

LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON PARÁLISIS CEREBRAL DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.

Aportaciones docentes en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Sandra Valiente Dolera

Universidad Complutense de Madrid:

Escolástica Macías Gómez

Universidad Complutense de Madrid

José Luis Aguilera García¹³²

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Interesarse por la inclusión escolar de los alumnos con parálisis cerebral exige una comprensión del fenómeno desde aquellos aspectos que confieren singularidad a los procesos educativos. Para ello, es necesario aproximarse al conocimiento de aquellas cualidades del fenómeno que afectan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con los principales hitos que favorecen la inclusión en nuestro sistema educativo.

La comunidad científica ha ido variando la concepción de la parálisis cerebral infantil, según exponen Muriel, Ensenyat, García-Molina, Aparicio-López & Roig-Rovira (2014), pasando de ser un término general basado, en las características biomédicas, para denominar un grupo de diferentes trastornos del movimiento, la postura y la función motora, permanentes e inmutables, debidos a una lesión no progresiva en el desarrollo del cerebro (Surveillance of Cerebral Palsy in Europe, 2000), a integrar en la definición aspectos relacionados con la cognición, la percepción sensorial, las dificultades comunicativas, perceptivas y comportamentales (Bax et al., 2005), lo que enfatiza la conveniencia, ya reconocida en la definición anterior, de actuaciones educativas ajustadas a la singularidad que conforma la parálisis cerebral, aceptadas ya, de forma general, por toda la comunidad científica, como ratifica Poó-Arguelles (2008) desde su acercamiento a la definición y características de la parálisis cerebral infantil. Por todo ello, se puede afirmar que, al tratarse de una lesión no degenerativa, , con la atención y estimulación adecuadas a las necesidades de cada persona, es posible mejorar el desarrollo de las áreas afectadas, ya que tal y como defienden Kleinsteuber Sáa et. al. (2014), las manifestaciones de la lesión “pueden experimentar cambios con relación al crecimiento y desarrollo del niño.” (p. 55).

En cuanto a los casos de PC en España, autores como Gómez-Conesa y Suárez-Serrano (2017) afirman que, actualmente, de cada mil nacimientos vivos, dos vienen al mundo con PC, independientemente del género del bebé, etnia o condición social, lo que nos sitúa ante un fenómeno de notables dimensiones, justificando también con ello la necesidad de ocuparse del mismo desde el ámbito educativo.

Las necesidades educativas de los alumnos con PC estarán directamente relacionadas con el tipo de PC que el alumno tenga y con los síntomas propios de cada persona y su nivel de afectación en los ámbitos de desarrollo afectados. Siguiendo a Cantero y Betanzos (2008) las NEE de los alumnos con estas características se encuentran en los ámbitos del lenguaje, la motricidad, la cognición, el comportamiento adaptativo y aquellos aspectos personales y sociales del individuo, ámbitos todos ellos muy relacionados con la actividad educativa. Desde (CREENA, 2000), una de las guías de referencia utilizadas en España para atender las necesidades educativas de los alumnos con parálisis cerebral, propone atender los ámbitos relacionados con los desplazamientos y accesos, mobiliario y materiales, personal

¹³² Director de la investigación

especializado -fisioterapeuta, logopeda, auxiliar educativo, maestro especializado en pedagogía terapéutica- además de los recursos generales destinados a población general.

En la actualidad, el concepto de inclusión está muy generalizado y presente en diferentes ámbitos de la sociedad - educativo, pedagógico, político y/o legislativo, entre otros-. No obstante, como expone García Rubio (2017), la evolución de esta idea no ha sido fácil cuando se trata del ámbito de la discapacidad, pasando de entenderse como un castigo a una condición personal en igualdad de derechos al resto de la sociedad. En España, no fue hasta 1857, con La Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano, cuando se regula el sistema educativo español de forma completa, considerando la necesidad de ofrecer respuesta educativa a las personas sordas y ciegas. Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), se organiza, por primera vez en nuestro país, la educación especial, dedicando el Capítulo VII del documento a su completo desarrollo.

En esta misma década, en 1978, se produjo un hito muy importante para el ámbito educativo. Se publicó el Informe Warnock, que, tal y como ya se ha expuesto anteriormente, supuso la creación del término de “Necesidades Educativas Especiales”, con la intención de utilizar dicho término para disminuir estereotipos (Parra Dussan, 2010), basándose, según Ortiz (2018) en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. A nivel legislativo, la aprobación de la Constitución Española, en la cual se recogen todos los poderes públicos y ciudadanos. En su artículo 14, supone un importante hito desde su artículo 49, donde se afirma que “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”. (p. 29320). Unos años más tarde, con la aprobación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), en 1982, se promueve la integración de alumnos con discapacidad en el sistema educativo ordinario, con los apoyos necesarios, con el propósito de que la educación especial sea exclusivamente, para los casos en que la integración no sea posible, sin regular las características y circunstancias que impiden tal propósito, dejando a juicio de los profesionales y, en su caso, de las familias, la decisión de la modalidad de escolarización. Esto hace que el enfoque inclusivo pueda resentirse, si no se cuenta con la preparación adecuada, al pensar que son las condiciones personales las que provoquen su adopción, y no los recursos existentes. Desde el planteamiento de los déficits personales, el respeto a la diversidad se ve disminuido, al pensar que las actuaciones deben ir dirigidas a las personas y no a mejorar el entorno para que se ajuste a cualquier singularidad.

En el año 1990 se publica en España la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que incluye la educación especial dentro de las enseñanzas generales (Título primero, capítulo primero), introduciendo, además, por primera vez en la legislación española, el término de alumnos con necesidades educativas especiales -ACNEE-, en el artículo 36.1. Además, la LOGSE defiende que “la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar.” (Artículo 36.3, p. 28934); por lo que esta ley continúa basándose en algunos de los principios básicos del Informe Warnock (1978), explicado en la página anterior.

También en 1990, se celebra a nivel internacional la Conferencia Mundial de Educación para Todos (CMEPT), en Jomtien (Tailandia), cuyo objetivo principal era el de garantizar una educación básica para todos, y por lo tanto, una calidad de vida mejorada. Siguiendo esta misma línea, en la Declaración de Salamanca (1994) se respalda el término de NEE y se dirige la atención a la educación del alumnado con estas características. Un año después, se publica el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se recogen los principios de escolarización de los ACNEE, así como su evaluación, su atención educativa y adaptaciones curriculares en caso de ser pertinentes. Conviene destacar de este decreto el

Capítulo I, artículo 3, donde se afirma que todos los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales recibirán atención educativa en centros ordinarios, y únicamente se escolarizarán en centros de educación especial cuando los ordinarios no tengan los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de dicho alumnado; argumento que parece utilizarse de forma generalizada por los detractores de la Educación Especial. Además, se afirma que la escolarización será un proceso revisable y sujeto a seguimiento continuo, hecho que no se cumple con la debida frecuencia y rigurosidad. Por otro lado, en el artículo 7 se explica que siempre que sea necesario se podrán realizar adaptaciones curriculares significativas, previa evaluación psicopedagógica, la cual se realiza por los profesionales del departamento de orientación. Como se puede observar, se siguen considerando como base los principios de normalización, integración, sectorización e individualización para ofrecer una respuesta educativa cada vez más inclusiva.

Es con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con quien se introducen los términos Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo -ACNEAE- y el de inclusión, enfatizando lo que hasta el momento se mantiene como argumento para catalogar de inclusivo nuestro sistema educativo. Estos términos se han mantenido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) hasta nuestros días. También en el año 2006, España ratifica la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, elaborado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Este documento se define como instrumento internacional de los derechos humanos de las Naciones Unidas que ampara los derechos y dignidad de las personas con discapacidad. El artículo 24, dedicado a la educación, expone que todas las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación no discriminatoria que parta de la igualdad de oportunidades. Además, se afirma que se asegurará “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (p.20654).

En el año 2017, el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaboró un informe sobre el sistema educativo español, resultante de la investigación llevada a cabo para evaluar el cumplimiento sistemático del artículo 24 de la Convención sobre los derechos del colectivo de personas con discapacidad. Este informe expone que el sistema educativo español perpetúa una educación segregadora con respecto a la discapacidad, ya que mantiene modelos educativos diferentes al ordinario, como son los centros específicos y aulas de educación especial. Del informe se desprende que el alumnado escolarizado en educación especial es percibido con menos oportunidades debido a “una evaluación anclada en un modelo médico de discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general” (CRPD, 2017: 7), además, el Comité expone que el sistema educativo español “incluye prácticas segregativas en donde el alumnado con discapacidad transferido al sistema de educación especial es percibido como personas de ‘segunda categoría’, excluidos del resto de la sociedad” (CRPD, 2017: 8). Tras numerosas declaraciones que tildan al sistema educativo como no accesible a una educación inclusiva, el informe concluye con la recomendación de eliminar esos sistemas paralelos al ordinario, ya sea como centros específicos de educación especial o como unidades dentro de los centros ordinarios, de tal manera que todos los alumnos y alumnas puedan ejercer su derecho a la educación desde una inclusión real y en condiciones de igualdad. Las declaraciones sobre la vulnerabilidad de derechos de las personas con discapacidad y la falta de inclusividad de nuestro sistema educativo expuestas por el referido comité de expertos de la ONU fueron contestadas desde las instituciones gubernamentales mediante el informe CRPD (2018), negando la mayor parte de las afirmaciones que se hacían del sistema educativo español a través de argumentos basados en hechos que ejemplificaban realidades contrarias a las expuestas en el informe inicial. No obstante, más allá de los hechos denunciados en el primer informe, y la respuesta al mismo elaborada por el estado español, se puso en evidencia la necesidad de investigar con más detenimiento y rigor la realidad de nuestro sistema educativo en lo que se refiere a la atención a la diversidad

desde un enfoque inclusivo, aspecto que atañe en modo directo a las personas con parálisis cerebral.

Desde una perspectiva internacional, Sentenac et. al. (2013) estudiaron la educación inclusiva en el alumnado de entre 8 y 12 años con parálisis cerebral (PC), afirmando que, aunque escolarizar al alumnado con discapacidad en centros ordinarios se considere, según la UNESCO (1994), como el método más eficaz para conseguir una sociedad inclusiva, las normas de las Naciones Unidas (1993) permiten la educación en entornos especiales si los entornos ordinarios no pueden satisfacer las necesidades de todos los niños y niñas. Observaron que, de media, alrededor de un 54% del alumnado con PC estaba escolarizado en centros ordinarios, un 10% en unidades de educación especial dentro de centros ordinarios, y aproximadamente un 36% en centros específicos de educación especial. Italia podría considerarse uno de los países más inclusivos de entre todos los evaluados, debido a que, prácticamente, la totalidad del alumnado acude a centros ordinarios. En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por Sansour y Bernhart (2017) realiza una comparación en relación a las necesidades educativas especiales (NEE) entre los sistemas educativos de Suecia y Alemania, indicando que este último es uno de los países donde hay más estudiantes con NEE en escuelas de educación especial que en escuelas ordinarias.

Roldán y Holland (2010) realizaron un análisis en veinte centros de educación ordinaria en países como Finlandia, España, Letonia, Chipre, Hungría y Reino Unido, donde se llevan a cabo diferentes actuaciones inclusivas para mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado. Entre ellas, destacan, entre las comunes a todos los centros y con resultados positivos, las siguientes: agrupaciones heterogéneas con reorganización de los recursos; extensión del tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar; favorecimiento de la interacción entre el alumnado; altas expectativas de aprendizaje; participación de la comunidad; y participación de las familias en la toma de decisiones, previa formación de familiares.

Los recursos y prácticas que favorezcan la inclusión pueden implementarse en los centros educativos siempre que el sistema educativo lo propicie. Sin embargo, para conseguir una inclusión total, es necesario analizar todos los factores que pueden ser influyentes y los obstáculos que pueden estar impidiéndola. De este modo, la finalidad que se persigue en este trabajo es la de contribuir al esclarecimiento de la modalidad de escolarización más beneficiosa para los alumnos con parálisis cerebral desde las consideraciones cualificadas de profesionales de la educación, a partir de la siguiente cuestión: ¿es posible una inclusión total en la escolarización ordinaria de los alumnos con parálisis cerebral? Si bien los resultados alcanzados no lograrán una respuesta única y definitiva, el conocimiento docente puede contribuir a resolver el dilema al que actualmente se enfrenta nuestro sistema educativo.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Partila inclusión íntegra de los alumnos con parálisis cerebral en los centros de educación ordinaria no es factible, ya que el sistema educativo español no cuenta, en la modalidad de escolarización ordinaria, con los recursos humanos y materiales necesarios para ofrecer una respuesta pedagógica ajustada a las necesidades y atenciones que presenta el alumnado con parálisis cerebral. Con el propósito de dilucidar su ajuste, se plantean los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL

- Dilucidar la posibilidad de incluir plenamente a los alumnos con parálisis cerebral en la modalidad ordinaria de escolarización, a partir de las consideraciones cualificadas de profesionales del ámbito educativo en relación con la modalidad de escolarización más conveniente para los alumnos con parálisis cerebral, y su comparación con las tendencias internacionales más actuales,

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la evolución que ha tenido la consideración de las necesidades específicas de los alumnos con parálisis cerebral en el sistema educativo español, desde las diferentes legislaciones.
- Determinar las consideraciones que, con carácter internacional, se tienen actualmente sobre la escolarización de alumnos con parálisis cerebral.
- Conocer y analizar las consideraciones cualificadas que tienen los docentes de diferentes modalidades educativas en relación con las necesidades que presentan los alumnos con parálisis cerebral y la modalidad de escolarización más conveniente.

MÉTODO

Dado que los objetivos que se persiguen tienen como eje central los significados de los docentes en relación al proceso educativo de alumnos con parálisis cerebral y el enfoque inclusivo de atención a la diversidad, conviene un enfoque cualitativo, basado en las propuestas de Eisner (1998) reforzada con los criterios que Moral Santaella (2006) establece para incrementar la validez del estudio, donde se analizan e interpretan los criterios que diferentes profesionales educativos defienden en referencia a la escolarización e inclusión de los alumnos con PC como medio para contrastar la conjetura propuesta.

Para llevar a cabo la recogida de información se elaboró un cuestionario de carácter anónimo, formado por 5 preguntas destinadas a caracterizar la muestra poblacional, una pregunta abierta y 10 cerradas, 7 de carácter dicotómico y 3 de elección múltiple. Para obtener mayor profundidad en las respuestas, se dio la opción de justificar las respuestas de carácter cerrado.

Las preguntas cerradas conformaban tres bloques temáticos: las tres primeras en referencia al concepto de inclusión; dos preguntas dirigidas a la formación académica inicial que reciben los docentes respecto a la PC y la preparación personal que ellos consideran que tienen adquirida para responder adecuadamente a este colectivo; y las cinco preguntas restantes sobre temas relacionados con la escolarización del alumnado y su conformidad con la situación actual.

En cuanto a la muestra poblacional, se contactó, tanto por vía e-mail como telefónica, con 31 centros educativos (tabla 1) pertenecientes a la Comunidad de Madrid, buscando la participación del mayor número posible de profesores tutores y profesores especialistas en pedagogía terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL), de los cuales respondieron 10, a quienes se les proporcionó el cuestionario en formato online para facilitar su cumplimentación y posterior envío. A los centros que no respondieron también se les remitió el enlace con el cuestionario, si bien, solo se obtuvo respuesta negativa a participar en dos de esos centros. De esta forma, se logró una muestra final de 50 cuestionarios.

CENTROS	TOTALES	PÚBLICOS	PRIVADOS/CONCERTADOS
Centros educativos de la Comunidad de Madrid	31	22	9
Centros educativos ordinarios	10	7	3
Centros educativos ordinarios preferentes de discapacidad motora	10	9	1

Centros educativos específicos de educación especial	11	6 ¹³³	5 ¹³⁴
---	----	------------------	------------------

Tabla 1. Tipos de centros educativos a los que se envió el cuestionario. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 50 participantes, 46 son mujeres (92%) y únicamente 4 son hombres (8%). Atendiendo a las edades, el 48% de los participantes alegan tener entre 25 y 35 años, siendo este porcentaje el mayor de entre todas las opciones. El 80% de la muestra se encuentra entre 25 y 45 años, por lo sería esperable una cierta experiencia y conocimiento docente.

Atendiendo a la formación académica, pregunta en la que se ofrecía la posibilidad de seleccionar varias respuestas, cabe destacar que el 50% de la muestra tenían un grado o licenciatura, pero el 52% seleccionaron solo diplomatura, siendo muy escasos los docentes con Máster (4 docentes) y doctorado (solo un docente). En lo referente a la modalidad educativa en la que trabajan actualmente los encuestados, más de la mitad de los participantes (52%) son tutores en centros ordinarios, siendo el resto docentes especializados en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje en centros ordinarios (16%), especialistas en centros específicos de Educación Especial (14%), tutores en centros de Educación Especial (12%), tutores en centros ordinarios preferentes de discapacidad motora (6%). Esto supone que, el 26% de los profesionales trabaja en centros de educación especial, lo que asegura una representación adecuada de esta modalidad entre la muestra de docentes encuestada.

Teniendo en cuenta que se admitía una respuesta múltiple, se constata que mayoritariamente, los participantes trabajan en los niveles de Educación Primaria (54%) y Educación Infantil (27%), encontrando porcentaje notablemente inferiores en Educación Básica Obligatoria (12%) y Transición a la vida adulta (6%). Un aspecto destacable de la muestra tiene que ver con la experiencia docente con alumnos con parálisis cerebral. Si bien el 58% de los encuestados tiene menos de un año de experiencia con alumnos con PC, dato coherente con el porcentaje de docentes que desarrollan sus funciones en centros ordinarios, destaca el hecho de que el 48% de la muestra tiene más de un año de experiencia docente, el 28% más de seis y el 18% más de 10 años, lo que nos permite afirmar que la distribución de la muestra, en función de la experiencia, está bastante equilibrada, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de los alumnos con PC no acuden a centros ordinarios.

Principales resultados

Una vez conocidas las características de la muestra, se presentan a continuación los datos recogidos de las preguntas generales del cuestionario de las cuales se procederá a realizar el análisis.

SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN

Con el propósito de poder entender de forma más ajustada las respuesta de los docentes, con la primera pregunta pretendíamos conocer la consideración que los docentes encuestados tenían sobre el concepto de inclusión y los aspectos que engloba este término. Todas las respuestas giran en torno a los términos “mismas oportunidades”, “respuesta

¹³³ Acogen alumnos con diferentes discapacidades, incluyendo pluridiscapacidad y PC.

¹³⁴ Específicos de alumnado con PC.

educativa adaptada”, “normalización de la diversidad”, “recursos adecuados”, “aceptación” y “características diferentes”, entre otros.

Entender la inclusión como “igualdad de oportunidades” o “normalización o aceptación de la diversidad” es defender el principio de normalización de Warnock (1978); y la idea de “respuesta educativa adaptada” parece estar más cerca de integración, en tanto que suele hacer referencia solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, para intentar homogeneizar las respuestas, usando adaptaciones y recursos, así como un equipo multidisciplinar. En muchas ocasiones, estas respuestas se focalizan solo en los alumnos que presentan alguna diferencia notoria con respecto al grupo que se considera normativo, lo que se aleja del concepto de inclusión, como veremos posteriormente. El principio de individualización se relaciona con las “características diferentes” que hacen a cada persona única, y no solo a aquellos alumnos que se alejan de lo normativo.

De esta manera, se puede apreciar que del total de las cincuenta respuestas a esta pregunta treinta y cinco amplían el concepto de inclusión al ámbito general de la vida del individuo, como se planteó en el conocido como informe Warnock. Las quince respuestas se ciñen al ámbito educativo, alegando que la inclusión del alumnado es aquella que consigue introducir a los niños y niñas que presentan NEE en aulas ordinarias, ofreciéndoles una respuesta pedagógica adecuada a sus características, con los apoyos y recursos, tanto humanos como materiales, que sean necesarios.

Teniendo en cuenta todos los aspectos comentados y partiendo de los datos obtenidos en el cuestionario, el concepto de inclusión al que alude el profesorado encuestado puede definirse, de manera general, como el proceso que intenta dar respuesta educativa a la diversidad y necesidades que presenta cada persona, utilizando los recursos y apoyos necesarios para ello, consiguiendo así que todos y cada uno de los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades mediante el logro de una igualdad de oportunidades real.

CONSIDERACIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El 72% de los docentes encuestados afirma que el sistema educativo español no es, en la actualidad, inclusivo. Entre las diversas justificaciones que aportan para ello, son los recursos la causa que más argumentan (32%), seguido de las prácticas integradoras o segregadoras (22 %), y otros argumentos referidos a las deficiencias legales (4%), incumplimiento de la ley (4%), falta de conocimiento docente (4%), no saben o no contestan (8%). De hecho, del 28% que considera que tenemos un sistema educativo inclusivo, solo el 12% piensa que es totalmente inclusivo, pues el resto, argumentan que está mejorando o que necesita mejorar. De esta manera, podemos asegurar que solo 6 de los 50 docentes encuestados considera inclusivo un sistema educativo con la modalidad de escolarización no ordinaria, argumentando como razón justificadora el hecho de que todos los alumnos reciben educación. Ante estas respuestas cabría preguntarse si este hecho puede considerarse como una práctica inclusiva o como el cumplimiento de un derecho inalienable, puesto que, tal y como se recoge en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 54), lo que no asegura en sí mismo que se haga de tal manera que se respeten las diferencias individuales, procurando que estas no sean un impedimento para ese logro. De hecho, cuando en la tercera pregunta del cuestionario se les plantea de forma dicotómica si consideran que nuestro actual sistema educativo logra la inclusión total, todos los docentes encuestados contestan negativamente, incluso aquellos que contestaron en la pregunta anterior que nuestro sistema educativo era inclusivo. La razón de esta aparente contradicción se encuentra en el hecho de que sus respuestas, aun siendo afirmativas, contenían matices en los que expresaban que aún queda mucho por trabajar, o que, a pesar del amparo legal aún faltan muchos recursos (C4), o incluso que el actual sistema educativo “no está preparado para la inclusión total, aunque hace grandes esfuerzos por realizarla” (C16). De hecho,

centrándonos en la tercera pregunta, ante la negativa para reconocer totalmente inclusivo nuestro actual sistema educativo, el 26% de los docentes encuestados argumentan que aún falta mucho, o que no hay recursos suficientes (34%). El 22 % de los docentes encuestados considera que, nuestro sistema es excluyente y segregador, como mucho integrador, para referirse a las prácticas que se llevan a cabo con aquellos alumnos que presentan nee. Defienden que una verdadera educación inclusiva es aquella que consigue que toda la diversidad de niños y niñas puedan beneficiarse del proceso educativo en su conjunto, en un mismo aula, mediante la utilización de todos los apoyos que sean necesarios. Solo un pequeño grupo (4%), considera que la existencia de los centros y recursos de educación especial son necesarios para algunos alumnos y alumnas que, debido a su grado de afección y discapacidad, es muy complicado atenderles en un centro ordinario, por la diferencia de necesidades e intereses con respecto a los alumnos que no son considerados de nee, poniendo como ejemplo de ellos a los alumnos con Discapacidad Intelectual (DI) en los grados más graves de afección (C12). El resto de los docentes, expresan no poder justificar su respuesta, o bien justifican su respuesta con causas de carácter ideológico, o de incumplimiento legal, o por falta de planificación. Este grupo representa el 14% de la muestra total.

Son muy pocos los docentes que atribuyen al conocimiento la causa que más dificulta el logro de un sistema inclusivo (4%). Consideran que, con mayores recursos, entre los que incluyen la cantidad de profesionales, el logro de la inclusión sería posible en nuestro sistema educativo.

En lo referente a las prácticas, la mayor crítica que argumentan los docentes hace referencia a la implementación de acciones integradoras, como señala uno de los encuestados, cuya respuesta resulta muy representativa: “el sistema educativo actual favorece la integración, más que la inclusión, ya que, aunque los alumnos estudien en el mismo espacio, en muchas ocasiones lo hacen de forma separada, en otras condiciones, en el aula de AL/PT” (C46).

CONSIDERACIONES SOBRE LA EXISTENCIA DE DIFERENTES MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN

Para seguir profundizando en el pensamiento de los docentes, la pregunta 4 hacía referencia a los beneficios que los docentes atribuían a la existencia de modalidades diferentes de escolarización. De forma más concreta se les pregunta si consideraban que la actual existencia de diferentes modalidades de escolarización beneficiaba a los alumnos.

Todos los docentes defienden la necesidad de desarrollar una educación inclusiva, pero la forma más adecuada para conseguirla depende, principalmente, de si consideran la modalidad de escolarización de educación especial una forma de inclusión o, por el contrario, una forma de segregación. El 76% de los docentes encuestados considera que es beneficioso tener modalidades diferentes de escolarización, una gran mayoría debido a las propias características de los alumnos (60%) y el resto, por la falta de recursos (14%). El 24 % de los docentes que no considera beneficioso mantener dos modalidades educativas diferentes, el 16 % justifica su respuesta por el beneficio que supone la convivencia entre los diferentes alumnos, con independencia de la singularidad de cada uno, y el resto de los docentes (10%) no justifica su respuesta.

FORMACIÓN DOCENTE

La quinta y sexta pregunta planteada en el cuestionario se analizarán de forma conjunta puesto que las respuestas ofrecidas abarcan temas íntimamente relacionados con la formación docente para la enseñanza de alumnos con parálisis cerebral. De hecho, una de las preguntas hace referencia al grado de adecuación de la formación inicial y la otra al grado de preparación que tiene el propio docente.

Un 86% de los docentes encuestados considera inadecuada la formación inicial, afirmando que suele ir dirigida hacia aspectos generales del alumnado sin necesidades educativas.

Además, el 66% de los encuestados admiten no sentirse preparados para ofrecer una respuesta educativa hacia los alumnos con PC.

Exponen la necesidad de un período de prácticas más extenso durante la formación académica (20%), ya que es a través de dicha práctica donde reconocen adquirir conocimientos mucho más significativos. El encuestado C5 expresa que, en los planes de estudios previos a los grados universitarios se estudiaba una formación completa en educación especial, y no como una especialización, lo que permitía al alumno formarse, desde la base, en todo el espectro de discapacidades y necesidades educativas asociadas que podía coexistir en un aula. Por otro lado, el docente C10 afirma que, actualmente, la formación académica inicial para el profesorado se dirige hacia la educación ordinaria, viendo de forma general todo lo relacionado con las necesidades educativas específicas (22%), reclamando mayor formación al respecto. Más de la mitad de los docentes (48%) no ha justificado su respuesta.

Más de la mitad de los docentes encuestados (66%) manifiestan no sentirse preparados para dar una respuesta educativa apropiada al alumnado con PC. En el caso de la educación ordinaria, porque es un tipo de discapacidad que apenas se trata, la que menos en comparación a otras, según algunos testimonios; en el caso de las especializaciones, por contenidos escasos y demasiado teóricos que únicamente permiten tener una pequeña idea introductoria de lo que engloba la PC. Aquellos profesionales que han tenido o tienen experiencia con este colectivo reiteran, en varias ocasiones, que gracias a la práctica han adquirido estrategias que les permiten generar propuestas didácticas ajustadas a las necesidades educativas de cada niño o niña; pero que, como cualquier trabajo como docente, la formación, aprendizaje y reajuste a nuevas situaciones es continuo. Ninguno de los docentes que manifiesta sentirse preparado para responder a las necesidades de los alumnos con PC (34%), atribuye dicha causa a su formación inicial.

MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN PARA LOS ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL.

De entre todos los participantes en esta investigación, el 46% opinan que la modalidad más adecuada para el alumnado con PC es la educación combinada, seguido de los centros específicos de educación especial con un 26% de respuestas. La modalidad que afirman como menos adecuada es la ordinaria (28%). En la tabla nº 2 puede verse las opciones que consideran más adecuadas en función del centro en el que el docente desempeña sus funciones.

Modalidad de escolarización Del alumno Tipo de centro Del docente	Ordinaria.	Especial.	Aulas/Unidades de Educación Especial.	Combinada.
Centro Ordinario	4	9	5	18
Centro de Educación Especial	1	4	4	5

Tabla 2. Modalidad más adecuada para los alumnos con parálisis cerebral. Elaboración propia.

Como puede observarse, son muy pocos los docentes (10%) que consideran la modalidad de escolarización ordinaria la más adecuada para los alumnos con PC, destacando la combinada (46%), seguida de la de educación especial (26%) y la de aulas o unidades de educación especial (18%). Analizando la justificación de la opción más elegida, puede apreciarse que destaca quienes afirman que son las características propias del alumno la

razón que justifica dicha elección (18%), si bien, el porcentaje de profesor que no justifican su elección es muy destacable en todas las opciones. Sin embargo, solo cuatro docentes (8%) eliminarían alguna modalidad de escolarización para los alumnos con PC, siendo los centros de educación especial los que eliminarían, en tres de las cuatro respuestas, y las unidades de educación especial en una de las respuestas. Lo que sorprende es que ningún docente haya querido eliminar como opción la educación ordinaria, lo que nos hace pensar que no la descartan del todo, aunque piensan que no es la opción más recomendable. De hecho, como se puede apreciar en la tabla 4, casi la mitad de los docentes (48%) consideran adecuada la escolarización ordinaria para los alumnos con parálisis cerebral, lo cual es muy sorprendente, pues no la recomiendan casi nunca.

Con el propósito de ver cómo pueden afectar los cambios en la formación inicial docente las concepciones sobre la modalidad de escolarización, se relacionaron las respuestas docentes sobre la conveniencia de la modalidad ordinaria para los alumnos con parálisis cerebral, con la edad de los encuestados. La tabla 3 presenta las respuestas clasificadas en función de la edad y el centro donde desempeñan sus funciones.

Inclusión total del alumnado con PC en centros ordinarios.		Sí lo creen oportuno	No lo creen oportuno
Tipos de centro			
Centro ordinario	Menos de 25 años	1	1
	Entre 25 y 35 años	11	11
	Entre 35 y 45 años	5	6
	Entre 45 y 55 años	0	2
	Más de 55 años	0	0
Centro de educación especial	Menos de 25 años	3	0
	Entre 25 y 35 años	0	2
	Entre 35 y 45 años	2	2
	Entre 45 y 55 años	2	2
	Más de 55 años	0	0
Total		24	26

Tabla 3. Inclusión total del alumnado con parálisis cerebral en los centros educativos ordinarios. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, la distribución entre quienes consideran oportuna la inclusión total del alumnado con parálisis cerebral en centros ordinarios y quienes no lo consideran adecuado, es homogénea. Si analizamos los diferentes grupos de edad, observamos que

tampoco aquí las diferencias son muy relevantes. No obstante, es posible observar una cierta tendencia en contra de la inclusión total de alumnos con PC en centros ordinarios entre los docentes de más de 45 años que trabajan en centros de escolarización ordinaria, consideración que puede estar relacionada con la experiencia, ya que estos docentes afirman tener o haber tenido entre 5 y 10 años de experiencia con alumnado con PC, lo que indica que han experimentado directamente las necesidades que presenta este alumnado en los procesos de aprendizaje. Como se observa, esta tendencia no se da entre quienes desempeñan sus funciones en los centros de escolarización no ordinaria, pues dos de los tres docentes que consideran posible la inclusión total en centros ordinarios, tienen también una experiencia de entre cinco y diez años. Como vemos, el factor experiencia no es tampoco determinante, por sí solo, aunque dicha experiencia puede considerarse de más intensidad, en amplitud y profundidad, cuando se desarrolla en centros específicos.

Destacar que el 25% de los docentes que se han posicionado a favor de la escolarización del alumnado con PC en centros ordinarios, muestran matices a su afirmación, bien señalando el carácter utópico de la respuesta (C33), bien aclarando que únicamente sería posible en los casos de menor afectación, cuando no exista discapacidad intelectual grave (C8, C9), o previa reforma del actual sistema educativo, sobre todo en lo referente a recursos (C5, C20, C25, C32), o incluso considerando la opción de escolarización ordinaria junto con la no ordinaria (C4). Esta aclaración podría suponer que, aunque estadísticamente los resultados obtenidos estén igualados, al analizar las razones, un mayor número de docentes no están a favor de la inclusión total en centros ordinarios, alegando de nuevo que un nivel de afectación grave puede hacer imposible dicha inclusión. A este hecho hay que añadir, que sólo dos profesionales han justificado su respuesta claramente a favor, pues el resto ha preferido no hacerlo, por lo que no se ha podido profundizar en el significado de su respuesta.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como objetivo general, en este estudio, se pretendía contrastar las opiniones calificadas de los profesionales educativos en cuanto a la modalidad de escolarización más favorecedora para el alumnado con PC. Tras el análisis de los resultados recogidos, se puede considerar conseguido, si bien, los puntos de vista no siempre coinciden, provocando, en ocasiones, propuestas contrarias. Lo que sí puede afirmarse es que las modalidades de escolarización que el profesorado considera más convenientes para los niños y niñas con PC son, en primer lugar, la escolarización combinada entre un centro educativo ordinario y un centro específico de educación especial, y en segundo lugar, los centros específicos de educación especial. Además, la mayor parte de los docentes opina que no es oportuna la inclusión total.

Del debate originado tras la investigación realizada por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la respuesta al mismo desde nuestras instituciones educativas, así como las diferentes propuestas existentes, tanto de ámbito nacional como internacional, sobre las personas con parálisis cerebral, se desprende la necesidad de analizar, con detenimiento y profundidad, la conveniencia de mantener dos modalidades de escolarización, y su compatibilidad con los principios de la educación inclusiva, ratificados por España en las diferentes declaraciones y tratados internacionales.

Como se ha ido constatando, las respuestas de los docentes, en su mayoría, se ajustan bien a lo que hoy se viene entendiendo por inclusión educativa. No parece ser aquí donde radiquen las principales diferencias. Sin embargo, se aprecian ya en las respuestas, ligeros matices que pueden ser indicativos de importantes diferencias de significados, al señalar con más o menos intensidad la asociación entre diversidad y acnee.

Así, los apoyos fuera del aula, los elementos curriculares, o la falta de apoyo ante necesidades educativas no incluidas en la clasificación que establece la ley, son los

argumentos que suelen mostrar los docentes encuestados cuando atribuyen a las prácticas la causa que impide considerar incluso el actual sistema educativo.

La mayoría de los docentes encuestados se muestran a favor de un sistema educativo inclusivo, pero existen notables resistencias a hacer desaparecer la educación especial, considerando que sería necesario, previamente, mejorar los recursos y la formación docente, asignatura aún pendiente en nuestro sistema educativo. De hecho, son pocos los docentes que se reconocen preparados para atender alumnos con parálisis cerebral, quienes lo hacen, no establecen su formación inicial como causa.

Se ha evidenciado un gran desconocimiento entre el profesorado en relación con las posibilidades que pueden ofrecerse desde la escolarización ordinaria para estos alumnos, así como la tendencia a pensar que las necesidades que presentan están relacionadas con la discapacidad intelectual, estereotipo aún muy frecuente.

Conviene terminar afirmando que se hace imprescindible continuar estudiando acerca de los pensamientos y opiniones de las personas a las que esta situación les implica y afecta de forma directa. Como se ha expresado anteriormente, contar con los alegatos y experiencias tanto de los profesionales, como de las propias familias y alumnado, otorga al investigador la posibilidad de dar voz a sus juicios y pareceres. La inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en los centros de educación ordinaria es un ámbito de estudio que, además de ser amplio, debe tratarse y discutirse teniendo en consideración numerosas variables, ya que las decisiones que se tomen afectan a un colectivo de seres humanos, por lo que se debe llevar a cabo con riguroso cuidado y contemplación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B. y Damiano, D. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 47(8), 571-576.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD) (2017 inédito) Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/ESP/CRPD_C_20_3_8687_S.docx.

CRPD (2018, inédito) Observaciones del España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Gómez-Conesa, A., y Suarez-Serrano, C. (2017). Parálisis cerebral infantil. Panorama de su prevalencia en España. *Fisioterapia*, 39, pp. 185-186. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0211563817301025>

Kleinstauber Saa, K., Avaria Benaprés, M. de los Á., y Varela Estrada, X. (2014). Parálisis Cerebral. *Pediatría Electrónica*, 11, pp. 54-70. Recuperado de https://www.revistapediatria.cl/volumenes/2014/vol11num2/pdf/PARALISIS_CEREBRAL.pdf

Macías, E.; Aguilera, J.L et. al. (2016). Propuesta de inclusión del alumnado con enfermedades crónicas en las medidas de atención a la diversidad en las universidades. Póster presentado en el III CONGRESO INTERNACIONAL UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD- ONCE 10 y 11 NOVIEMBRE 2016

Muriel, V., Ensenyat, A., García-Molina, A., Aparicio-López, C., & Roig-Rovira, T. (2014). Déficits cognitivos y abordajes terapéuticos en parálisis cerebral infantil. *Acción psicológica*, 11(1), 107-117.

Poó-Argüelles, P. (2008). Parálisis cerebral infantil. En Asociación Española de Pediatría. Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica, pp. 271-277. Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/36-pci.pdf>

Sansour, T., y Bernhard, D. (2017). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter - European Journal of Disability Research*, 12(3), pp. 127–139. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067217301323?via%3Dihub>

Sentenac, M., Ehlinger, V., Ishoy Michelsen, S., Marcelli, M., Olivia Dickinson, H., y Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), pp. 588–595. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089142221200252>

Roldán Molina, S. y Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 22 (56), pp. 31-43.

Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (2000). Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (SCPE)*. *Developmental medicine and child neurology*, 42(12), 816-82. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00695.x>