



Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca

Sumario: 1. Introducción. 2. La Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. 3. La opinión de los alumnos con discapacidad intelectual, sus padres y profesores. 4. El modelo de la calidad de vida como agente de cambio en contextos escolares. 5. Conclusión.

Resumen

En este artículo se expone, en primer lugar, la Convención de Naciones Unidas en lo que se refiere a sus implicaciones educativas. Después, se analiza la percepción de padres, familiares y profesionales respecto a la situación de la inclusión educativa en España. Posteriormente, se examinan las estrechas conexiones existentes entre el concepto de calidad de vida y el enfoque de derechos propuesto por la Convención, subrayando la importancia de conocer esas relaciones para desarrollar innovaciones y aplicaciones de los derechos en el ámbito escolar. Finalmente, se exponen unas reflexiones finales que acentúan el papel primordial que desempeñan los cambios organizacionales y las políticas públicas eficaces y de nuevo cuño.

Palabras clave: alumnos con discapacidad, inclusión educativa, derechos, calidad de vida, convención ONU, cambios organizacionales.

Abstract

This article presents, first, the UN Convention with regard to their educational implications. Then we analyze the perception of parents, families and professionals regarding the situation of inclusive education in Spain. Subsequently, we examine the close connections between the concept of quality of life and the rights-based approach proposed by UN Convention, stressing the importance of understanding these relationships to develop innovations and applications of rights in schools. Finally, some concluding remarks

are presented that emphasize the role played by organizational changes and new and effective public policies.

Keywords: students with disabilities, educational inclusion, rights, quality of life, UN Convention, organizational changes.

Introducción

La inclusión requiere transformar el sistema educativo y social en general, y esto exige grandes cambios e involucra a diferentes agentes, con lo cual la tarea resulta prolongada en décadas de esfuerzos y cambios progresivos.

La progresiva inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria y en el sistema educativo en general está siendo una tarea larga y compleja, que implica importantes cambios escolares y sociales. Ya está claro que no es simplemente un nuevo programa innovador que se aplica con rapidez. La inclusión afronta retos de gran importancia pues requiere transformar el sistema educativo y social en general, y esto exige grandes cambios e involucra a diferentes agentes, con lo cual la tarea resulta prolongada en décadas de esfuerzos y cambios progresivos.

En la base del gran cambio que supone pasar de una escuela que segrega, margina y discrimina, a otra que acoge e incluye al que es diferente, desempeña un papel fundamental el cambio de visión que debe darse en el entendimiento del proceso educativo y de cómo lo proporcionamos. El fundamento principal para hablar de inclusión educativa está en que se defienden los derechos de los más vulnerables, aquellos con mayores limitaciones, para que se puedan desempeñar como otros alumnos, y tengan las opciones de vida como ciudadanos igual que cualquier otra persona. Y esto exige una planificación importante en muchos ámbitos de la sociedad, particularmente en el sistema educativo donde todo comienza.

La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, que es la primera convención aprobada en el Siglo XXI (2006) por la ONU, resalta especialmente la necesidad de acometer cambios estructurales de importancia en todos los estados para reducir las situaciones de discriminación y generar igualdad de oportunidades a todas las personas.

En este artículo expongo, en primer lugar, la Convención de Naciones Unidas en lo que se refiere a sus implicaciones educativas. Después, presento las conclusiones de dos estudios sobre la percepción de padres, familiares y profesionales respecto a la situación de la inclusión educativa en España. Posteriormente, examino las estrechas conexiones existentes entre el concepto de calidad de vida y el enfoque de derechos propuesto por la Convención, apreciando la importancia de conocer esas relaciones para desarrollar innovaciones y aplicaciones de los derechos en el ámbito escolar. Finalmente, se exponen unas reflexiones finales.

La Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención, justificada por la persistencia de las violaciones de los derechos humanos de las personas con discapacidad, cuenta con un Protocolo de Ratificación que podrá dar unas mayores garantías de cumplimiento.

A lo largo del siglo pasado ha habido varias declaraciones a favor de las personas con discapacidad y con “retraso mental” (término utilizado en aquella época) que pretendían especificar los derechos de estos colectivos (Declaración de los derechos de las personas con retraso mental, 1971; Declaración de Naciones Unidas de los derechos de las personas con discapacidad, 1975), pero estas declaraciones nunca llegaron a formularse como verdaderos tratados internacionales, ni permitían ejercer acciones legales para que se aplicaran. Eran declaraciones con carácter de recomendación, y apenas tuvieron relevancia práctica. En esta ocasión, la ONU ha dado un paso adelante y la Convención cuenta además con un Protocolo de Ratificación que podrá dar unas mayores garantías de cumplimiento al permitir denunciar los incumplimientos de los Estados ante la ONU. No obstante, será la postura activa de las organizaciones sociales, las administraciones y los profesionales la que permitirá plasmar en la realidad avances significativos en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

La aprobación en diciembre de 2006 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad justificaba su promulgación por la persistencia de barreras continuas para la participación social así como violaciones de los derechos humanos de las personas con discapacidad en todas las partes del mundo. Por ello, la Convención se propone como finalidad promover, proteger y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad como los de cualquier otro miembro de la sociedad.

La Convención en su artículo 24 se centra específicamente en la educación de las personas con discapacidad reconociendo su derecho a la educación, y especificando que para hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados “*han de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles*” así como la enseñanza a lo largo de la vida. La finalidad es que el desarrollo de cada persona alcance el máximo nivel posible, tanto en sus aptitudes mentales y físicas como en su personalidad y talento creativo, potenciando su dignidad y autoestima, y haciendo posible su participación social.

Los desarrollos del artículo 24 requieren que los Estados aseguren que las personas no quedan excluidas del sistema general educativo, y que los alumnos con discapacidad puedan acceder a una “*educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan*”. Además, se pide que en función de las necesidades individuales de cada alumno se establezca un plan de apoyo individualizado en un entorno que fomente al máximo el desarrollo académico y social. Por otro lado, se recuerda que también hay que garantizar el acceso a la formación profesional, educación superior y educación para adultos a lo largo de toda la vida.

La opinión de los alumnos con discapacidad intelectual, sus padres y profesores

Parece oportuno dar ahora voz a los actores principales (alumnos con discapacidad, familiares, organizaciones representativas y profesores) de este proceso de inclusión que se propone, y que lleva iniciado en España más de 25 años. Como se dijo en el primer apartado, son décadas de procesos de transformación progresiva las necesarias para cambiar el enfoque tradicional segregador de la enseñanza. Y esos cambios deben venir dados por un análisis crítico continuo de lo que va sucediendo, y de cómo superar las dificultades que se van encontrando. Si la administración, los centros educativos y las organizaciones no hacen este análisis crítico, están condenando al fracaso cualquier esfuerzo integrador.

Las opiniones provenientes de la experiencia de alumnos con discapacidad intelectual, junto con la de sus familiares y profesores sobre la educación inclusiva en España han sido recogidas por Verdugo y Rodríguez-Aguilella en un estudio cualitativo riguroso (2008, 2009, 2012) por medio del análisis de respuestas obtenidas en 18 grupos focales, seis con cada colectivo, en seis comunidades autónomas: Andalucía, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. El contenido de las respuestas se analizó con el software NUD*DIST 6.0, que permite un análisis riguroso del discurso para extraer las conclusiones, y cuyo sistema de indización se basa en una estructura jerarquizada de conceptos, en forma de árbol invertido, creando “nudos”, donde cada nudo tiene un nombre y un nivel (Verdugo, Gómez y Rodríguez- Aguilera, en prensa).

Los alumnos, padres y profesores manifestaron que en la Educación Infantil y la Educación Primaria los resultados son buenos, valorando positivamente la implicación del profesorado en los procesos inclusivos. Sin embargo, en la Educación Secundaria aumentan los problemas, y consideran que no está funcionando la inclusión apropiadamente en esta etapa. Algunos de los problemas y obstáculos referidos sobre la educación inclusiva son el agotamiento emocional de los progenitores, las actitudes negativas y de evitación de algunos profesores y directivos, la falta de conocimiento y formación de muchos profesores sobre la discapacidad, y la falta de aceptación y las conductas de abuso o maltrato entre iguales por parte del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. Todos los colectivos abundan en comentar que al alumnado con discapacidad le faltan habilidades sociales, y muestra poca motivación y alto grado de frustración, lo que repercute en una falta de alternativas de futuro y problemas de inserción laboral.

En la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado con discapacidad muestra poca motivación y alto grado de frustración, lo que repercute en una falta de alternativas de futuro y problemas de inserción laboral.

Respecto a las posibles soluciones, las respuestas reflejadas en el estudio se centraron en *“la mejora de las actitudes hacia los alumnos con discapacidad y la formación especializada del profesorado”*. También se destacó la necesidad de mejorar la ratio profesor-alumno en las aulas, que debieran gestionarse en función de la diversidad de las

aulas y las necesidades concretas de cada grupo. Y se propuso la necesidad de mejorar la coordinación entre los distintos agentes implicados: docentes, familiares y alumnado.

Otro estudio relevante es el llevado a cabo por Echeíta et al. (2009) en el que se consultó la opinión sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que formaban parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). Los resultados mostraron diferencias significativas en la opinión de los participantes sobre los procesos de aprendizaje y el grado de participación escolar entre tres grupos de estudiantes con discapacidad (visual, auditiva e intelectual) en función de la etapa escolar que cursaban. En la Educación Infantil y en la Educación Primaria parecen no existir muchas diferencias significativas en el aprendizaje y en la participación del alumnado con discapacidad, salvo la mejor posición expresada sobre los alumnos con discapacidad intelectual en la etapa infantil. Sin embargo, en la Educación Secundaria Obligatoria aparecen situaciones de gran desigualdad, sobre todo para los alumnos con discapacidad intelectual, los cuales muestran los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación, y en relación al trato recibido y a su nivel de autoestima.

De los estudios presentados, con sus resultados poco benevolentes para la educación secundaria sobre todo, se puede concluir que para conseguir igualdad de derechos con otros ciudadanos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que es preciso mantener un compromiso continuo con la inclusión, compromiso que se debe traducir en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y centros escolares, y análisis crítico de los problemas. Algunos aspectos relevantes a mejorar son las actitudes y la reducción de los estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales educativos, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y modificar los contextos en los que se incluye a las personas (Verdugo, 2009).

A continuación se presenta un marco de referencia, el de la calidad de vida, desde el cual se pueden desarrollar las iniciativas innovadoras que permiten impulsar adecuadamente los planes de apoyo individualizados de cada alumno con discapacidad para avanzar en la plasmación de sus derechos en la vida cotidiana de acuerdo a lo planteado por la Convención de Naciones Unidas (Schalock y Verdugo, en prensa; Verdugo, 2009; Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, en prensa).

El modelo de calidad de vida como agente de cambio en contextos escolares

La calidad de vida es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad. El modelo se operativiza a través de dimensiones, indicadores y resultados personales que se organizan en distintos niveles del sistema social. El enfoque de calidad de vida más

El enfoque de calidad de vida más seguido es el de las ocho dimensiones: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos.

seguido y citado hoy en el ámbito profesional y en el científico de las discapacidades intelectuales y del desarrollo, y en otros ámbitos de los servicios sociales, es el de las ocho dimensiones propuesto por Schalock y Verdugo (2003), que son: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos. Estas dimensiones se operativizan mediante indicadores centrales, que se definen como percepciones, conductas o condiciones específicas de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona (Verdugo, Gómez y Rodríguez, en prensa).

El concepto de calidad de vida es un marco de referencia esencial para materializar los derechos del alumnado con discapacidad en la educación. La perspectiva de educación integral que se tiene desde el enfoque multidimensional de la calidad de vida del alumno, teniendo en cuenta todas las dimensiones de su vida, es claramente equiparable a las propuestas hechas por la Convención en sus distintos artículos. En la tabla que se incluye a continuación se puede apreciar como las relaciones entre la Convención de la ONU y el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2003, 2007) son directas y abarcan a la totalidad de los artículos con contenido explícito de la Convención de la ONU.

TABLA 1. DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA Y DERECHOS (adaptado de VERDUGO, NAVAS, GÓMEZ Y SCHALOCK, en prensa)

| <i>DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA</i> | <i>INDICADORES</i> | <i>ARTICULO CONVENCION</i> |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|
| <i>DESARROLLO PERSONAL</i> | Estatus educativo Habilidades personales Conducta adaptativa | 24 |
| <i>AUTODETERMINACIÓN</i> | Elecciones/Decisiones Autonomía Control personal Metas personales | 14, 19, 21 |
| <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i> | Redes sociales Amistades Actividades sociales Relaciones | 23 |
| <i>INCLUSIÓN SOCIAL</i> | Integración comunitaria/ Participación Roles comunitarios Apoyos | 8, 9, 18, 20, 27, 29, 30 |
| <i>DERECHOS</i> | Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales | 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 22 |
| <i>BIENESTAR EMOCIONAL</i> | Seguridad y protección Experiencias positivas Satisfacción Ausencia de estrés | 16, 17 |
| <i>BIENESTAR FÍSICO</i> | Salud y nutrición Recreación Ocio | 16, 25, 26 |
| <i>BIENESTAR MATERIAL</i> | Estatus financiero Estatus laboral Estatus de vivienda Posesiones | 28 |

El modelo de calidad de vida sirve de referencia y marco conceptual para realizar los cambios que se deben acometer para hacer efectivos los derechos de los alumnos de acuerdo con la Convención.

El modelo de calidad de vida sirve de referencia y marco conceptual para realizar los cambios curriculares y otras transformaciones que los contextos educativos deben acometer para hacer efectivos los derechos de los alumnos de acuerdo con la Convención. No solo sirve para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades educativas específicas, sino que es esencial para generar prácticas de evaluación educativa basadas en la evidencia, en los datos, sobre las distintas dimensiones del funcionamiento de la persona (Schalock y Verdugo, en prensa). Algunos instrumentos de desarrollo reciente y que pueden resultar útiles en educación primaria y secundaria son los Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia. CIV-CVIP (Sabeh et al., 2009) y el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en Alumnos Adolescentes (CCVA) (Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

El enfoque centrado en la calidad de vida del alumnado supone centrarse en lograr una mejoría en sus resultados personales, y para ello tienen gran importancia sus opiniones y preferencias, pero sobre todo hay que disponer una organización apropiada de todos los procedimientos de evaluación interdisciplinar, los cuales deben *sintetizarse* adecuadamente y *alinearse* con estrategias de apoyo eficaces que se han de recoger en los planes individuales de apoyo que se pongan en marcha. Y en estas tareas, lo más común en todos los países que iniciaron la inclusión hace años, es encontrar aún muchos fracasos, por lo cual la respuesta desde el modelo de calidad de vida es REDEFINIR los centros educativos (Schalock y Verdugo, en prensa) para generar nuevos sistemas de gestión que permitan avanzar en el ejercicio real de los derechos.

Conclusión

Proponer una educación inclusiva no es algo que comience con la Convención de la ONU sino que tiene su trayectoria previa en varias décadas de experiencias escolares. España, si bien comenzó tardíamente frente a otros países europeos, produjo grandes avances en este sentido en la década de los 80 y principios de los 90, llegando a ser un modelo de actuación como país. Sin embargo, ese empuje se fue diluyendo, y quedaron las palabras pero los hechos fueron tornándose contradictorios y en muchas ocasiones negativos, situación que ha sido también común en otros países de nuestro entorno. Los resultados de los estudios comentados en este artículo dan alguna luz sobre esos resultados negativos, recogiendo la opinión de los agentes implicados en los procesos inclusivos.

Los planteamientos inclusivos iniciados hace décadas en educación han tenido un reflejo claro en los importantes cambios conceptuales en la manera de entender la discapacidad (Luckasson et al., 1992/1997, 2002/2004; Schalock et al., 2011; AAIDD, 1992, 2002, 2010; Organización Mundial de la Salud, 2001; Schalock y Verdugo, 2007; Verdugo y Schalock, 2010), que ha pasado de ser considerada un déficit de la persona,

y de interpretarse principalmente desde perspectivas biomédicas y psicopatológicas, a entenderse sobre todo desde modelos ecológicos y contextuales que acentúan el papel del ambiente, optando por una interpretación social de la misma.

Las nuevas concepciones de discapacidad nos llevan a un paradigma de apoyos y centrado en la calidad de vida de los alumnos con discapacidad. El enfoque centrado en la calidad de vida del alumno se convierte en un aspecto esencial del proceso de cambio educativo, y nos proporciona un modelo que permite planificar individualmente los apoyos del alumnos desde una perspectiva integral (académica y social), incluyendo sus deseos, metas y preferencias, así como evaluando de forma sistemática los logros alcanzados.

El éxito de la inclusión requiere cambios e innovaciones en las prácticas educativas e inclusivas; en las organizaciones que proporcionan apoyos, en los distintos sistemas y contextos educativos; y en las políticas educativas.

Los cambios que hay que seguir produciendo para avanzar en este enfoque actual de derechos-calidad de vida del alumno hay que verlos desde una perspectiva sistémica, pues no solo hay que hablar de los cambios que los profesores y otros profesionales han de realizar. El éxito de la inclusión y de la consecución de derechos del alumnado con discapacidad requiere actuar sobre (Verdugo, 2009): el microsistema, mediante cambios e innovaciones en las prácticas educativas e inclusivas; el mesosistema, mediante cambios en las organizaciones que proporcionan apoyos y en los distintos sistemas y contextos educativos; y el macrosistema, mediante cambios en las políticas educativas.

Hasta ahora hemos centrado muchos de nuestros esfuerzos en generar nuevas prácticas, y hay que seguir haciéndolo, pero la experiencia actual, en el año 2011, nos dice que la clave del cambio escolar y del avance en los derechos vendrá dada por los *cambios organizacionales junto a una nuevas y actualizadas políticas públicas*, con mas participación social en su elaboración, y transparentes en su ejecución (para más información consultar Schalock y Verdugo, en prensa). Estos cambios del sistema son los que permitirán iniciar, mantener y generalizar las nuevas prácticas y los continuos cambios de un proceso progresivo y de largo recorrido, en el cual, no hay que olvidar, los cambios los producen quienes directamente conviven y trabajan diariamente con el alumnado ■

Referencias bibliográficas

ECHEÍTA, G.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I.; y GONZÁLEZ, F. (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.

GÓMEZ-VELA, M. y VERDUGO, M. A. (2009): *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.

- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFY, S., BUNTIX, W.H.E. COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A. et al. (2002/2004). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (10ª edición). Madrid: Alianza.
- LUCKASSON, R., COULTE, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M. Y STARK, J.A. (1992/1997). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (9ª edición). Madrid: Alianza.
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad* [<http://www.un.org/spanish/disabilities/>]
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO-OMS.
- SABEH, E.; VERDUGO, M. A.; PRIETO, G. y CONTINI, E. *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R.L., BORTHWICK-DUFFY, S.A., BRADLEY, V., BUNTIX, W.H.E., COULTER, M-D., CRAIG, E.M., GOMEZ, S.C., LACHAPELLE, Y., LUCKASSON, R., REEVE, A., SHOGREN, K.A., SNELL, M.E., SPREAT, S., TASSÉ, M.J., THOMPSON, J.R., VERDUGO, M.A., WEHMEYER, M.L. y YEAGER, M.H. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- (2007). “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”. *Siglo Cero*, vol.38 (4), 224, pp. 21-36.
- (en prensa): *A Leadership Guide to Redefining Intellectual and Developmental Disabilities Organizations: Eight Successful Change Strategies*. My: Brookes.
- VERDUGO, M.A. (2006): *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.
- (2009): El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, pp. 23-43.
- VERDUGO, M.A., GÓMEZ, L. E. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (en prensa): “Inclusão e qualidade de vida na educação de alunos com deficiência”. *Linhas Críticas, edición 33, serie 17*.
- VERDUGO, M.A.; NAVAS, P.; GÓMEZ, L. E. y SCHALOCK, R. L. (en prensa): “The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability”. *Journal of Intellectual Disability Research*.

VERDUGO, M.A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008): “Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas”. *Siglo Cero*, vol. 39 (4), 228, pp. 5-25.

— (2012): “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, familias y profesionales”. *Revista de Educación*, 358. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086

VERDUGO, M.A.; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A.; SARTO, P.; CALVO, I. y SANTAMARÍA, M. (2009). *Situación Actual de la Inclusión Educativa en España. Informe de Investigación*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).

VERDUGO, M.A. y SCHALOCK, R.L. (2010). “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad”. *Siglo Cero*, vol.41 (4), 23.

Breve currículum

Miguel Ángel Verdugo Alonso es Catedrático de Psicología de la Discapacidad, Director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), y director del Máster sobre Calidad de Vida e Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad de Salamanca. Director del Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y de la Universidad de Salamanca. Director de la revista científica *Siglo Cero* editada por FEAPS. Ha publicado más de 60 libros y 300 artículos y ha impartido numerosas conferencias, ponencias y comunicaciones en congresos. Ha desarrollado una extensa tarea de dirección de investigaciones sobre discapacidad y calidad de vida.