

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2021-2022 ikasturtea

**EZGAITASUNIK GABEKO IKASLEEN JARRERAK
EZGAITASUNA DUTEN IKASLEEN AURREAN.
JARREREN IKERKETA ESKU-HARTZE BATEN ONDOREN**

Egilea: Naroa de Sousa Rebollo

Zuzendaria: Zuriñe Gaintza Jauregi

Data: Leioan, 2022ko ekainaren 5an

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala	3
1.1. Hezkuntza aniztasunaren aurrean historian zehar.....	3
1.2. Hezkuntza Premia Berezia duten ikasleen egoera Andaluzian.....	6
1.2.1. Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleei emandako erantzuna Andaluzian	7
1.3. Jarrerak.....	8
1.3.1. Zer dira?.....	8
1.3.2. Jarreraren jatorria.....	9
1.3.3. Ezgaitasunik gabeko ikasleen jarrerak desgaitasuna duten ikasleen aurrean 10	
2. Marko metodologikoa	11
2.1. Lagina	11
2.2. Tresnak.....	12
2.3. Prozedura	13
2.4. Emaitzak eta eztabaida.....	17
3. Ondorioak	20
4. Etika profesionala eta datuen babesak	21
5. Erreferentzia bibliografikoak	22
6. Eranskinak	25

EZGAITASUNIK GABEKO IKASLEEN JARRERAK EZGAITASUNA DUTEN IKASLEEN AURREAN JARREREN IKERKETA ESKU-HARTZE BATEN ONDOREN

Naroa de Sousa Rebollo
UPV/EHU

Pertsonen jarrera negatiboak desgaitasuna duten pertsonak gizarteratzeko eta integratzeko oztopo nagusi bat dira. Jarrerak aldatu edo moldatu ahal direla ikusirik, lanaren helburua izan da ikertzea zer nolako jarrerak dituzten Lehen Hezkuntzako laugarren eta bosgarren mailako ikasleek ezgaitasunaren aurrean esku-hartze bat egin aurretik eta ondoren. Lan hau Sevillako eskola publiko batean burutu da 99 ikasleekin, euren artean 7 premia berezidun ikasleak direlarik. Ikerketarako CATCH galdetegia, gazteek desgaitasuna duten pertsonetik dituzten jarrerak neurtzeko tresna, erabili da. Emaitzei dagokienean, desgaitasunarekiko sentikortasun handia ikusi da. Ondorio gisa, ezinbestekoa hartzen da HPB-ko ikasleak txikiak direnetik ikastetxe arruntetan eskolatzea eta gainerako ikaslekiko elkarrekintzaren sustapena garatzea.

Hitz gakoak: ezgaitasuna, inklusioa, gela egonkorra, HPB, CATCH, jarrerak, jarrera aldatetak.

People's negative attitudes or prejudice can be a major obstacle to the inclusion of people with disabilities. Knowing that attitudes can vary or be changed, the aim has been to investigate the attitudes of fourth- and fifth-year primary school pupils towards disability before and after carrying out an intervention. This work has been carried out in a public school in Seville, with 99 pupils (including 7 with SEN). The attitude research tool used was CATCH. This questionnaire is designed to measure young people's attitudes towards people with disabilities. Regarding the results, a high sensitivity to disability was observed. In conclusion, it is considered essential that students with SEN are educated in mainstream schools and that interaction with other students should be encouraged.

Keywords: disability, inclusion, stable classroom, SEN, CATCH, attitudes, attitudinal change.

La actitud negativa o el prejuicio de las personas puede suponer un obstáculo principal para la inclusión de las personas con discapacidad. Sabiendo que las actitudes pueden variar o ser cambiadas, el objetivo ha sido investigar las actitudes del alumnado de cuarto y quinto curso de primaria hacia la discapacidad antes y después de realizar una intervención. Este trabajo se ha llevado a cabo en una escuela pública de Sevilla con 99 alumnas y alumnos (entre ellos 7 con NEE). La herramienta de investigación de actitudes ha sido CATCH, un cuestionario diseñado para medir las actitudes de la juventud hacia las personas con discapacidad. En cuanto a los resultados, en general se ha visto una alta sensibilidad hacia la discapacidad. Como conclusión, se considera imprescindible que el alumnado con NEE se escolarice en las escuelas ordinarias y que se promueva la interacción con el resto del alumnado.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, aula estable, NEE, CATCH, actitudes, cambio de actitudes.

Sarrera

Azkenengo urteetan hezkuntza inklusioa eskola guztien erronka bihurtu da. Inklusioa hezkuntzan dagoen desberdintasunei eta bereizketari aurre egiteko sortzen da. Eskola inklusioa izateak prozesu luze bat jarraitzea suposatzen du; izan ere, eskola fisikoki moldatzeaz gain, ume guztien beharrezanetara egokitzea ere eskatzen du. Oraindik eskola guztietan ez dago baliabide nahikorik hau lortzeko, horregatik batzuetan Hezkuntza Premia Berezia (HPB) duten ikasleei eskaintzen zaien irtenbidea beste gela batera eramatea da. Gela honek dituen ezaugarri guztien artean espazio amankomunak, ordutegiak, eskola-ihardunaren banaketa eta egutegia eskola arruntarekin elkarbanatzen dituela adierazgarria da.

Hala ere, nire Practicum I-eko esperientzietatik abiatuta, hau ez da errealitatea. Premia bereziak zituzten ikasleek klasean edo patioan gainerako ikasleekin batu arren, ez ziren elkarrekin egoten. HPB zuten ikasleek irakasle batekin ematen zuten denbora gehiena eta ikasleekin pixka bat hitz egin arren, arraroa zen klase arrunteko umeek haien jolasetara parte hartzera gonbidatzea eta are gutxiago behar bereziko ikasleen jolasetara egokitzea. Momentu hartan HPB-ko ikasleekin elkartzeko oztopo bat klase arrunteko ikasleek dituzten desgaitasunarekiko aurreiritziak izan zitezkeela pentsatu nuen.

Gauzak horrela, nire lanaren helburua izan da ikertzea zer nolako jarrerak dituzten Lehen Hezkuntzan (LH) dauden gela arrunteko ikasleak ezgaitasunaren aurrean esku-hartze bat (unitate didaktiko gisa) egin aurretik eta ondoren. Horretarako, lehenik eta behin marko teorikoan Estatu espainolean aniztasunaren aurrean egon den bilakaera, Hezkuntza-Premia Bereziak dituzten ikasleei emandako erantzuna Andaluzian (ikerketak hor burutuko delako) eta ezgaitasunaren aurrean agertu diren jarrera desberdinak aztertuta dira. Ondoren, marko metodologikoan, Lehen Hezkuntzako jarreraren inguruko ikerketak bat burutzen da, non, lagina, aurrera eramateko prozedura, emaitzak eta eztabaida topa daitezkeen. Amaitzeko, ikerketaren ondorio sakon bat egin da.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

1.1. Hezkuntza aniztasunaren aurrean historian zehar

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

Estatu espainoleko hezkuntza sistemaren bilakaera historiko luzea izan arren, ezgaitasunak dituzten ikasleen arretari dagokionez XX. mendearen bukaera arte ez dira aurrerapen nabarmenik ikusi legegile eta instituzio mailan (García, 2017). Hezkuntzarako eskubidea Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalean du oinarria 1948an, “Pertsona orok du hezkuntzarako eskubidea. Hezkuntza dohainekoa izango da oinarrizko ikasketei dagokienez. Oinarrizko ikasketak egitea derrigorrezkoa izango da” (Nazio Batuen Batzar Nagusia, 1948, or.7). Gauzak horrela, hezkuntza-premia bereziak (HPB) zituzten haur eta gazteek, garaiaren arabera, hezkuntza esparrutik erantzun pedagogiko desberdina jaso dute; esklusio, segregazio, integrazio eta inklusiotik igaroz.

Esklusioari dagokionez, desgaitasuna zuten pertsonak ez zuten hezkuntzarako eskubiderik. Castañok (2009) adierazi zuen Erdi Aroan ez zituztela pertsona bezala tratatzen, izan ere, sozialki baztertzen zituzten: “Las personas con discapacidad física (tullidas), psíquicas (enajenadas) y sensoriales (sobre todo ciegas) eran tratadas como locas o delincuentes, representando esto, sí se puede considerar, un avance con respecto a tiempos anteriores que eran eliminadas” (or.405-406). Urteekin, ikuspegi hau aldatuz joan zen.

XX. mendearen hasieran, oraindik haur guztiak ez ziren eskolara joaten, are gutxiago urritasuna zutenak. Espainian, 80ko hamarkadaren erdialdera arte, ezgaitasuna zuten haurren eskolatzea orokorrean bereizitako ikastetxeetan egiten zen (Alonso eta de Araoz, 2011). Estatu espainoleko Hezkuntza Bereziaren inguruko legeen bilakaeraren berrikuspen txikia eginez gero, aipagarria da 1970ko Hezkuntza Lege Orokorrean hezkuntza berezia lehenengo aldiz ezarri zela 51ko artikuluan. Eredu separatista bat bultzatuz, segregazio ereduak agertu zen, Alonsok eta de Araoz-ek (2011, or.15) horrela definitu zuten: “segregazio ereduak gogoan hartzen du hezkuntza kalitate hobetua izango dela talde homogeneotan emanez”. Gainera, 1970ko legean konnotazio negatibo batekin hurrengo adierazten zen: “Adimen urrikoek eta moldatu gabeak zentro berezi batzuetan ikasiko dute”. Adierazteko era egokia izan ez arren, HPB-ko ikasleen hezkuntza lehenengo aldiz planteatu zen. Gainera, integrazioaren agerpenak aldaketa nabarmenak ekarri zituen.

Izan ere, 1978ko Warnock informea eta 1994eko Salamankako adierazpenak hezkuntza berezian funtsezko papera bete zuten. “Integrazio-ereduan ez da sistema arrunta aldatzen,

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

izan ere, ezgaitasuna duen haurrak egokitzeko beharra dauka terapia edo errehabilitazio baten bitartez eta egokitzea lortzen ez badu, porrot egingo du. Eskola arruntera sartu ahal izango da espezialistek eskola berezietan sendatzea lortuz gero” (Alonso eta de Araoz, 2011, or.20).

1990eko urriaren 3an Estatu espainoleko Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorraren Lege Organikoan (LOGSE) aldaketa nabarmen bat nabaritu zen ikasle guztien aniztasunaren arretan, lege honek integrazioaren aldarrikapena ofizialki markatzen du. Lehenengo aldiz HPB kontzeptua Espainiako legegintzan barne hartzen dute “Hezkuntza Bereziko” kontzeptua ordezkatzuz. Gainera, 1995eko apirilaren 28an errege-dekretu bat onartu zen, non aniztasunaren ikuspegitik hitzartzen zen HPB ikasleen arreta: “Ezgaitasuna duten ikasleek ez dira bakarrik hezkuntza premia bereziekin” (García, 2017, or. 8).

Horrez gain, 1994an UNESCOk proposatutako Salamancako adierazpenak hezkuntza bereziaren norabidea erabat aldatu zuen. Adierazpen honetan hezkuntza inklusibo bat garatzea zuten helburutzat. Bertan HPB-ak izan edo ez, ezinbestekoa dela pertsona guztiak instituzio berean hezteko adierazten zen (Unesco, 1994).

Hemendik aurrera (gaur egun barne), hezkuntzaren erronka nagusia inklusioa lortzea izan da. Adituek inklusioa modu askotan definitu dute. Hala ere, definizio guztiek hurrengo oinarria partekatzen dute: “Ikasle guztiak desberdinak dira. Gaitasun, talde etniko, adin, estatura, jatorri eta genero desberdinak daudela kontuan hartuta, sistema aldatu behar da ume guztietara egokitzeko” (Alonso eta de Araoz, 2011, or.20).

Legeei dagokienez, 2/2006 Lege Organikoak, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoan (LOE) hezkuntza ikasleen beharrezanetara egokitu behar zela adierazi zuen. Eskola inklusiboa lortzeko prozesu horretan agertzen da Hezkuntza Laguntzako Berariazko Premiak (HLBP) kontzeptua. Eskola inklusioa garatzeko esparru planean dioen arabera “«espezifikotasunaren» ideia txertatzen baitu laguntza motaren elementu bereizgarri gisa. Praktikan, jardute «espezifikoko» gehienek laguntzen intentsitatea bakarrik hartzen dute aintzat, eta ez dute bilatzen espezifikotasun handiagorik” (2019, or. 4). 2013an Lege Organikoa, abenduaren 9koa, Hezkuntzaren Kalitatea Hobetzeko (LOMCE) onartzen

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

da. Garcíak (2017) adierazten duen bezala, lege honek inklusiorako planteamendu orokorrean berrikuntza esanguratsu gutxi aurkezten ditu.

2/2020 Lege Organikoa, abenduaren 30ekoa, LOMLOE ezarri zen. LOMLOE 2006ko Hezkuntzaren Lege Organikoaren (LOE) aldaketa bat da. Lege honek ekitatearen eta inklusioaren garrantzia azpimarratzen eta, banan-banako ikaskuntzaren beharra bultzatzen du ikasleen garapen pertsonal, intelektual, sozial eta emozional ahalik eta handiena lortzeko. Bertan, prestakuntza ibilbide berriak ezarri dira, ikasleen beharretara, haien lanbide eta ikasketa profiletara pertsonalizatzeko aukerarekin. Aipagarria da egin diren moldaketen artean, LOMLOE-k definizio berri bat ezarri duela HPB duten ikasleentzat.

Aipatutako legeak lehenengo mailakoak dira, hain zuzen ere, estatu mailatik datozen legeak. Gobernuak lurralde osoari eragiten dioten hezkuntzari buruzko estatu-legeak ezartzen ditu, hezkuntza-erreformatzat hartzen diren hezkuntza-arloko aldaketa esanguratsuak dira. Lege horiek lege organikoak dira. Andaluziako autonomia erkidegoak irakaskuntza erregularizatzeko eta administratzeko autonomia osoa jaso zuen abenduaren 30eko 6/1981 Lege Organikoaren bidez (Andaluziako Autonomia Estatutua). Andaluziako hezkuntzaren alderdi orokorrak Andaluziako Hezkuntza Legeak (LEA) jasotzen ditu eta HPB-en ikasleen eskolatzea ere jasotzen du.

1.2. Hezkuntza Premia Berezia duten ikasleen egoera Andaluzian

17/2007 Legea, abenduaren 10ean, Andaluziako Hezkuntza Legea, 5. artikuluan, hurrengo helburuak jasotzen ditu: “ikasle guztientzat aukera berdintasun eraginkorra bermatzea eta sartzeko zailtasunak izan ditzaketen inklusioa lortzea” (or.5). 48.3 artikulua esaten du ikasleen aniztasuna-arreta, baldintza eta baliabideen esparru orokorra egokituko dituela hezkuntza eskolak garatu ahal izateko.

2008ko uztailaren 25eko Aginduak bereziki aipatzen du ikasleen aniztasunarekiko arreta derrigorrezkoa izango dela irakaskuntzako hezkuntza-ekintzaren jarraibide arrunta edukien eta irakaskuntzaren antolamendua malgua, askotarikoa eta banakakoa izatea bultzatuz. Horrekin lotuta, Andaluziak dokumentu berezi bat dauka aniztasunaren arreta tratatzeko: 2021eko urtarrilaren 15eko Andaluziako agindua. Agindu honek, Andaluziako

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

Autonomia Erkidegoko LHko etapari dagokion curriculuma garatzen, aniztasunarekiko arretaren zenbait alderdi arautzen, ikasleen ikaskuntza-prozesuaren ebaluazioaren antolamendua ezartzen eta hezkuntza-etapa desberdinen arteko igarotze-prozesua zehazten ditu (2021eko urtarrilaren 15eko Andaluziako agindua). Gainera, LH-ri dagozkion irakaskuntzako Andaluziako Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztietan aplikatuko da.

2021eko urtarrilaren 15eko Andaluziako aginduan aniztasunari arreta emateko hurrengo oinarriak agertzen dira: ezberdintasuna aintzat hartzea eta errespetatzea, eta pertsona guztiak onartzea aniztasunaren eta giza izaeraren zati gisa; irakaskuntza ikuspegi inklusibo batekin pertsonalizatzea eta indibidualizatzea; ikasleen hezkuntza-premiak goiztiarra detektatzea eta identifikatzea, ikasleen eskola-arrakasta bermatzeko neurri egokienak hartu ahal izateko; aukera-berdintasuna etapan sartzeko, egoteko eta mailaz igotzeko eta ekitatea eta bikaintasuna hezkuntza-kalitatearen eta aukera-berdintasunaren bermatzaile gisa.

Aniztasuna arretaren neurri orokorreari dagokienez, LH-ko etapan zehar ikasle guztiek hezkuntza-premia iragankorrak edo iraunkorrak izan ditzakete, ikastetxeek aniztasunari erantzuteko neurri orokorrak ezarri behar dituzte beren ikasleentzat, eta etapako edozein unetan erabili ahal izango dira. Horrez gain, Andaluziako ikastetxeek aniztasunari arreta emateko programa hauek ezarriko dituzte: ikaskuntza indartzeko programak eta sakontze-programak.

1.2.1. Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleei emandako erantzuna Andaluzian

Behar bereziko ikasle baten hezkuntza-erantzuna ebaluazio psikopedagogikoko txostenean zehazten da. Txosten horretan, hezkuntza-arreta osatzen duen neurri orokorrak eta espezifikoak eta baliabide orokorren eta espezifikoen proposamena jasotzen dira. Bestalde, eskolatzeko irizpenean arreta espezifikoaren proposamena eta eskolatzeko-modalitatea agertzen da (Junta de Andalucía: consejería de educación, 2018).

Eskolatzeko-modalitateek berriazko arreta antolatzea dakarte (berriazko neurriak eta berriazko baliabideak), egokitzapenen, laguntzen eta laguntzen intentsitate-mailaren eta

eskola-kokapenaren arabera, ikasleari HPB-etara hobekien egokitzen den hezkuntza-erantzuna emateko (Junta de Andalucía: consejería de educación, 2018).

- **A modalitatea (lanaldi osoko talde arrunta):** Eskolatutako behar bereziko ikasleei berariazko arreta emateko, programazio didaktikoa aplikatu beharko da dagozkion ACC-ekin (sarbidearen egokitzapena). Ikasle mota horiei zuzendutako neurri espezifikoa ikasgela arruntan aplikatuko dira.
- **B modalitatea (aldi aldakorretan laguntza behar duen talde arrunta):** Desgaitasuna kontuan hartuta arreta pertsonalizatu espezifikoa behar duten ikasleei arreta ematen zaien modalitatea da. Arreta hori kasuaren arabera, neurri handiagoan edo txikiagoan, talde arruntetan eman daiteke. Ikasle horiek ikasten duten curriculumak erreferentziako taldearen Curriculum Proiektua eta Ikasgelako Programazioa hartzen ditu abiapuntutzat, beti ere kasu bakoitzak eskatzen duen garrantzi-mailarekin egokituta.
- **C modalitatea (gela egonkorra ikastetxe arruntan):** C modalitatean eskolatutako HPB ikasleei arreta espezifikoa emango zaie beren Norbanako Curriculum Egokitzapena aplikatuz, HPB, kompetentzia-maila eta jardun behar duten garapen-inguruneen edo bizi-espazioen azterketa kontuan hartuta. Gela egonkorraren hezkuntza-helburuak ikastetxearen curriculum-proiektuan jasoko dira.
- **D modalitatea (hezkuntza bereziko ikastetxea):** Desgaitasunarekin lotutako HPB-ak dituzten ikasleak soilik eskolatu diren zentroak dira, eta hezkuntza-sistema arruntan orokortu ezin diren zerbitzuak, baliabideak eta neurriak ematen dituzte.

HPB-ko ikasle batek gela egonkorretan egoteak ez du esan nahi beste ikasleekin egoteko aukera ez duenik. Hala ere, batzuetan ikasgela arrunteko jarrera desegokiak elkarrekintza hauek negatiboak edo deserosoak izatea ekarri dezakete.

1.3. Jarrerak

1.3.1. Zer dira?

Jarrera terminoa ezin da era zehatz batean definitu, psikologia sozialeko adituek hainbat eratan definitu dutelako. Psikologoek adierazten dute oso zaila dela termino batean

jarreraren zerikusia duten ezaugarri guztiak batzea. Hala ere, Triandisek (1971) egindako kontzeptua asko erabili den bat da. Honek “estimulu jakin baten aurrean ekintza mota bat aurreikusten duen emozioz betetako ideia” gisa definitzen du (or.3, Martínez eta Bilbaok aipatua, 2011). Gainera, jarrera hiru osagaietan bereizten ditu; kognitiboa (X-ri buruz nola pentsatzen dugun), afektiboa (X-ri buruz nola sentitzen garen) eta jokabidezkoa (X-ren aurrean nola jokatzen dugun). Horrekin lotuta, Santiagok eta beste batzuek (2003) azaltzen dute aldatu daitezkeen jarreraren era aurreko osagaiak kontuan hartuz. Hain zuzen ere, aldatu nahi ezker hurrengo egin behar dela dio: osagai kognitiboan disonantzia kognitiboa errazten duten informazio berriak eskaini behar dira; jokabide-osagaian erreferentzia-eredu desberdinak eman behar dira, eta osagai afektiboan, esperientzia, bizipen, sentimendu eta emozio berriak izateko aukera planteatu behar dira. Hala ere, Ñautak eta Ochoak (2016) hiru osagaiak elkarren mende daudela kontuan hartu behar digula diote. Izan ere, beste pertsona edo gauza batzuekiko jarrera positiboa edo negatiboa izatea eragiten dute eta egiten ditugun jardueretan jarrera atsegina edo deserosoa izatea ekarriko du.

Beraz, jarrera era erraz batean definituz gero, esan dezakegu, “pertsona, objektu edo egoera bat modu positiboan edo txarrean baloratzeko edo jokatze aldez aurreko ikasitako jarrera dela” (Ortego eta beste batzuk, 2011, or.3).

1.3.2. Jarreraren jatorria

Jarrerak gure bizitzaren eta gure portaeraren parte bat dira, adibidez, hainbat jarrera ditugu abortuaren, dibortzioaren, heriotza-zigorren, alternatiba politiko jakin baten, erlijioaren, organoak ematearen aldekoak edo kontrakoak... Horrekin lotuta Ortegok eta beste batzuek (2011) adierazten dute jarrerak ez direla bat-batekoak; aitzitik, denborarekin gure sozializazio-agentzien bitartez ikasten direnak dira. Gainera, ikerlari hauen arabera, familia, lagunak, erreferentziazko taldeak, eskola, komunikabideak eta lana dira jarrera eskuratu eta aldatzean inplikaturako sozializazio-agentzia nagusiak.

Jarrerak ikasi egiten direnez, aldatu egin daitezke, baina, horrek ez du esan nahi barneraturako jarrera guztiak aldatzen direnik; izan ere, jarrera horietako asko nahiko egonkorak dira (bereziki denborarekin osatuak izan direnak) eta mantendu edo aldaketa txikiak izango dituzte gure bizitzan zehar. Hala ere, beste informazio, beste talde edo gure

esperientzia pertsonalarekiko esposizioak gure jarrerak alda ditzake, baita jarrera berriak eman ere (López, 2011). Aldaketa hau gauzatzeko, prozedimendu egokia erabiltzen jakin behar dugu jarrerak betetzen duten funtzioa kontuan hartuz. Pelechado-k eta beste batzuek (1994) osagai bat edo gehiago manipulatzek jarrera aldaketa ekarriko duela baieztatzen dute. Era berean, ezinbestekoa izango dela ezagutzea zerk ekartzen duen jarrera negatiboa ikasleen artean diote.

1.3.3. Ezgaitasunik gabeko ikasleen jarrerak desgaitasuna duten ikasleen aurrean

Gaur egun, jarrera negatiboak desgaitasuna duten pertsonak gizarteratzeko eta integratzeko oztopo nagusietako bat jarraitzen izaten dute (Ali eta beste batzuk, 2008; Domínguez, 2013). “Neurri handi batean desgaitasuna duten pertsonen gizarteratzeko politiken arrakasta edo porrota, gizarteak desgaitasunarekiko duen ezagutza-mailaren, sinesmenen eta jarreraren araberakoa izaten da” (Ali eta beste batzuk, 2008, or.410).

Horrez gain, Rellok (2017) adierazten du ezgaitasunak ez duten ikasleen eskolako esperientziak, irakasleen eta ikaskideenak garrantzitsuenak izanik, gainerako hezkuntza komunitatearen jarreraren eta portaeren mende daudela. Ezgaitasunak ez duten ikasleen jarreraren aldaketak irakasleak hartzen duen paperaren mende egongo dira. Izan ere, irakaslea ikasleen erredua izan ohi denez, ezgaitasunarekiko mantentzen dituen jarrerak gainerako ikasleengan eragin zuzena izango du (Stewart, 1990). Horrekin lotuta, Vaughn-ek eta beste batzuek (1996, Alemany-k eta Villuendas-ek aipatua, 2004) adierazten dute irakasle gehienek integrazioarekiko jarrera negatiboak dituztela. Gainera, Corman-ek eta Gottlieb-ek (1978) ondorioztatu zuten irakasleen ezgaitasuna duten ikaslekiko jarrera negatiboak gainerako ikasleen jarreretan eragin zuzena zutela. Beraz, ikerketek agerian uzten dute irakaslearen papera ezinbestekoa dela ezgaitasunak dituzten ikasleen onarpenean.

Ezgaitasunak ez dituzten ikasleen jarrerei dagokienez, erabakigarriak ere izango dira onarpeneko prozesu honetan. Gonen-ek eta Grinberg-ek (2016) adierazten dute jarreraren gaia ikasleak eskolara sartzen diren lehenengo momentutik landu beharra dagoela. Izan ere, ezgaitasunak ez duten ikasleen pertzepzioaren arabera ezgaitasunak dituztenenganako erreakzioak modu batekoak ala besteak izango dira; hau da, ezgaitasuna duen ikaslearen onarpena mugatuko du (Cabezas, 2002).

Desgaitasuna duten pertsonekin harremanetan jartzeak jarrera baikorrak ekarriko ditu, ikasleak ezgaitasunarekiko sentikorrak bihurtzen baitira. Gainera, klasean harremana izan eta gero, ikertu da ikasleak prest sentitzen direla desgaitasuna duten subjektuekin lan eta praktikak egiteko (Santiago eta beste batzuk, 2003). Generoari buruz egindako ikerketei dagokienez, emakumeen jarrera gizonen aurrean baikorra dela ondorioztatu da (Llorens, 2012; de Boer eta beste batzuk, 2012; Liu eta beste batzuk, 2010; Abellán eta beste batzuk, 2018; Parrales, 2020). Izan ere, emakumeek desgaitasuna duten subjektuekiko tolerantzia eta onarpen handiagoa erakusten dute (Santiago eta beste batzuk, 2003).

Horrez gain, Scior-rek eta Werner-rek (2015) azaltzen dute uste okerrak, jarrera negatiboak eta diskriminazioak ezgaitasuna duten pertsonen eguneroko bizimoduan eragina dutela. Izan ere, haien sentimenduak kaltetuak ikusten dira autoestimu baxua, inpotentzia eta beldurra izatera heldu arte.

Aurreko informazio guztia kontuan hartuta LH-ko 4 gela arruntetan ikerketa bat burutu da, non ikasleek ezgaitasunaren aurrean zer nolako jarrerak erakusten duten ikertu den esku-hartze bat egin aurretik eta ondoren. Honen bidez, arestian aztertutako aldagaien baieztapenak baieztatu edo ezeztatu dira.

2. Marko metodologikoa

2.1. Lagina

CEIP Jardines del Valle Haur Hezkuntzako eta LH-ko ikastetxea publiko elebiduna (gaztelania eta ingelesa) da, Sevillako Alde Zaharrean kokatua, hain zuzen ere, San Bartolome auzoan. Auzo hau historiaz betetako lekua da, Juderia antzinako auzoaren zati garrantzitsu bat baitzen. Bertan, lan-bulegoak, hotel-establezimenduak, jatetxeak eta etxe asko ditu. Sevillako erdigunean dagoenez biztanleria oso altua da, izan ere, 3.837 biztanle inguru bizi dira maila sozioekonomiko altuarekin.

Gainera, dituen ezaugarrien artean, ikastetxe honek bi gela egonkor dituela adierazgarria da. Bertara, autismoa duten umeak joaten dira bereziki. Hezkuntza-sistema inklusiboa lortzeko, ikasleek izan ditzaketen hezkuntza-premiak aurreikusteko, hautemateko eta

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

identifikatzeko sistema bat du, kasu bakoitzean behar den hezkuntza-erantzuna hartu ahal izateko. Egoera hau dela eta, urtero Pedagogia Terapeutikoak (PT) formakuntza ezberdinak antolatzen dituzte ikasleen artean kontzientzia garatzeko. Ikastetxean, guztira, 28 ikaslek dute hezkuntza-laguntzaren berariazko premia. Horietako zortzik TEA-ko gela egonkorrean daude.

Ikerketa egiteko, laugarren eta bosgarren mailako ikasleak hartu dira subjektu gisa: 9-11 adin bitarteko 99 ikasle, 4 geletan banatuta (Taula1).

Taula 1. Gela desberdinen ikasle kopurua eta hauen ezaugarriak

	Ikasle kopurua	B modalitatea (ACIS edo AAC)	C modalitatea (Gela egonkorra)
4.A	25 (11 neska eta 14 mutil)	Bai, 1 urte honetan berria etorri da	Ez
4.B	25 (12 neska eta 13 mutil)	Ez	Ez
5.A	25 (15 neska eta 10 mutil)	Bai, 2	Ez
5.B	24 ikasle (9 neska eta 15 mutil)	Bai, 3	Bai, betidanik, bi ikasgaietara joan da ikasle 1

2.2. Tresnak

Ikerketa hau aurrera eramateko metodologia kuantitatiboa erabili da. Gazteen desgaitasunarekiko jarrerak neurtzeko pretest eta postest faseetan (CATCH) galdetegi hartu da. Dituen ezaugarrien artean, galdetegi honek jarrerak neurtzeko metodo zuzena erabiltzen du, 9 eta 13 urte bitarteko umeentzat diseinatuta dago eta desgaitasuna orokorrean aipatzen du lehenetsi gabe desgaitasuna duten pertsonekin kontakturik edo harremanik izatea. Gainera, hainbat herrialdetan asko erabili den eskala izan da (Rello eta beste batzuk, 2020).

Horrez gain, hiru dimentsiotako ikuspegi batetik jorratzen da: afektiboa, kognitiboa eta jokabidezkoa. Desgaitasuna duten haurrekiko jarrera deskribatzeko guztira 36 item daude (Ñauta eta Ochoa, 2016). Osagai bakoitzak 12 item ditu, baieztapen positibo eta negatibo

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

kopuru berdinarekin (alderantzizko itemak: 2, 4, 6, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 3 dira).

- Item afektiboak: 2, 6, 10, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 28, 31, 34.
- Item kognitiboak: 1, 3, 4, 8, 12, 17, 19, 24, 27, 30, 33, 36.
- Jokabidezko itemak: 5, 7, 9, 11, 16, 20, 22, 25, 26, 29, 32, 35.

Subjektuek bost puntuko Likert motako eskalari erantzuten diote, zerotik (desadostasun handia) laura (guztiz ados) bitarteko balioekin (Rello eta beste batzuk, 2020). Eskalako galderak desgaitasuna duten haurrei buruzkoak dira, eta arestian esan bezala, ez dute inolako desgaitasun-motarik aipatzen. Haurrek desgaitasun hitza beraiek ulertzen duten bezala interpretatu beharko dute.

2.3. Prozedura

Hasieran, ikasleen aurrez aldetiko jarrerak neurtzeko, CATCH galdetegia erabili da. Ostean, desgaitasunarekiko ikasleen jarreretan eragiteko asmoz, eskuhartze bat burutu da unitate didaktiko baten bidez eta, bukaeran, berriro galdetegia banatu da.

Esku-hartze (unitate-didaktiko gisa) hau: “Piktogramen bidez ipuinak egitea” deitzen da. Unitatea Gaztelania eta Literatura, Balio Sozial eta Zibikoak eta Hezkuntza Artistikoa arloetako curriculumaren edukiei jarraituz diseinatuta dago. Ebaluazio-irizpideei dagokienez, kontuan hartuko dira, alde batetik, ikasleen parte-hartzea eta aurrerapen pertsonala, eguneroko baten bidez eta bestetik, ipuinaren amaierako aurkezpena.

Esku-hartze honek hilabete batean garatu diren 45 minutuko 8 saio ditu eta saio bakoitzak hurrengoaren emaitzari eragingo baitio. Horretarako, eskuhartzea 5 fasetan banatu da.

Taula 2. Eskuhartzearen banaketa faseka

1. FASEA	Pretesta
2. FASEA	Esku-hartzearen aurkezpena eta unitateko didaktikoko jarduera nagusiaren alde aurreko prestakuntza nagusituko da.
3. FASEA	Jardueraren garapena egingo da (ipuina piktogramekin).
4. FASEA	Postesta

5. FASEA Lortutako emaitzak eta ondorioak aztertuko dira.

I FASEA: Pretesta

Ikasle bakoitzari CATCH galdetegi bana banatu zaio. Galdetegia egiteko, gela guztietan ordu eta egun bera esleitu da, denbora 40 minutukoa izanik. Horretarako, gela bakoitzeko irakaslearen laguntza ezinbestekoa izan da.

II FASEA: Hasierako formakuntza

Fase honek bi azpi atal izan ditu: 1. Elkarrekintzaren eta jardueraren alde aurretiko prestaketa gela egonkorrean eta 2. Elkarrekintza eta jarduera aurrera eramatekoa gela arruntean.

Aldez aurretiko prestakuntza hau ezgaitasunaren inguruan izan da, bereziki, TEA-ra bideratuta, gela egonkorrean dauden ikasleek autismoa dutelako. Hau ondo burutzeko ezinbestekoa izan da gela egonkorreko ikasleekin prozesu berdina egitea. Izan ere, gela arruntera joatean ez dira galduta sentitu.

- **Lehenengo azpi-fasea: Elkarrekintzaren eta jardueraren prestaketa gela egonkorrean**

Ikastetxe honetako gela egonkorrean bigarren eta hirugarren zikloko 3 ikasle daude: 11 eta 13 urte bitarteko autismoa duten hiru mutil. Ume hauek TEA atopikoa daukate. Izan ere, jaio zirenean, hiru hurrek garapen normala izan zuten eta 3 urtetik aurrera hasi ziren gabeziak agertzen. Nabarmenezkoa da arazoak dituztela arlo sozial, kognitibo eta komunikazioko arloetan, errepertorio errepikakor eta estereotipatu askorekin. % 75eko desgaitasun intelektuala diagnostikatu zitzaizen, nahiz eta hiruren artean desberdintasunak nabaritzen diren; bereziki, 11 urteko hurrean gai baita jarduera gehiago egiteko. Jarraian ume hauen ezaugarri nabarmenak agertuko dira:

- **11 urteko ikaslea:** Honek ez du interakzioei egiteko arazorik, baina oso urritasun nabarmenak ditu elkarrizketak mantentzeko. Bere jarrera eta hizkuntzak

estereotipia, errepikapen eta manierismo motor estereotipatu asko ditu. Haur hau 5.B-ko klase batzuetara joaten da, hala nola gorputz-hezkuntzara eta erlijiora.

- **12 eta 13 urteko umeak:** Bi hauek antzeko ezaugarriak dituzte. Komunikazioan gabezia eta arazo nabarmenak dituzte, jendearekin elkarrekintza eta erantzun mugatuak dituzte. Euren jarrera oso mekanikoa da. Bi haur hauek gorputz-hezkuntza eta balio ikasgaietara joaten dira LH-ko 6. Mailan.

Jarduerak aurrera eramateko, gela egonkorrean dauden hezitzaile zein PT profesionalekin harremanetan jarri behar izan nintzen laguntza eskatzeko eta egingo zen jardueraren gainean berri izateko. PT-ak eurekin egon dira gela arruntean zein gela egonkorrean egin ditugun ariketa guztietan.

1. Jarduera: Nola egiten dira ipuinak?: Gela arrunteko ikasleekin joan aurretik, ipuinak gela espezifikoan eskulan moduan nola egiten diren landu da ariketarekin trebatzeko, seguruago eta prest sentitzeko. Horretarako, beste gelan erabili duten material bera erabili zen, beti ere PT-aren laguntzarekin.

- **Bigarren azpi-fasea: Elkarrekintzaren eta jardueraren prestaketa gela arruntean**

1. Jarduera: Zer dakigu ezgaitasunaren aurrean?: Jarduera honen helburua ikasleek autismoaren ezaugarriei buruzko informazio berria eskuratzea eta desgaitasuna duten kideekin elkarrekintza ikastea izan da. Jarduera honek gela egonkorreko irakasle (PT) batek eman du. Irakasleak bere teoria emateko nondik abiatu behar den jakiteko egin den lehengo gauza TEA-ren inguruko ideia-jasa bat izan da. Hitzaldia amaitu zenean ipuin bat irakurri zen teoria bultzatzeko: Ipuina “Mi hermano tiene autismo” dauka izenburutzat eta nahasmendu hori duen pertsona batek izan ditzakeen jarreretako batzuk bertan islatzen ditu.

2. Jarduera: “María y yo”: Ikasleek «María y yo» dokumentala ikusi dute TEA buruzko nahasmenduaren kasu errealaz hausnartzeko. Miguel Gallardo marrazkilariaren eta haren alabaren (14 urte) autismoan murgiltzen den dokumental espainiarra da.

3. Jarduera: Ipuina garatu aurretiko jarduera: Jarduera honen helburua Mariaren ezaugarriak aztertzea eta ezaugarri horiek ikastetxe honetako TEA ikasleekin lotzea

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

(zer portaera, errepikapen edo estereotipia diren antzekoak) da. Azkenik, TEA duten ikaskideekin izan dituzten bizipenak eta esperientziak kontatu ditugu; hausnarketa pertsonalak eta kritikak eginez.

III FASEA: IPUINAREN GARAPENA

Fase honetan ipuinaren jarduera garatu da. Fase hau oso garrantzitsua da, edozein akatsa piktogramantzako espazioa hondatu ahal zuelako. Ikasgela egonkorreko haurrak sartu dira, eta gainerako ikasleek egiten duten gauza bera egin dute beti ere PT-aren laguntzarekin. Jarduera honen bidez, ikasleek ikasmateriala TEA ikasleei egokitzea zenbat kostatzen den ulertu dute, baina, are garrantzitsuagoa dena, haiekin lan egiten ikasi dute.

4. **Jarduera: Ipuinak ezagutu ditugu:** Erabili ditugun bi ipuinak hauek izan dira: “El cazo de Lorenzo” y “Por cuatro esquinitas de nada”. Ipuin bakoitzak irakaskuntza bat dauka. Hori ezagutzea eta hausnartzea da jarduera honen ideia. Gainera, «Arasaac» orrialdearen bidez azalduko zaie nola lortzen TEA-rako materialaren egokitzapena.
5. **Jarduera: Ipuinak kopiatu, piktogramak jartzeko espazioa egokituz:** Jarduera hau egiteko gela bi taldetan banatu dugu: talde batek Lorenzoren kazoaren ipuina egingo du eta besteak “Cuatro esquinitas de nada”. Ikasle bakoitzari ipuinaren orri bat egokitu zaio. Horien artean erabaki dute nola antolatu, lana nola banatu nahi duten. Oso garrantzitsua da laguntasuna lantzea, elkarri laguntzeko.
6. **Jarduera: Piktogramak ipuinetan ipini:** Gela egonkorreko TEA duten haurrek ipuinak irakurri ahal izan ditzaten, helburu nagusia ipuinak piktogramekin egokitzea izan da.

IV FASEA: AMAIERAKO FASEA

Azken fasean amaitutzat eman da jarduera. Esku-hartzeari buruz hausnartu da, eta, ondoren, CATCH galdetegiak (postest-ak) banatu dira. Fase hau bukatu eta gero, emaitzak estatistikoki tratatu dira SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programarekin. Aipagarria da, emaitzak aztertzean kontrako sententzia zuten item bihurtzea egin dela.

2.4. Emaitzak eta eztabaida

Esan bezala, galdetegietan lortutako emaitzen interpretazioa, SPSS programarekin landu dira, aztertu baino lehen, kontrako sentsua zuten item bihurtuta egin da. Ikerketa honetan bildutako lagin kopurua N=79 izan da, 46 mutil eta 36 neska. Izan ere, pre edo postest egunean etorri ez zirenak kendu dira.

Parte hartzen duten subjektuen jarreran dauden aldeak aztertu dira, hainbat aldagai kontuan hartuta; besteak beste; generoa, ezgaitasuna duen ume batekiko kontaktua, dimentsioak eta esku-hartzea.

Hurrengoko taulan (Taula 3) galdetegian egin diren emaitzen batezbesteko orokorrak agertuko dira.

Taula 3. Galdetegian lortutako emaitzen batezbestekoa

	4A		4B		5A		5B		Guztira	Guztira
Osagaiak	Neskak	Mutilak	Neskak	Mutilak	Neskak	Mutilak	Neskak	Mutilak	Neskak	Mutilak
PRETEST										
Afektiboa	2,841	2,244	2,626	2,083	3,392	3,104	3,385	3,485	3,061	2,729
Kognitiboa	2,670	2,155	2,722	2,691	3,217	2,719	3,186	3,322	2,936	2,722
Jokabidezkoa	2,750	2,476	2,939	2,408	3,355	3,104	3,273	3,492	3,079	2,870
Guztira	2,754	2,292	2,763	2,394	3,321	2,976	3,265	3,433	3,025	2,774
Guztira	2,523		2,578		3,148		3,349		2,9	
POSTEST										
Afektiboa	3,344	2,623	3,046	2,275	3,317	2,833	3,313	3,371	3,255	2,776
Kognitiboa	3,067	2,487	2,954	2,617	3,258	2,854	3,042	3,227	3,08	2,796
Jokabidezkoa	3,25	2,762	3,222	2,567	3,258	2,854	3,323	3,371	3,263	2,888
Guztira	3,22	2,624	3,074	2,486	3,278	2,847	3,226	3,323	3,199	2,82
Guztira	2,922		2,78		3,063		3,274		3,01	

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

- Esku-hartzea eta gero izandako jarreraren aldaketa

Pretest galdetegian lortutako emaitzetan argi ikusten da (Taula 3) ikasleek lehenengo momentutik jarrera baikorra erakusten dutela ezgaitasunaren aurrean. Nabarmentzen da eskolaren konpromezua eragin handia duela ikasleengan. Hala ere, esanguratsua ez izan arren, esku-hartzea egin eta gero, jarrera aldaketa ikusten da ikasleen artean (2,9 pretestean eta 3,01 postestean). Beraz, ondorioztatu daiteke denborarekin planifikatutako esku-hartze batek modu positiboan alda ditzakela desgaitasuna duten pertsonetikiko jarrerak. Honekin bat Aguadok eta beste batzuek (2003; 2004) egiten dute. Izan ere, frogatu zuten jarrerak alda zitezkeela programaketa eta estrategia desberdinak erabiliz; adibidez, hitzaldiak, filmak edo irakurketen bitartez.

- Gela arrunteko ikasleen jarrerak osagaiak kontuan hartuz

Arestian aipatu bezala, aplikatutako galdesortak jarrerarekin zerikusia duten hiru adierazle-multzo dituzte: kognitiboa, portaerazkoa eta afektiboa. Emaitzetan (Taula 3) ikusi daiteke beste dimentsioekin konparatuz ikasleek jokabidezko osagaien jarrera baikorragoa erakusten dutela. Emaitza hau CATCH erabili duten beste ikerketekin bat dator. Ñautak eta Ochoak (2016) 4tik batezbesteko 2,74 atera zuten eta Vargas-ek (2018) 2,94. Ikasleek jarrera hau erakutsiz agerian uzten dute gai direla ekintza eta portaera egokiekkin desgaitasuna duten ikaskideekin harremanak izateko.

Horrez gain, nabarmentzekoa da beste osagaiekin konparatuta, osagai kognitiboak jarrera negatiboan dituela. Emaitza honek formakuntza edo esku-hartzeak beharrezkoak direla erakusten du. Izan ere, osagai hau, pertsonak jarrerazko edo erreferentziazko objektuari buruzko ideia, pertzepzio, pentsamendu, iritzi, kontzeptualizazio edo sinesmenei dagokio (Moreno, 2021).

Osagai afektiboarekin amaitzeko, ikasleek, oro har, jarrera positiboak erakusten dituzte. Hala ere, interesgarria da dagozkien itemetako batzuei arreta jartzea, egiazki, hauek ikusiz ondorioztatu daiteke desgaitasunen bat duten beste ikasle batzuekin modu egokian inplikatzeko gai direla. Hauek dira horietako batzuk: *“pozik egongo nintzateke desgaitasuna duen haur batek bere etxera gonbidatuko banindu”, ondo sentituko*

nintzateke desgaitasuna duen haur batekin klaseko lan bat egiten”, “desgaitasuna duen haur batekin ondo pasatuko nuke” ...

- Generoa aldagai gisa

Ikasleen generoen arteko desberdintasunak oso handiak ez izan arren, emakumezkoek jarrera baikorragoa erakusten dute gizonezkoekin konparatuz, zehazki, 3. Taulan ikusten da pretestean 3,025 nesken batezbestekoa eta 2,774 mutilen batezbestekoa dela eta postestean 3,199 neskena eta 2,82 mutilena. Ideia hau beste ikerketa batzuen emaitzekin dator bat, hala nola, De Boer-ek eta beste batzuek (2012), Liuk eta beste batzuek (2010) eta Abellánek eta beste batzuek (2018) egindakoekin. Gainera, adierazgarria da CATCH tresna erabili duten autore batzuek idea berdina ere adierazten dutela, hau da, neskek mutilek baino jarrera baikorragoa erakusten dutela desgaitasunak dituzten ikasleen aurrean (Rello, 2017; Ñauta eta Ochoak, 2016; Álvarez, 2020).

Millerrek (2010, Rellok eta beste batzuek aipatua, 2020) hau arrazoitzeko nesketan enpatia jarrera-desberdintasun bat dagoela dio. Hain zuzen ere, uste du emakumezkoak gizonezkoak baino errazago jartzen direla beste pertsona baten larruazalean. Bestalde, gertaera hori justifikatzeko Rosenbaumek eta beste batzuek (1988) nerabeen arteko elkarrekintza ezaren alde egiten dute. Izan ere, mutilek desgaitasuna duten ikaskideekin harremanak ezartzekoan interes gutxiago erakusten dute, batez ere, jolasetan eta jarduera fisikoetan aldaketa bat egitea suposatzen duenean.

- Jarreraren konparaketa gelaka

Gelen desberdintasunei dagokienez (Taula 4), interesgarria da arreta jartzea laugarren eta 5.Bko geletan, bertan argi ikusten baita desgaitasuna duten ikaslekiko kontaktuaren eragina. Pretestean HPB-ko ikasleekin kontaktua izateko joera duen gelak jarrera baikorragoak adierazten ditu ia puntu bateko diferentziarekin (5.Bko gelak 3,349, 4.Ak 2,523 eta 4.Bk 2,578).

Álvarezek (2020) bere ikerketa egin eta gero, ondorioztatu zuen desgaitasunen bat dutenen premiak eta gaitasunak ezagutzeak, partekatzeak edo sentitzeak joera positiboa

ekartzen zituela jarreretan. Ildo beretik jarraituz, Santiagok eta beste batzuek (2003) adierazten dute ikasleak sentikorrakoak direla desgaitasunaren aurrean eta prest daudela desgaitasuna duten pertsonekin lan egiteko desgaitasuna duten pertsonekin harremana izanez gero. “Desgaitasunaren bat duen pertsonaren presentziak harekin bizi diren desgaitasunik gabeko pertsonen jarrerak hobetzen ditu” (or.180.). Bosgarren b-ko gelan, betidanik egon da gela egonkorreko ume bat ikasgai batzuetan. Gainera, patioan ere haiekin egoten denez, ikasleek aukera izan dute harekin jolasteko. Aitzitik, laugarren mailako klaseetan ez denez inoiz egon gela egonkorreko umerik, ikasleek ume hauek ikustean ez dakite nola jokatu.

Hala ere, 5.Ako gelan arreta jartzea interesgarria ere da, izan ere, gela egonkorreko ume bat haiekin egon ez arren, nabaritzen da eragina ere duela klasean b modalitateko umeak izatea (3,148). Horrekin bat, Muratori-k eta beste batzuek (2010) egiten dute. Hain zuzen ere, ondorioztatu zuten desgaitasuna duten pertsonekin harremanetan egoteak inplikazio pertsonalean onurak ekartzen dituela.

Taula 4. Emaitzetan lortutako gelen arteko jarreraren batezbesteko konparaketa

	PRETEST	POSTEST
4.A	2,523	2,922
4.B	2,578	2,78
5.A	3,148	3,063
5.B	3,349	3,274

3. Ondorioak

Ikerketa hau egitean ikasle guztiak, bai gela egonkorrekoak, bai gela arruntean daudenak elkarrekin gustura egon dira esku-hartzeko jarduerak egiten. Gainera, gela arrunteko ikasle gehienak prest egon dira gela egonkorreko umei laguntzeko.

Emaitza kuantitatiboei arreta jarri ezker, oro har, ikasleek lehenengo momentutik jarrera baikorra erakutsi dute desgaitasunaren aurrean. Honen arrazoia eskolak hartzen duen konpromezua da; izan ere, urtean behin eskolan dauden PT-ak gelaz-gelaz doaz ezgaitasunaren inguruko formakuntzak ematen. Formakuntza horietan umeen zalantza gehienak argitzen dira eskolako kasu errealez baliatuz.

Aldagaiari so eginez:

- Jarrera positiboak daude HPB dituzten ikasleekin kontaktua izanez gero. Beraz, ondorioztatu ahal da eskolatzeko prozesuan batera egoteak eragin positiboa duela.
- Ikerketa honek genero aldagaiarekin zerikusia duen ikerketa batzuetan agertzen diren emaitzak berresten ditu, hain zuzen ere, generoaren arteko aldaketa nabarmenak izan ez arren, neskek jarrera baikorragoa adierazten dute ezgaitasunaren aurrean mutilen aurrean.
- Ikusi da esku-hartze batek eragina duela ikasleen jarreretan. Izan ere, jarrerak era positiboan aldatzen ditu. Beraz, eskuhartzea ongi planifikatzen denean, laburra bada ere, eragin positiboa du.

Lortutako emaitzetan oinarrituta, egiaztatu ahal da eskolatzeko inklusioa onuragarria dela jarrera positiboak sustatzeko. Horretarako, ume hauekiko elkarrekintzak sustatzea oso garrantzitsua izango da. Izan ere, desgaitasuna duten pertsonak eskolara uzten sartzeak ez baitu berehalako inklusioa ekartzen. Halaber, desgaitasunarekiko aurreiritzi negatiboak ezabatzeko formakuntzak, esku-hartzeak eta abar ere ezinbestekoak izango dira. Ezgaitasuna bat dutela ezkutatzea ez da bidea haiei laguntzeko. Aitzitik, ezgaitasuna bat dutela jakiteak laguntzeko tresnak edo egokitzeko baliabide egokiak bilatzea ekarriko ditu. Amaitzeko, aipatzekoa da guztiz gomendagarria dela noizean behin jarreraren azterketak egitea ikastetxeetan, irakasten ari zaren ikastetxea zein puntutan dagoen jakiteko.

4. Etika profesionala eta datuen babesa

GRAL hau egiteko etika profesionalak eskatzen dituen prozedurak eta babeserako legeak jarraitu dira. Jarduera guztiak Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean egondako eskubideen arabera bermatu dira, ikasleen askatasuna lehenetsiz. CATCH galdetegia eta esku-hartzea egiteko momentuan ez da inor behartu. Horrez gain, ikasleengandik eskuratuko datuak eta informazio guztia konfidentziaz tratatu da. Ekintza guztiak egiteko ikastetxeko zuzendariari baimena eskatu zen eta datu guztiak anonimotzat hartu ziren. Laburtuz, informazio guztia modu arduratsuan erabili da datuen babeserako legearen oinarriak jarraitu direlarik

5. Erreferentzia bibliografikoak

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., eta Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18 (1), 133-140.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. eta Flórez, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Psicothema*, 29 (127), 673-704.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. eta Flórez, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673.
- Aleman, I., eta Villuendas, M. (2004). Las actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Ali, A., Strydom, A., Hassiotis, A., Williams, R., eta King, M. (2008). A measure of perceived stigma in people with intellectual disability. *The British Journal of Psychiatry*(193), 410–415.
- Alonso, M. J., eta de Araoz, I. (2011). La educación de las personas con discapacidad. Principales modelos en la historia reciente. In M. J. Alonso, eta I. de Araoz, *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española* (or. 15-23). Madrid: Ediciones Cinca.
- Álvarez, J.C. (2020). *Actitudes de los estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en la escuela de educación básica dolores sucre de la ciudad de azogues*. (Tesis doctoral). Universidad Casa Grande, Ecuador.
- Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. In M. Reyes, & S. Conejero, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (1. bol., or. 405-416). Pamplona: Gobierno de Navarra.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., eta Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>

- Domínguez, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Unife*, 3(21), 181-193. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n2.285>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Gonen, A., eta Grinberg, K. (2016). Academic Students' Attitudes toward Students with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 240-246. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1709>
- HM Warnock. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Junta de Andalucía: consejería de educación. (2018). *Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Consejería de educación: Dirección General de Participación y Equidad.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE, de 6 de agosto de 1970).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOE, de 23 de enero de 2008).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo. (BOE, de 4 de abril de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. (BOE, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, de 30 de diciembre de 2020).
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. (BOE, 11 de enero de 1982).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. (BOE, de 10 de diciembre de 2013).
- Liu, Y., Kudláček, M., eta Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 40(2), 63-69.
- Llorens, A.J. (2012). Actitud hacia la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la

educación. *Fòrum de recerca*, 17, 209-228.

<http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.13>

Martínez, M. A., eta Bilbao, M. C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 50-78.

Moreno, M.I. (2021). *Actitudes hacia las personas con discapacidad: estado actual de la cuestión*. (TFM). Universidad de Oviedo, España.

Muratori, M., Guntín, C., eta Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56.

Nazio Batuen Batzar Nagusia 217 (III) A. (1948). *Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala*. Paris.

Ñauta, M.E., eta Ochoa, O.K. (2016). *Actitudes de los pares frente a la inclusión de compañeros con discapacidad en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Cuenca, Ecuador.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Ortego, M. d., López, S., Álvarez, M. L., eta Aparicio, M. d. (2011). *Tema 5. Las actitudes*.

Parrales, A. (2020). *Actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia los estudiantes con discapacidad en un Instituto Tecnológico Superior de la ciudad de Guayaquil* (Tesis doctoral). Universidad Casa Grande, Ecuador.

Pelechado, V., García, L., y Hernández, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: planteamiento y resultados de dos programas de modificación. *Integración*, 15, 5-22.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (BOE, de 6 de marzo de 1985).

- Rello, C.F. (2017). *Actitudes hacia la discapacidad: análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización en educación física*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Rello, C.F., Tejero-González, C. M., eta Garoz, I. (2020). Escala catch: validación de una versión reducida traducida al español para la medición de actitudes hacia la discapacidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72(2), 83-97. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72825>
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R., eta King, S. (1988). Determinants of children's attitude toward disability: a review of evidence. *Children's Health Care and Development*, 17(1), 32-39. https://doi.org/10.1207/s15326888chc1701_5
- Santiago, O., Marrero, G., eta Díaz, G. (2003). Las actitudes hacia las personas con discapacidad. Una revisión de estudios empíricos. *El Guiniguada*, 12, 169-182.
- Scior, K. eta Werner, S. (2015). Changing attitudes to learning disability. *Mencap*, 1-25.
- Stewart, C. C. (1990). Effect of Practica Types in Preservice Adapted Physical Education Curriculum on Attitudes Toward Disabled Populations. *Journal of teaching in physical education*, 1(10), 76-83.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades*.
- Vargas, B. E. (2018). *Actitud de adolescentes ante la inclusión de compañeros con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Cuenca, Ecuador.