouck, 2013). Això permetrà a la persona desenvolupar-se en la seva comunitat i establir relacions, tenir una xarxa social.

## Participació en l'educació general i inclusió adequada a l'edat amb companys sense discapacitat

La inclusió educativa i la participació de la persona amb discapacitat en l'educació general és un dret; tanmateix, la literatura continua recollint la necessitat de possibilitar que puguin accedir al currículum general (Baer et al., 2008; Lenz i Adams, 2006; Jonhson et al., 2002; Shurr i Bouck, 2013; Spence-Cochran et al., 2013). Encara que el repte no només és accedir-hi, sinó poder participar i arribar a desenvolupar-lo (Bobzien, 2014). En paraules de Wehmyer (2009), "som en un moment de l'evolució de les pràctiques inclusives en què necessitem considerar com maximitzar la participació" (p. 59).

Els entorns inclusius brinden la possibilitat per al desenvolupament d'habilitats acadèmiques, socials i funcionals, imprescindibles per a la vida independent i la participació en la comunitat (Spence-Cochran et al., 2013).

Els entorns inclusius brinden la possibilitat per al desenvolupament d'habilitats acadèmiques, socials i funcionals, imprescindibles per a la vida independent i la participació en la comunitat

## Participació i col·laboració inter-serveis

La col·laboració entre les diferents institucions i serveis és fonamental per assegurar que els i les joves amb DID comptin amb suports al llarg dels seus processos de transició (Pallisera et al., 2014). Això implica la coordinació de múltiples professionals de centres, programes i serveis, entenent que la

col·laboració inter-serveis efectiva s'esdevé quan el sistema i els serveis desenvolupen una sensació de cooperació i interdependència (Meadows et al., 2014), creant relacions mútuament beneficioses i ben definides que permeten assolir objectius comuns (Dedrick i Greenbaum, 2011).

En aquest sentit i tot que la col·laboració inter-serveis és imprescindible en els processos de transició, continua sent una de les més crítiques per la seva complexitat en el desenvolupament (Meadows et al., 2014; Noonan et al., 2008).

## Planificació centrada en la persona

Als anys setanta, amb la revaloració dels contextos socials i comunitaris i l'aparició del model social emergeixen noves pràctiques orientades a identificar i posar en valor les fortaleces i capacitats de les persones amb discapacitat. Amb el model social (Oliver, 1998), la discapacitat passa a considerar-se conseqüència de les insuficiències físiques o mentals de la persona, per considerar-la conseqüència d'una societat dissenyada per persones i sense discapacitat. Aquest model, íntimament lligat als valors essencials dels drets humans (Maldonado, 2013), posa el focus en l'entorn social, polític i econòmic, i no en la persona. Des d'aquest model, els i les professionals se centren a descobrir i potenciar les habilitats i les capacitats de les persones, es té en compte el seu entorn immediat (la família) i s'entén que el medi pot generar oportunitats per a l'eliminació de barreres. D'acord amb això, als anys vuitanta –a l'Estat espanyol a finals dels anys noranta–, amb l'objectiu que les persones amb discapacitat construeixin els seus projectes de vida, apareix un nou enfocament, la planificació centrada en la persona (PCP), que es distingeix de les programacions i processos que es duïen a terme fins ara, i que pretén planificar i organitzar els suports que conduiran la persona a assolir els seus objectius vitals. La implementació de la PCP, per tant, va suposar replantar rols professionals i construir una nova cultura de serveis. Actualment, compta amb un ampli desenvolupament, i és l'eix articulador de molts dels serveis de suport específics a persones joves i adultes amb discapacitat.

Definim la PCP com un sistema que facilita la construcció de suports personalitzats per ajudar les persones amb discapacitat a projectar el seu estil de vida desitjat i a apropar-s'hi

Definim, per tant, la PCP com un sistema que facilita la construcció de suports personalitzats per ajudar les persones amb discapacitat a projectar el seu estil de vida desitjat i a apropar-s'hi (Pallisera, 2011). Bradley (2014) va establir cinc eixos bàsics de la PCP: la persona com a centre del procés; els membres de la família i les amistats es converteixen en plens participants; se centra en les capacitats de la persona, en les coses que són importants per a ella i en el suport que necessita; la responsabilitat en l'actuació que reconeix de drets de les persones és compartida; és un procés basat en l'escolta, l'aprenentatge i l'acció continuada (Pallisera, 2011).

La PCP suposa, per tant, construir relacions de suport mutu, cosa que segons Pallisera (2011) comporta, des d'una perspectiva social més àmplia, "trencar amb les normes socials dominants i avançar cap a una societat basada en relacions autèntiques, de compromís i solidaritat" (p. 11).

## Conclusions. Reptes i propostes

La manca de participació en contextos socials diversos juntament amb la manca d'autonomia per desenvolupar-se dificulta que les persones amb discapacitat estableixin relacions, interactuïn socialment amb els seus iguals. Aquesta situació, juntament amb el desajust de les normes socials i dels contextos pel que fa a la diversitat de les i dels joves, fa que el sentiment de soledat augmenti. A continuació, presentem les conclusions d'aquest article. S'hi identifiquen reptes i propostes per a la millora del procés de TVA.

En primer lloc, per minimitzar o evitar el sentiment de solitud cal treballar l'autonomia i les expectatives posant la persona al centre, en col·laboració amb el seu entorn més proper, la família, i en coordinació amb els diferents contextos en què participa. En aquest sentit, tenint en compte la nova concepció de la discapacitat, el primer repte que cal assumir és dissenyar plans d'intervenció socioeducativa en la comunitat.

En segon lloc, sabem que els processos de transició són individuals, personals, i que, per tant, hem de dissenyar processos de transició particulars i ajustats a les capacitats i les necessitats de la pròpia persona. En molts casos, aquests plans es fan des d'un recurs concret i no es comparteixen ni es coordinen amb els altres recursos en què participa la persona. Això implica que, de vegades, una mateixa persona arribi a tenir diversos plans individuals diferents. D'acord amb això, diferents autors i autores assenyalen la manca de coordinació entre diferents serveis, la manca de treball coordinat en xarxa i la manca de processos sistemàtics que facilitin els processos de transició, com un dels principals reptes. El segon repte, per tant, és construir equips multidisciplinaris que funcionin de manera regular i sistemàtica.

En tercer lloc, considerem que la PCP és una estratègia que uneix les variables necessàries per donar suport a la persona en la transició a la vida adulta. Si reprenem les set bones pràctiques descrites a l'apartat anterior, veiem que la PCP les compleix totes: la persona participa activament en totes les fases del procés sent ella la protagonista principal; la família hi participa; la planificació és individual i ajustada a les característiques, fortaleces, desitjos i necessitats de la persona; per aconseguir els objectius del projecte de vida de la persona es planifiquen accions formatives per treballar diferents habilitats i competències, i també es planifiquen experiències vivencials, tot coordinat amb els agents i serveis comunitaris; la planificació ha d'estar ajustada a la seva edat; perquè el projecte de vida de la persona pugui tirar endavant, és



Diferents autors i autores assenyalen la manca de coordinació entre diferents serveis, la manca de treball coordinat en xarxa i la manca de processos sistemàtics que facilitin els processos de transició

imprescindible coordinar els suports naturals de la persona amb els suports formals. Per tot això, considerem que la PCP es podria considerar l'eix vertebrador de la planificació per a la vida adulta de la persona. El repte és aconseguir que aquest procés sigui sistemàtic i que estigui planificat i compartit amb totes les persones significatives i també en tots els contextos en què la persona interactua. Això implica un replantejament de l'acció socioeducativa tal com la coneixem (Pallisera, 2011).

Una planificació ben ajustada, ben coordinada i ben acompanyada és la clau perquè la persona no visqui la transició a la vida adulta com un moment de crisi i solitud

Finalment, cal assenyalar que una planificació ben ajustada, ben coordinada i ben acompanyada és la clau perquè la persona no visqui la transició a la vida adulta com un moment de crisi i solitud, sinó com un moment d'oportunitat.

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

Garazi Yurrebaso Atutxa  
Universidad de Deusto  
garaziyurrebaso@deusto.es

## Bibliografia

- Amor, A. M., Fernández, M., Aguayo, V. i 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. i Flexer, R. W. (2008). Standard-based curriculum and transition. Dins: R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft i 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. i McKenzie, M. (2007). Transition and quality of life. Dins: S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell i J. Blacher (Eds.). *Handbook of developmental disabilities* (p. 371-389). Guilford Press.
- Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T. i 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. i 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. Dins: 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. i 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. i 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. i Bailon, E. (2014). La invisibilidad de los cuidados que realizan las mujeres. *Aten Primaria*, 46 (6), 271-272.

Decret 236/2015, de 22 de desembre, pel qual s'estableix el currículum d'Educació Bàsica i s'implanta a la Comunitat Autònoma del País Basc. *BOPV*, 9.

Dedrick, R. F. i 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. i Pallisera, M. (2017). Diseño y Aplicación de un programa para mejorar las relaciones sociales de personas con discapacidad intelectual. Dins: Rodríguez-Martín, A. (Com.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, (p. 1487-1494), Universitat 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. i 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](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_2/REFIEDU_4_2_3.pdf)

Fernández, O., Matorri, M. i Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social, *Boletín de Psicología*, 108, 7-23.



- Flexer, R. W. i Baer, R. M. (2008). Transition planning and promising practices. Dins: R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft i 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. i Puyaltó, C. (2015). La transició a la vida adulta de joves con discapacitat intel·lectual. Evaluació de un programa de formació para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68.
- Greene, G. (2009). Best practices in transition. Dins: 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. i 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. i 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. i 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](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6250/PCPF7_Transition_to_Adulthood_8_07.pdf?sequence=1).
- Kim, R. i 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. Dins: 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. i 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. i Adams, G. (2006). Planning practices that optimize curriculum access. Dins: D. D. Deshler i 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. i De Pry, R. L. (2008). Participatory decision making: innovative practices for student self-determination. Dins: *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (p. 340-366). Merrill Prentice Hall/Pearson.

Martin, J., Zhang, D. D. i Test, D. W. (2012). Student involvement in the transition process. Dins: 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. i Beamish, W. (2014). Teacher control over interagency 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. i 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](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10945/Turnbull_What%20do%20students%20with%20disabilities.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Noonan, P., Morningstar, M. i 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? Dins: Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y Sociedad* (p. 34-58). Morato.

Pallisera, 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.

Pallisera, 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.

Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R. i 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. 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.

Peplau, L. A. i Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. Dins: Peplau, L. A. i Perlman, D. (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, (p. 1-18). Wiley.

Pickens, J. L. i 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. i 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. i Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled. Dins:



- Smith, C. A. i 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. Dins: A. Turnbull, I. Brown i 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. i 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://daddceec.org/Portals/0/CEC/Autism\\_Disabilities/Research/Publications/Education\\_Training\\_Development\\_Disabilities/ETADD\\_48\(1\)\\_76-87.pdf](http://daddceec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/ETADD_48(1)_76-87.pdf).
- Spence-Cochran, K., Pearl, C. E. i Walker, Z. (2013). Full inclusion into schools. Strategies for collaborative instruction. Dins: 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. i Everson, J. M. (2006). *Transition methods for youth with disabilities*. Merrill Prentice Hall/Pearson.
- Villaescusa, M., Maiztegui-Oñate, C. i Yurrebaso, G. (2021). Capítulo 8. Transiciones juveniles en entornos de vulnerabilidad: características y retos de los programas socioeducativos. Dins: Martos, A., Barragán, A. B., Mole-ro, M. M., Simón M. M. i 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. Dins: 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. Dins: 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](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf).
- Wehmeyer, M. L. i 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. i Webb, K. W. (2012). An introduction to adolescent transition education. Dins: 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. i 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](http://ngsd.org/sites/default/files/10_steps_to_independence.pdf).

Wehmeyer, M. L., Field, S. i Thoma, C. A. (2012). Self-determination and adolescent transition education. Dins: 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. i 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. i 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. i 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/idoocs/F8/ART10754/percepciones\\_de\\_los\\_padres.pdf](http://sid.usal.es/idoocs/F8/ART10754/percepciones_de_los_padres.pdf).

