Necesidades educativas específicas y discapacidad: pedagogía de la inclusión en las aulas de ELE

Lucía Alvarado Cantero
Universidad de Costa Rica

Resumen

En este artículo se propone una pedagogía de la inclusión de las personas con discapacidad o necesidades educativas específicas (NEE) en las aulas de ELE a partir de tres componentes: una definición de discapacidad y NEE libre de estereotipos y prejuicios; un componente didáctico enfocado en el estudiante, el cambio en el paradigma lingüístico y la incorporación de sistemas de reflexión colectivos; y un componente humanista que respete la autonomía del estudiante y su velocidad de aprendizaje.

1. Introducción

En 2006, la Organización para las Naciones Unidas (ONU) establece un precedente en cuanto a los compromisos que los Estados Miembros debían adquirir en relación con el respeto y la no discriminación a las personas con condiciones de discapacidad. Específicamente en el ámbito de la educación, este ente declara que:

> Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. (ONU 2006: 20)

A raíz de los esfuerzos de entidades internacionales como la ONU (2006), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en conjunto con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2001), los Estados Parte comenzaron sino a implementar leyes sobre el tema de discapacidad, a revisar las existentes, mejorarlas, corregir la nomenclatura inadecuada o adaptarlas a las nuevas disposiciones de la ONU.

Por ejemplo, en España, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, *refunde* las leyes anteriores (Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración social de las personas con discapacidad; Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad) relacionadas con el tema de discapacidad y propone un texto único que lo regule. Según se estipula en la misma ley, el referente principal para su redacción fue la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2006.

En la ley promulgada en el 2013, el apartado Educación inicia con una referencia directa a la *educación inclusiva*: "La educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad" (Art. 16).

Otro caso concreto es el de la ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, vigente desde el 29 de mayo de 1996 en Costa Rica –y modificada en 2006 y 2014 con base en las disposiciones de la Convención del 2006–; la cual, en el Artículo 15, Educación, indica que el Ministerio de Educación Pública debe promover la formulación de programas que atiendan las necesidades educativas especiales y velar por ella, en todos los niveles de atención.

Como se evidencia en los textos jurídicos mencionados, cuando se habla de discapacidad hay varios términos a los que se alude con mucha frecuencia: Educación inclusiva y necesidades educativas especiales. Por esto, es imperativo, antes de iniciar un texto que se refiera al tema de discapacidad, aclarar estos conceptos con el fin de esclarecer la relación entre ellos.

En primer lugar:

> Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad 2006: Art. 1)

Es importante señalar que a partir de esta convención la definición de discapacidad no se basa en la condición *per se* sino en la persona con discapacidad; de esta forma, no generaliza en la tipologización de las deficiencias como causantes de discapacidad sino que propone directrices para que la sociedad integre de forma real y eficiente a las personas que poseen alguna condición de discapacidad así como para que se cree una conciencia sobre las barreras que, en el entorno, les impiden u obstaculizan esta integración.

En segundo lugar, hasta hace poco, cuando la condición de discapacidad de una persona requería modificaciones curriculares o estructurales en el entorno educativo, estas se reconocían como Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales 1995). No obstante, recientemente esta terminología se ha modificado a Necesidades Educativas Específicas (Verdugo y Schalock 2013) por considerarse esta última eximida de la carga semántica negativa que acompaña a la noción de "especial".

Finalmente, la Educación inclusiva, aunque se profundizará en ella más adelante, se entiende como:

> Un proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolariza-

dos, con particular atención a aquellos que son más vulnerables. (Echeita, Simón, López y Urbina 2013: 332)

Ahora bien, las propuestas gubernamentales e internacionales para la educación inclusiva parecen haber tenido un impacto más concreto en los centros para la enseñanza primaria, secundaria y superior; no obstante, los centros dedicados a la enseñanza de lenguas no muestran una incidencia plausible de la normativa para la inclusión de personas con discapacidad o NEE (Alvarado y Torres, por publicar).

Aunado a esto, específicamente en el ámbito del español como lengua extranjera, la investigación de Alvarado y Torres muestra que el nivel de capacitación del personal docente y administrativo en cuanto a temas de discapacidad y NEE es muy poca o nula y que hay una creencia extendida de que con un manual o una guía sobre discapacidad los centros educativos dedicados a la enseñanza de ELE podrán transformar sus aulas en integradoras e inclusivas.

Por esto, en este artículo, se propone una pedagogía de la inclusión en las aulas de ELE que intenta romper con los estereotipos y los prejuicios ya no solo asociados a las condiciones de discapacidad y a las NEE sino a la forma de llevar a la práctica un modelo educativo inclusivo. Para esto, se parte de una investigación que determninó las acciones para la inclusión en una muestra de instituciones dedicadas a la enseñanza de ELE en Costa Rica, se determinaron las necesidades de estos centros respecto de las políticas de inclusión y, finalmente, se propone una perspectiva pedagógica para el abordaje de la educación inclusiva.

2. Metodología

La etapa previa a la propuesta pedagógica consistió en la determinación del estado actual de las políticas de inclusión en una muestra de institutos de español. Por ser Costa Rica el país de origen de las investigadoras, todos los institutos de español que participaron en el estudio se localizan en este país.

Se efectuó un estudio descriptivo, transversal a partir de una encuesta que se le envió por correo electrónico a los directores residentes o a los directores académicos de varios institutos de español SL/LE en el país (Alvarado y Torres, por publicar).

Entre los resultados que obtuvieron las autoras, destaca que la mayoría de las encuestas enviadas no fue contestada (de 34 centros de enseñanza, solamente 10 respondieron a pesar de haberles dado seguimiento vía telefónica). Cuando se consultó a los encargados la razón para no contestar la encuesta, la respuesta más frecuente fue el temor a represalias legales por no cumplir con la Ley 7600.

Además, las autoras constataron que tanto para el personal administrativo como para el docente, la cantidad de individuos capacitados para atender personas con NEE o discapacidad es sustancialmente menor que el total de empleados que laboran para la empresa, en muchos casos no había ningún empleado formado en este tema.

El estudio también abarcó las experiencias en atención de estudiantes con discapacidad o NEE, este evidenció que los centros de enseñanza no se preparan con anticipación para atender estos casos; todo lo contrario, implementan las adecuaciones que consideran pertinentes una vez que se presenta el discente con NEE. Las autoras no hallaron protocolos ni planes de acción para atender o diagnosticar a estas poblaciones.

Un dato interesante que arrojó esta investigación fue que no se observó sistematicidad en los atestados de las personas encargadas de definir las adecuaciones para los estudiantes con NEE o discapacidad, estas podían estar a cargo de un docente, de un psicólogo, un administrativo, del mismo director o, en algunos casos, de un equipo de trabajo con características muy heterogéneas.

Finalmente, Alvarado y Torres concluyen que hay un grado alto de desinformación de los directores respecto de las experiencias de los docentes a su cargo con estudiantes con discapacidad o NEE. Cuando recordaban alguna situación relacionada, mencionaban dificultades para integrar a los estudiantes como material didáctico ineficiente o escaso, falta de información y de preparación del docente.

No obstante, varios directores sí mostraron preocupación por la falta de preparación de sus docentes y expresaron un deseo de obtener más capacitación en temas de discapacidad y NEE o, por lo menos, un manual o protocolo que le permitiera a la institución guiarse en el proceso de inclusión integral de un estudiante con NEE o discapacidad.

Una vez tabulados los resultados de esta primera etapa, se procedió a determinar las necesidades de los centros educativos para, con base en estas necesidades, proponer una pedagogía que les guíe en la integración de las personas con NEE.

3. Necesidades de las instituciones

Con base en los resultados de la investigación mencionada en §2, se determinó que la necesidad principal, de acuerdo con los directores académicos de los centros encuestados es la capacitación de los docentes y un texto tipo manual que les proporcione directrices sobre cómo actuar cuando se presenten estudiantes con NEE en sus programas.

Es notoria la presencia de un paradigma rehabilitador en estas solicitudes de los directores –las cuales están respaldadas por peticiones de docentes–. De acuerdo con este paradigma, el problema es la persona, sus deficiencias, limitaciones y dificultades y por esto, los esfuerzos de la institución deben enfocarse en *rehabilitar* a la persona, *normalizarla* –en el sentido más inverosímil del término– con el fin de que pueda convivir con los otros miembros de la clase, llevar a cabo las mismas tareas y conseguir los mismos resultados que el promedio del grupo (Verdugo, Gómez y Navas 2013). A pesar de que las solicitudes muestran un deseo por integrar a las personas con NEE, coloca a estas últimas en una posición pasiva, sujetas a lo que prescriba un manual o un texto sobre su realidad.

Esta tendencia se observó cuando se presentó esta artículo en el XXVI Congreso Internacional ASELE, 2015. Al terminar la presentación, en el espacio de preguntas, algunos docentes expresaron preocupación por el tema de la atención a las personas con NEE en la enseñanza de lenguas a través de preguntas específicas a un tipo de discapacidad. Es decir, sus inquietudes se enfocaban en la forma cómo trabajar un caso particular que tenían en sus cursos, con la esperanza de que hubiera alguna estrategia, metodología o enfoque que solucionara la situación. Las intenciones de estos docentes no pueden calificarse más que de nobles, sin embargo, sí evidenciaron todavía una tendencia a querer homogenizar a los estudiantes en un curso.

Retomando el tema del artículo, la propuesta pedagógica, en este punto es probablemente notorio que en este texto no se pretende proporcionar soluciones, en primer lugar, porque no se parte de la concepción de discapacidad como problema; en segundo lugar porque se parte de una concepción holística de educación; y en tercer y último lugar porque lo que se busca es "Fomentar en todos los niveles del sistema educativo (...) una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad" (ONU 2006: Art. 8, b.).

4. Propuesta pedagógica

Esta propuesta se nutre de varios planteamientos relacionados con discapacidad y NEE. En primer lugar, la definición tanto de discapacidad como de NEE presentada al inicio del artículo se complementa con algunas nociones encontradas en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS y OPS 2001).

En segundo lugar, el enfoque de los procesos de inclusión de las personas con NEE en los sistemas educativos de enseñanza de ELE sigue los lineamientos de Verdugo y Schalock (2013) y de otros autores. Finalmente, los dos primeros componentes, el epistémico y el didáctico, se complementan con un tercer componente que se ha llamado humanista, el cual sigue a dos autores destacados por hacer de este aspecto el pilar de sus propuestas: Freire (2012) y Domènech (2014).

4.1. Una definición libre de prejuicios

La OMS y la OPS, en el 2001, le dieron un impulso importante a la integración del tema de discapacidad en el de derechos humanos por medio de la CIF. Esta clasificación no se basa en una lista de enfermedades e impedimentos, es decir, no se enfoca en el padecimiento sino que reconstruye el concepto de discapacidad a partir de todos los elementos que intervienen en la construcción de un entorno que puede poner barreras o facilitar el desarrollo de la persona con discapacidad y su participación en diversas actividades sociales.

Para lograrlo, la CIF se fundamenta en las nociones de *funciones corporales*, funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las psicológicas); *estructuras corporales*, las partes anatómicas del cuerpo (los órganos, las extremidades y sus componentes); *deficiencias*, problemas en las funciones o estructuras corporales (una desviación signifi-

cativa o una pérdida); *actividad*, realización de una tarea o acción por parte de un individuo; *participación,* el acto de involucrarse en una situación vital; y *factores ambientales*, que constituyen el ambiente físico, social, actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas (OMS y OPS, 2001).

Entonces, una deficiencia puede afectar una función fisiológica o una estructura corporal de forma temporal o permanente; sin embargo, son los factores ambientales los que inciden más, de acuerdo con la OMS y la OPS (2001), ya que pueden presentar *barreras* o *facilitadores* en la participación de la persona en actividades individuales o sociales.

Por ejemplo, una deficiencia en alguna de las *funciones psicosociales globales*, que corresponden con las funciones mentales generales y su desarrollo a lo largo del ciclo vital, las cuales son requeridas para entender e integrar varias funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones (se relacionan con el espectro autista) no necesariamente afectaría negativamente la participación de esta persona en una actividad de comunicación si los factores ambientales *facilitasen* esta participación.

Esta forma de proponer la discapacidad otorga responsabilidad a la sociedad y no al individuo con discapacidad por las situaciones en las que la inclusión fracasa. En estas, son las barreras del entorno y no la deficiencia lo que produce el fallo. Por lo tanto, el paradigma rehabilitador se descarta y se propone un modelo biopsicosocial (OMS y OPS 2001) con un enfoque de derechos humanos.

4.2. El proceso de inclusión: la didáctica

La educación inclusiva debe tomar en cuenta, primero, al estudiante con discapacidad o NEE, como protagonista del proceso de inclusión, como individuo capacitado para tomar sus propias desiciones en relación con su proceso. Crespo y Verdugo (2013) denominan esta perspectiva Planificación centrada en la persona:

> Es un compromiso de acciones que reconoce los derechos de la persona, genera acciones que producen cambios en su vida y en su participación en la comunidad; y es un porceso flexible y de adaptación continua a los puntos fuertes y aspiraciones de las personas en las distintas etapas de su vida. (135)

Los autores estructuran esta propuesta a partir de tres fases fundamentales, a saber: Creación de un grupo de apoyo que esté constituido, siempre desde la óptica del estudiante, por personas de confianza (profesores, familiares y amigos) que lo apoyen no solo afectivamente sino también en el cumplimiento de metas académicas; Elaboración del perfil de la persona con base en las expectativas y los apoyos; y Elaboración de un plan de apoyo que consista de acciones respaldadas por objetivos concretos determinados en la fase anterior y que permita elaborar una visión de futuro basada también en las expectativas y deseos de la persona. Una vez elaborada esta visión de futuro, el grupo establecerá las actividades por llevar a cabo, siempre adaptadas al plan personal.

Como segundo punto, es imperativo tomar en cuenta que el lenguaje ha sido un instrumento de exclusión de las personas con discapacidad, por lo que se debe empezar a trabajar en el cambio de paradigma lingüístico respecto de esta población. En el modelo tradicional de discapacidad, se les daba a las personas con discapacidad un papel de marginación orgánico-funcional, se les consideraba sujetos dependientes y sometidos (Verdugo et al. 2013), por lo que los apelativos para referirse a ellos recurrían directamente a su discapacidad y no a su condición de personas.

El paradigma de la rehabilitación, que ya se ha comentado, sigue esta misma línea discursiva, aunque matizada con expresiones que tienden a victimizar y apocar al individuo con discapacidad (como *pobrecito*). El enfoque de derechos, por el contrario, parte de la persona y no de su condición y por eso propone que, en lugar de decir *discapacitado*, se utilice *persona con discapacidad*; y así en otros casos como *persona sorda, persona con discapacidad visual parcial o total, persona con discapacidad física,* entre otros.

Como tercer punto, a nivel institucional, para agilizar el proceso de reflexión que exige la implementación de prácticas inclusivas y con el objetivo de llevar a la práctica el componente teórico, Echeíta et al. (2013) proponen el ejercicio de sistemas de reflexión colectivos a partir de tres condiciones:

1. Estar dispuestos a reflexionar partiendo de evidencias contrastables, lo cual supondría entender al docente como un profesional reflexivo e integrar a todos los entes involucrados: estudiantes, profesores y administrativos.

2. Buscar esas evidencias contrastables que logren sostener reflexiones y decisiones.

3. Asumir la importancia de la colaboración como estrategia fundamental, para compartir objetivos y llegar a consensos.

En las encuestas efectuadas en la primera etapa de la investigación, se evidenció un desconocimiento grande por parte de los directores académicos entrevistados respecto de las experiencias de los docentes en el tema de discapacidad. De acuerdo con el planteamiento de Echeíta et al. (2013), esto podría ser uno de los principales causantes de que las políticas de educación inclusiva en estos centros no sean eficientes. Evidentemente, para solventar estas carencias se debe propiciar un proceso de reflexión que integre a todos los entes involucrados para que, a partir de sus experiencias –o evidencias– se logre un cambio (Krichesky, Castro y Hernández en Echeíta et al. 2013).

En resumen, la educación inclusiva es un proceso que involucra acciones centradas en el estudiante, acciones de cambio de paradigma lingüístico y la puesta en práctica de sistemas de reflexión colectivos que integren a todos los entes de la institución.

4.3. El componente humanista

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) es muy clara en cuanto a las medidas inmediatas para procurar estos derechos:

a. Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas.

b. Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida. (Art. 8)

En este sentido, resulta inevitable reflexionar sobre la reticencia no solo de los centros educativos sino de las sociedades del mundo a integrar a las personas con discapacidad a las actividades sociales. La herencia del paradigma tradicional trasciende hasta la actualidad y causa que los intentos de los organismos internacionales se trunquen al no encontrar maneras de ser llevados a la práctica.

Ante este panorama, en este tercer apartado se retoman las ideas del educador Paulo Freire (2012) respecto de la autonomía del estudiante y del papel de profesor:

> El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. (...) Tanto el profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia; como el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda a "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima (...) rompe con el radicalismo del ser humano –el de su inconslusión asumida donde se arraiga la eticidad–. Es también en este sentido como la capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. (58-59)

El autor alude al respeto de la dignidad del educando como pilar de la educación. Si se extrapola esta cita al tema que nos compete, podemos deducir que un factor fundamental en la problemática respecto de la educación inclusiva radica en denostar a la persona con discapacidad y disminuir sus capacidades. Partir de la condición de discapacidad y de allí buscar la forma de integrarlo cuando, de acuerdo con Freire (2012) el proceso debería ser totalmente inverso: lo primero que se debe tomar en cuenta en el aula son las capacidades del ser humano, su autonomía y su dignidad.

El segundo autor cuyos aportes consideramos para este componente, Domènech (2014), replantea la concepción del tiempo en la enseñanza y propone la noción de Educación lenta:

> La educación lenta es un paradigma en el que no siempre se trata de ir despacio, sino de saber encontrar el tiempo justo para cada persona y, a la vez, dar el tiempo justo a cada actividad educativa. Educar en la lentitud significa ajustar la velocidad al momento y a la persona. (76)

Muchas de las adecuaciones que se proponen para los estudiantes con discapacidad les son útiles a los estudiantes que no tienen una condición de discapacidad en ese mo-

mento (NJCLD, 1999), respetar el tiempo que cada estudiante requiere para su porceso de aprendizaje es una adecuación muy frecuente en los currículos; sin embargo, según Domènech (2014), debería ser un criterio que se aplique a todos los cursos. La prisa por cumplir una determinada cantidad de objetivos hace que el curso muchas veces se convierta en una carrera contra el tiempo que genera niveles altos de estrés en los estudiantes, competitividad y niveles de aprendizaje real y de motivación bajos.

Si enlazamos las propuestas de Freire (2012) y Domènech (2012) tenemos como resultado un modelo de educación que respeta la dignidad y las necesidades de cada estudiante, que no genera competitividad innecesaria, que propicia la reflexión, la motivación y el aprendizaje consciente.

5. Conclusiones

La educación inclusiva es un tema muy discutido, sin embargo, posee poca incidencia en los centros de enseñanza de español como lengua extranjera. La propuesta planteada en este artículo busca llevar a la práctica la teoría sobre educación inclusiva a partir de tres componentes fundamentales: una definición libre de prejuicios, una propuesta didáctica y una perspectiva humanista.

El tema de discapacidad es complejo ya que cada caso debe revisarse y planearse individualmente, con un grupo de apoyo y tomando en cuenta, sobre todo, las expectativas y las metas del estudiante. Por esto, consideramos que este texto aporta en la construcción de nuevos instrumentos que ayuden a las instituciones de enseñanza a diseñar planes para los estudiantes con discapacidad o NEE.

Para cerrar, las adecuaciones que se proponen para los estudiantes con discapacidad o NEE usualmente les son útiles a todos los estudiantes del grupo; en este sentido, la propuesta de Domènech (2012) que seguimos intenta encontrar en la educación un espacio de aprendizaje motivado, consciente y respetuoso de la diversidad.

Referencias Bibliográficas

ALVARADO, L. y TORRES, G. (por publicar): *Acciones para una educación inclusiva en los centros de enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera en Costa Rica*. San José, Costa Rica.

CRESPO, M. y VERDUGO, M. A. (2013): Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. VERDUGO, M. A. y SCHALOCK, R. L. (eds.) (2013): *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* Salamanca: Amarú.

DOMÈNECH, J. (2014): *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: GRAO.

ECHEÍTA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., y URBINA, C. (2013): Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. VERDUGO, M. A. y SCHALOCK, R. L. (eds.): *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* Salamanca: Amarú.

FREIRE, P. [1997] (2012): *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI Editores.

LEY 7600. *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.* Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

NATIONAL JOINT COMMITEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD) (1999): Learning Disabilities: Issues in Higher Education. *Learning Disability Querterly,* Vol. 22, No 4, pp. 263-266.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1994): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.* París: UNESCO.

ORGANIZACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. New York: Naciones Unidas.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) y ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS), (Instituto de Mayores y Servicios Sociales [IMSERSO] trad.) (2001): *CIF - Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* Madrid: IMSERSO.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. BOE-A-2013-12632.

VERDUGO, M. A., GÓMEZ, L., NAVAS, P., (2013): Discapacidad e inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. VERDUGO, M. A. y SCHALOCK, R. L. (eds.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* Salamanca: Amarú.

VERDUGO, M. A. y SCHALOCK, R. L. (eds.) (2013): *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* Salamanca: Amarú.