

Hezkuntza premia bereziak eta heziketa fisikoa

Special educational needs and physical education

Ana Zuazagoitia Rey-Baltar*, Mikel Eguiluz Ibaguren

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila.
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Duela urte askotatik premiako erantzun bat behar da ikasle-aniztasunari arreta egoki bat eman ahal izateko. Gaur egungo eskola arruntaren antolakuntza zurrunik kanpo geratzen diren ikasleak daudela hauteman daiteke: Hezkuntza Premia Bereziak (HPB) dituzten ikasleak hain zuzen ere. Gainera, bereziketa hau agerikoagoa bihurtzen da Heziketa Fisikoko irakasgaien. Heziketa Fisikoak duen hezkuntza potentzialtasun izugarria kontuan izanik, are gehiago HPBak dituzten ikasleengan, haur guztiak kalitatezko hezkuntza jasotzen dutela ziurtatzeko Heziketa Fisiko inklusibo baten beharra babestu behar da. Horretarako, irakasleen gaitasun profesionala eta jarrera positiboa izan behar dira abiapuntuak. Hortaz, azterlan honetan, Heziketa Fisikoko irakasleei zuzendutako galdetegi baten bitartez, HPBen aurrean Oarsoaldeko 13 irakasleen egoera aurkezten da: aurretiko ezagutza eta jarrera, formakuntza, lan egoera eta abar. Galdetegia 46 galderek osatzen dute likert-eskala bitartez, gehienak itxiak, nahiz eta iruzkinen bat idazteko salbuespenak ere badituen. Galdetegian lortutako emaitzetatik ondorio nagusi batzuk lortu dira: Oro har, HPBetarako eta inklusiorako jarrera ona, ezagutza urria eta prestakuntza gutxi dagoela eta HPBak dituzten ikasleen inklusio egoki eta osoa eman dadin, lankidetzan lan egitea ezinbestekoa bihurtzen dela: Administrazioa, ikastetxea, irakaslea, familia...

HITZ-GAKOAK: Lehen Hezkuntza, Hezkuntza inklusiboa, Eskola integrazioa, Heziketa Fisikoa.

ABSTRACT: *An urgent response has been necessary for many years to be able to give adequate attention to the diversity of students. You can see the existence of students who are outside the rigid organization of today's ordinary school: students with Special Educational Needs (SEN). In addition, this distinction becomes more visible in the field of physical education. Taking into account the enormous educational potential of physical education, especially in students with SEN, to ensure that all boys and girls receive a quality education, the need for inclusive physical education must be protected. For this, the starting points must be professional competence and the positive attitude of the teaching staff. Therefore, in this study, through a questionnaire addressed to physical education teachers, the situation of 13 Oarsoaldea teachers to SEN is presented: prior knowledge and attitudes, training, employment situation, etc. The questionnaire consists of 46 questions on a likert scale, most of them closed, although it also has exceptions to write a comment. From the results obtained in the questionnaire, some main conclusions have been reached: In general, there is a good disposition, little knowledge and little training about SEN and inclusion, and that for the inclusion of students with SEN to be adequate and complete, the collaborative work is essential: Administration, school, teacher, family...*

KEYWORDS: *Primary Education, Inclusive Education, School Integration, Physical Education.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Ana Zuazagoitia Rey-Baltar. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1 (01006, Vitoria-Gasteiz). – ana.zuazagoitia@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Zuazagoitia Rey-Baltar, Ana; Eguiluz Ibaguren, Mikel (2023). «Hezkuntza premia bereziak eta heziketa fisikoa». *Tantak*, 35(1), 81-100. (https://doi.org/10.1387/tantak.23843).

Jasotze-data: 2023/03/28; Onartze-data: 2023/05/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago

1. OINARRI TEORIKOA

Lehenik eta behin eta Heziketa fisikoko irakasgaian Hezkuntza Premia Bereziko (HPB) ikasleen egoera aztertzen hasi baino lehen, nahitaezkoa da HPBen definizio koherente eta zehatz bat izatea; hala nola zenbait kontzepturen esanahia argi izatea, besteak beste: Inklusioa, Integrazioa, Aniztasuna eta Hezkuntza Berezia. Gainera, lehen aipatutako terminoak definitzeaz gain, atal honetan desgaitasunaren hezkuntza-ereduen bilakaera aztertu da: Esklusiotik hasiz, Hezkuntza Berezia, Integrazioa eta HPBak eta Hezkuntza Inklusibora iritsi arte.

Gaur egun asko erabiltzen den kontzeptua da «aniztasuna», eta erabilgarria da giza talde guztietan dauden desberdintasunak aztertzeko. Artikulu honetan eskola batzuetan (Heziketa Fisikoan) aurki daitezkeen taldeen barruko desberdintasunak aztertzen dira. Baina desberdintasun horiek ez dira izaera berekoak eta aniztasuna ikuspegi askotatik har daiteke: kultura-, gaitasun-, sexu joera, genero-, baliabide sozio-ekonomiko-aniztasuna eta abar (Eusko Jaurlaritza, 2014). Aipatutako aniztasun-ikuspegi hauetatik gaitasun-aniztasunean sakonduko da, artikulu honetan gailentzen den ikuspegia delako.

Desgaitasuna duten pertsonen hezkuntzaren ikuspuntu kontzeptualak bilakaera handia izan du eta garai desberdinetan zehar aldatzen joan da (Dussan, 2011). Garai batean (1828an, Frantzian, «defizita» zuten pertsonen artean emateko lehen eskolak ireki ziren arte) erabateko eskusioa bizi izan zutela topatzen da, non ezgaitasunen bat zuten gazteak hezitzeko inolako eskubiderik gabekotzat jotzen zituzten (Dussan, 2011). Hezkuntzarako eskubide orotatik aldentuta zeuden, nahiz eta hezkuntzarako eskubiderik mugatuena izan: eskolarako sarbide soilak (Rubio, 2017). Aipatutakoa, garai horietan desgaitasun fisikoa, mentala...zuten pertsonengan nagusitzen zen errefusa, abandonua eta infantizidioaren ondorioz izan daiteke (Dussan, 2011).

Ondoren, 1917. urtetik aurrera Europar oinarrizko eskolatzaren hedapena eta derrigortasuna hasi zen, zeinetan ikaskuntza prozesuetan arazoak edo zailtasunak zituzten ikasle ugari hauteman ziren. Taldeak geroz eta heterogeneoagoak bihurtzen hasi ziren, eta, hortaz, ikasleak sailkatzeko eta ikasgela eta zentru bereziak sortzeko beharra ikusi zuten; Hezkuntza Berezia hasiera emanez (Dussan, 2011). Rubio (2017)-k azaltzen duen moduan, planteamendu hori oso urrun dago ikasgela gizartearen errealitatek urrundu behar ez dela uste duten jarretatik, eta errealitate hori plurala eta anitza da, ikasgelak ere izan beharko luketen bezala. Eredu honetan lortu nahi denaren justu kontrakoa da, arau orokor gisa desgaitasun jakin batzuk dituzten haurrak bereizten baititu, eta ez salbuespen gisa.

Horregatik, Hezkuntza Bereziko eskolak geroz eta gehiago zalantzan jarri ziren (Lleixa *et al.*, 2017), planteamendu teoriko, normatibo eta arlo-espereientzia berrien sortzea bultzatuz. Hezkuntza-Integrazioa izenez ezagututa, hezkuntza berezian aurrerapen ukazina ekarri zuen (Rios, 2003).

Gainera, Warnock Txostenaren argitalpenak hezkuntza arloan garrantzizko gertaera bat izan zen, Hezkuntza Bereziaren antolaketa berriak iradoki zituelako eta desgaitasuna zuten ikasleei zuzendutako programazioan aldaketa garrantzitsuak sortu zituelako (Medin-Garcia, 2018).

Aldi berean, eskola-eremuan Integrazio, Normalizazio, Indibidualizazio eta Sektorial printzipioen erabilera planteatu zen, haur guztiek haien herriko eskola arruntera joateko eskubidea dutela adieraziz eta ikasle guztien beharretara egokitu dadin eskolari neurriak hartzera behartuz, inolako eskloriorik gabe (Medin-Garcia, 2018).

Bestalde, HPBak printzipioaren erabilera azpimarratu zen, non ikasleak diagnostiko-mediko batek zehaztutako gaixotasun iraunkorraren kontzeptutik aldentzen ari diren. HPB horien arrazoia ez da ikuspuntu organiko baten ondorioa, (ikasleen urritasunean oinarrituta soilik), ikuspuntu interaktibo baten ondorioa baizik; urritasunean, ingurunean eta erabiltzen diren hezkuntza-baliabideetan oinarrituta (Díaz eta Herrera, 2006). Hortaz, Rios (2003)-en arabera, biztanleria osoak gutxieneko eta beharrezko ikas-kuntzak jaso behar ditu «helduen mundura» modu egokian sar daitezten. Aipatutako iragatea modu egoki batean gertatu dadin, beharrezkoak diren baliabide eta bitarteko multzoak dira HPBak.

Hala ere, hezkuntza-eredu horretan, desgaitasuna duten ikasleak gainerako hezkuntza-komunitatera egokitzen dira, egungo irakaskuntza-ikas-kuntzara eta eskolen antolaketara moldatzera behartuz. Hortaz, integrazio ikuspuntuan desgaitasuna duten pertsonak, izateko eta jarduteko eredu «normalizatu» batera hurbildu nahi dira, pertsonaren desberdintasuna aldatzen saiatuz (Rubio, 2017).

Beraz, 1994ean, Salamancan, HPBen inguruko mundu-hitzaldian erabateko aldatetaren beharra azpimarratu zen, Inklusio-Hezkuntzari hasiera emanez (Echeita eta Verdugo, 2012). Orduztik, hezkuntza inklusiboari buruzko ikerketa ugari egin dira, hala ere, aurrerapenik ezaren sentsazioa dago, eta badirudi beharrezkoa dela eremuari ikuspegi kritikoa ematea, egindako aurrerapenak alde batera utzi gabe (Nilholm, 2021). Hain zuzen ere, Gonzalez (2011)-en arabera, Normalizazio-Printzipioa hezkuntza berezi tradizionalaren kritika gisa sortu zen bezala, inklusioaren mugimenduak kritika handia egiten dio eskola-integrazioaren praktiketako ikuspegi defizitario implizituari; izan ere, hezkuntza-praktikan, integrazioak ere bereizketa prozesuak sortzen ditu, nahiz eta horiek sotilagoak izan.

Hezkuntza inklusiboa heziketa ikuspuntu berezi baten baitan eratzen da, non aniztasuna, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan eta giza garapenean osagai aberasgarria den (Dussan, 2011). Horrenbestez, ikasle guztientzako irakaskuntza hezkuntza-sistema bakar baten barruan lantzen da eta ikasle guztien gaitasun eta beharretara egokitutako hezkuntza-programa egokiak eta estimulatzailerak eskaintzen dira. Kontua ez da ikasle guztiek helburu berak lortzea, baizik eta bakoitzak bere gaitasunen arabera helburuak eskuratzea (Garcia eta Gonzalez, 2020).

Gonzalez (2012)-ek dioten moduan, hezkuntza mota hau helburu akademiko hutsak lortzeaz harago doa eta etorkizuneko herritarren eta komunitateko kide aktiboen bitartekari eta hezitzaile gisa duen zeregina nabarmentzen da. Gainera, ikasleek eta irakasleek aldaketaren eragile aktibo gisa ikusi beharko dute beren burua, eskola homogeneizatzailearen berezko estereotipoei aurre egiteko kontziente eta gai direla sinetsiz.

1.1. Heziketa fisikoa eta hezkuntza premia bereziak

Gorputz- eta kirol-jarduerak tresna pribilegiatuak bihurtu dira balioak eta jarrerak transmititzeko eta normalizazioa, berdintasuna eta inklusio soziala lortzeko (Rello *et al.*, 2020); baita ongizatea, osasuna, hezkuntza eta bizi kalitatea hobetzeko ere (Rodriguez *et al.*, 2014). Hau guztia pertsonengan eta gizartean dakartzan ekarpen adierazgarrietan islatzen da; garapen pertsonalean, sozialean, kulturean...esaterako (Rodriguez *et al.*, 2014).

Eskola-eremuan zentratuta, dirudienez Heziketa Fisikoko ikasgaia oso ingurune egokia da desgaitasun batengatik HPBak dituzten ikasleen inklusioa ahalbidetzeko (Grassi-Roig *et al.*, 2022) eta ikaskuntza inklusiboak eta kooperatiboak abian jartzeko (Garcia eta Gonzalez, 2021).

Beraz, ikasleen aniztasuna inklusioa bultzatzeko aukera gisa ulertu behar da, Heziketa Fisikoko saioek eskaintzen dituzten aukera ugarien bidez (jolasak, ariketak, jarduerak, etab.) jarrera aktiboak sortuz eta indartuz (Hernández eta Arboleda, 2016).

Izan ere, Heziketa Fisikoak ikasleen garapena errazten du hainbat dimentsiotatik: fisiko-motorra (gorputza jokoan ipiniz eta mugitzeko gaitasunen bidez garatutako gaitasun espezifikoak lortuz), kognitiboa, emozionala eta afektiboa; (Hernández eta Arboleda, 2016) gainera, onuragarria da bizitzan zehar osasuna hobetzeko (Lleixa *et al.*, 2017). Horregatik, premia horrekin bat etorri behar du Heziketa Fisikoak, ezaugarri edo gaitasun desberdinak dituzten ikasle jakin batzuei onura horiek kentzea ekarriko lukeen bidegabekeria saihesteko (Lleixa *et al.*, 2017).

Bestalde, eskola inklusiboaren testuinguruan zaindu egin behar da Heziketa Fisikoa ez dadila isolatuta joan, beste alorrekin elkarlanean aritzen den alor nagusi baten moduan ikusi behar da (Arribas eta Rios, 2020). Hortaz, Rios (2009)-ek esaten duen moduan, Heziketa Fisikoa ezin da bilakatu klaustroaren, antolakuntzaren edota curriculum erabakietatik kanpo geratzen den uhartea.

Hori horrela, Heziketa Fisiko inklusiboa ikasle guztiak heztean oinarritzen da, (beren gaitasunari edo desgaitasunari dagokionez), hezkuntza-giro eta -espazio berean eta gizabanako bakoitzaren premia asetzen diren bitartean (García eta Gonzalez, 2020).

Alde horretatik, Heziketa Fisikoak modu eraginkorrean egin behar die aurre ikasleen HPBei, guztiei aurrerapen akademiko eta pertsonalerako

beharrezkoak diren hezkuntza-aukerak eta laguntzak eskainiz (Garcia eta Gonzalez, 2020).

Egia da, halaber, inklusioa ez dela egiteko erraza, eta hezkuntza-sisteman eta Heziketa Fisikoaren arloan bereziki erronka handia izaten jarraitzen duela oraindik ere. Horregatik, autore desberdinek inklusioa errazteko hainbat estrategia proposatzen dituzte (Moya, 2019). Arribas eta Rios (2020)-en arabera, inklusioa errazten duten estrategiei buruzko azterlanetan zereginen egokitzapenak (Heziketa Fisiko egokitua, jarduera fisiko egokituaren bitartez Rios (2009)-en arabera), ikaskuntza kooperatiboa eta maila anitzeko irakaskuntza nabarmentzen dira, ikasle guztien parte-hartze aktiboa eta eraginkorra ahalbidetzeko neurri gisa. Gainera, egoera desberdinei erantzuteko irakaskuntza-estrategia askok orientabide didaktikoekin, jardueren tipologiarekin, egokitzapenekin eta segurtasun-irizpideekin zerkusia dutela aipatzen dute. Esandakoari, Rios, (2009)-ek hezkuntza jarretan eta baloretan oinarritzeko beharra gehitzen dio, gainerako ikasleek aniztasuna onartzen ikas dezaten eta, aldi berean, komunitateak inklusioa kontzeptu aberasgarri gisa barnera dezan.

Bestalde, Hernández eta Arboleda (2016)-ren arabera, desgaitasuna duten ikasleak hezkuntza-esparruan sartzeko prozesuan, eta betiere desgaitasun zehatzaren premiak kontuan hartuta (zentzumenezkoa, fisikoa, psikikoa...), hainbat maila zehaztu daitezke: 1) Lehen irisgarritasun-maila bat, non desgaitasuna duen ikaslea egokitzeko beharrezko azpiegiturak egon behar diren (edo sortu behar diren). 2) Curriculumaren egokitzapeneko bigarren maila; metodologia pedagogikoa desgaituak hezkuntza-etapa bakoitzeko oinarritzeko edukiak bereganatzeko moduan planteatu behar da. 3) Gizarte-erraztasuneko hirugarren maila; bertan, hezkuntza-komunitateko kideen arteko etengabeko sozialitate-sistema ezarri behar da, inklusio-prozesuak, ulermen- eta prosozialitate-jarrerak sortzea barne.

Aldi berean, aipatutako autoreek azpimarratzen dute Heziketa Fisikoko saioetan desgaitasuna duten edo ez duten ikasleak sartzeko gizarte-elkarrreragina areagotzen laguntzen duela, baldin eta prozesu inklusiboa curriculum-egokitzapen egokiek gertatzen bada, jarraibideak eta araudiak aldatuz, giza baliabideak sartuz (tutoreak, espezialistak, besteak beste) eta tokian tokiko erabakiak hartuz, saioaren arabera.

Beste ikuspuntu bat aintzat hartuz, Linares (2000)-en arabera, (ikerketekin alderatuz eta teoria kognitibo-konstruktibista erabiliz), Heziketa Fisikoko programazio eraginkor eta inklusiboa sortzeko ezinbestekoa da oinarritzeko bost elementu erabiltzea: Berrikustea, Hausnarketa, Errealizazioa, Emaizak eta Feedback-a. «Las Cinco Erres» (Gaztelera): *Revisión, Reflexión, Realización, Resultados eta Retroalimentación*.

Hortaz, HPBak dituzten ikasleak gainontzeko ikasleek egiten dutena zehatz mehatz egitea nahi izan gabe, gelaren aniztasuna kontuan hartuta planifikatu daiteke, hezkuntza errealitate horrekin bat datozen estrategia metodologikoak erabiliz, jarduera desberdinak proposatuz eta hasieratik

(eta ikuspuntu normalizatu batean) planifikatutako helburu guztiak betez (Linares, 2000).

Baina, aurretik aipatu den moduan, Heziketa fisikoko klaseak desgaitasuna duten haurrentzat egokitzea eta inklusioa aurrera eramatea konplexua da eta esperientzia handia eskatzen du. Horrela, irakasle askok tipikoki integratzaileak diren baina inklusiboak ez diren saioak diseinatu eta garatzen dituzte (García eta Gonzalez, 2020). Beraz, kasu gehienetan «Inklusio Faltsua» ematen da, non HPBak dituzten ikasleak saioetan egoten diren baina ez duten aktiboki parte hartzen, bigarren maila batean geratzen diren jarduerak burutuz, adibidez: saioetan rol pasiboak hartu, jarduera indibidualizatuak burutu (gainerako ikasleengandik baztertuak), lanketa teorikoa soilik egin eta ikaskideak nola jolasten duten ikusten egon eta abar (Rios, 2003).

Rios (2003, 2009)-ek hainbat faktore azpimarratzen ditu inklusio prozesu hori baldintzatzen dutenak eta lau talde handitan bereizten ditu: Azpiegiturazko baldintzatzaileak; Baldintzatzaile sozialak; HPBko ikasleen baldintzatzaileak; Irakasle lanaren baldintzatzaileak.

Hainbat autorek dioten bezala, irakasleen gaitasun profesionala eta jarrera positiboa izan behar dira benetako hezkuntza inklusiborako abiapuntuak, eta, beraz, desgaitasuna duten pertsonen desgaitasunarekiko eta autokontzeptuarekiko jarrerak bultzatzera bideratutako ikasgelako edozein jarduera irakasleen zereginaren menpe egongo da, jarrera eta portaera positiboak errazten dituen eragile del aldetik (Rello *et al.*, 2020).

Jakin badakigu irakasleak funtsezko pieza direla inklusioaren bidean aurrera egiteko, eta inklusio arrakastatsua lortzen laguntzen duen faktore garrantzitsuenetako bat hezitzaileek HPBak dituzten ikasleen irakaskuntzarekiko duten jarrera da (Tant eta Watelain, 2016; Hernández eta Arbolada, 2016; Rekaa *et al.*, 2019; García eta González, 2020). Irakasleek berebiziko garrantzia dute metodologia inklusiboen garapenean, eta beren jarrerak zehaztuko du, neurri handi batean, metodologia horien eta eredu inklusiboaren arrakasta (García eta González, 2021).

Aldi berean, Garcia eta Gonzalez (2020)-en arabera, irakasleen aurretiazko prestakuntza eta esperientzia positiboak funtsezkoak dira beren burua gaituztat har dezaten eta desgaitasuna duten ikasleak Heziketa Fisikoaren arloan sartzeko jarrera positiboa erakutsi dezaten. Izan ere, prestakuntzak aurreiritziak eta estereotipoak gainditzeko laguntzen die, baita ingurune inklusiboetan lan egiteko beldurra ere (Lleixa *et al.*, 2017; Demchenko *et al.*, 2021).

Hortaz, badirudi Heziketa fisikoko irakasleek hautemandako gaitasuna funtsezkoa dela desgaitasuna duten ikasleak ikasgeletan arrakastaz sartzeko (Grassi-Roig *et al.*, 2022). Baina autore berberak ondorioztatzen duten moduan, jardunean dauden irakasleek ez dute konfiantza nahikorik ikusten HPBak dituzten ikasleak ikasgelan sartzeko, besteak beste, hasierako prestakuntza eskasa delako.

Honenbestez, irakasle askok adierazten dute ez dutela behar adinako prestakuntzarik hezkuntza inklusiboko prozesua aurrera eramateko, eta uste dute hasierako prestakuntza eta esperientzia praktikoak ez direla ego-kiak ingurune inklusiboetan HPBak dituzten ikasleekin Heziketa Fisikoko irakaskuntzari aurre egiteko (Grassi-Roig *et al.*, 2022).

Bestalde, Hutzler *et al.* (2019)-ek adierazitakoaren arabera, hezkun-tza inklusiboko profesionalek desgaitasuna duten ikasleen inklusioan parte hartzean eragina duten hainbat faktore ezagutu behar dituzte: 1) Aurre-tiazko esperientziarik izan duten edo ez, eta haren kalitatea 2) Lanbide-he-ziketa eta prestakuntza akademikoa inklusioari dagokionez 3) Faktore in-dibidualak 4) Eskolaren ingurumen-faktoreak 5) Desgaitasun-mota eta -maila. Esandakoari, irakasleak (pertsonak) berak beregan duen dohaia ere garrantzitsua dela gehitu behar da, izan ere, formakuntza/informazio asko jaso arren askotan pertsona bereren sentsibilitatea eta inplikazio maila ere oso garrantzitsuak dira.

Beraz, eta aurretik esandakoa kontuan izanda, Álvarez *et al.* (2019) eta Mendoza (2009)-k antzematen dute inklusioaren aldeko iritzi ona egon arren, ez dela transferentzia positiborik izaten benetako hezkuntza-prakti-kan. Horren arrazoi nagusiak irakasleek desgaitasunaren tratamenduari bu-ruzko prestakuntza espezifikorik ez izatea eta Heziketa Fisikoko saioetan desgaitasuna duten ikasleen inklusioan laguntzen duten baliabide didakti-korik ez izatea izan daitezke (Alvarez *et al.*, 2019).

Izan ere, irakasleek adierazten dute lanbide trebakuntza handiagoa behar dela desgaitasuna duten ikasleen irakaskuntzara bideratuta (Garcia eta Gonzalez, 2021). Ondorioz, Mendoza (2009)-ren arabera, ezjakintasu-nak esku-hartzean sortzen dituen beldurren ondorioz HPBak dituzten ikas-leen jarduera fisiko falta edo jarduera fisiko defizitarioa nagusitzen da He-ziketa Fisikoko saioetan.

2. METODOLOGIA

Atal honetan, ikerketaren helburua azaldu, erabilitako tresna eta disei-nua deskribatu eta jarraitutako prozesu guztiak zehatz-mehatz aipatzen dira.

Ikerketa honen ardatza irakasleen jarrera eta garapen profesionala az-tertzea da, funtsezko zutabeak baitira Heziketa Fisikoaren arlo zehatzean HPBak dituzten ikasleen arretaren arrakastarako. Azterlan hau garrantzi-tsua da irakasleen egoera konplexu bat erakusten duelako, egunez egun bizi behar duen egoera konplexua, eta honi erantzun egin behar diotelako HPBak dituzten ikasleekin duten gaitasuna optimizatzeke.

Lehenik eta behin, ikerketa hau Oarsoaldeko eskualdean lan egiten du-ten Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko irakasle batzuegan oinarrit-zen da. Hortaz, Pasaia, Lezo, Orereta eta Oiartzun herrietako zenbait ikas-tetxetan lan egiten duten Heziketa fisikoko irakasleek parte hartu dute.

Guztira Heziketa Fisikoko 13 irakasleek hartu dute parte eta haien inguruko zenbait ezaugarri/datu hartu dira kontuan: adina, irakasle gisako esperientzia (urteak), formakuntza eta egungo lan egoera (ikus 1. taula).

1. taula
Parte-hartzaileen datuak
(adina, esperientzia irakasle gisa, formakuntza eta egungo lan egoera)

Irakasleak	Adina	Esperientzia irakasle gisa (urteak)	Formakuntza	Egungo egoera
1	47	20	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea) eta Psikopedagogia	Funtzionarioa
2	37	8	Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako graduak	Beste bat
3	33	2	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Beste bat
4	35	10	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Ordezkoa
5	46	20	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Funtzionarioa
6	44	23	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea) eta psikopedagogia ikasketak	Funtzionarioa
7	41	15	Lehen Hezkuntza-Gorputz Hezkuntzan lizentziatua eta diplomatua	Funtzionarioa
8	47	24	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea) eta Atletismo Entrenatzailea Nazionala	Funtzionarioa
9	61	34	Lehen Hezkuntza-Gorputz Hezkuntzan lizentziatua	Funtzionarioa
10	33	7	Jarduera Fisiko eta Kirolen Zientzietan Lizentziatua eta Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Ordezkoa
11	35	10	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Bitartekoa
12	34	13	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Beste bat
13	58	36	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Funtzionarioa

Parte-hartzaileen adinari behatuta, 33 urtetik 61 urtera bitarteko irakasleek parte hartu dute: 33 ($n = 2$), 34, 35 ($n = 2$), 37, 41, 44, 46, 47 ($n = 2$), 58 eta 61 urteko irakasleak, hain zuzen ere. Beraz, irakasle gazteak eta helduak hartu dira kontuan. Irakasleen esperientziari (urteak) dagokionez, 2 urte eta 36 urte bitarteko esperientzia duten irakasleek parte hartu dute: 2, 7, 8, 10 ($n = 2$), 13, 15, 20 ($n = 2$), 23, 24, 34, 36 urteko esperientziak irakasle gisa. Parte-hartzaileen egungo lan egoeran ere erantzun askotarikoak jaso dira: % 53,8 funtzionarioa % 23,1 beste bat % 15,4 ordezkoa % 7,7 bitartekoa.

Bestalde, datuen bilaketa Heziketa Fisikoko (Lehen Hezkuntza) irakasleen sektoreari zuzendutako galdetegi baten bidez egin da. Galdetegia erabiltzearen arrazoi nagusia, baliozko neurri/erantzun kuantitatiboak lortzeko nahia izan da, metodo zientifikoak planteatzen dituen eskakizunak betetzeko asmoz. Izan ere, galdetegia erabiltzearen azken helburua izan da lehen aipatutako landalenetik abiatuta baieztapenak ezartzeko ahalik eta bermerik handienak edukitzea.

Galdetegi hau antzeko ikerketetan erabilitako eta balidatutako hainbat galdetegitak abiatuta sortu da: Gonzalez de la Cruz, 2000; Martín eta Serrano, 2007; Domenech *et al.*, 2004; Perez eta Vazquez, 1998.

Gonzalez de la Cruz (2000)-en ikerketak, Albacete hirian Bigarren Hezkuntzako Heziketa Fisikoko irakasleek HPBen aurrean duten egoera aztertzen du, eta irakasleen jarreraren eta garapen profesionalaren analisian oinarritzen da. Martín eta Serrano (2007)-ek aldiz, Madrilgo iparraldeko 30 irakasleen lagina aztertuz, desgaitasunen bat duten ikasleen aniztasuna dela-eta Heziketa Fisikoko irakasleek dituzten zailtasunak eta arazoak zehaztu nahi dituzte. Bestalde, Domenech *et al.* (2003)-en ikerketan, Castelloneko hirian hezkuntza-eremu desberdinetako (eremu publikoa eta eremu pribatua) eta etapa desberdinetako (HH, LH eta BH) irakasleen desgaitasunaren ondoriozko HPBak dituzten ikasleekiko jarreraren azterketa deskriptiboa eta konparatiboa planteatzen da. Azkenik, Perez eta Vázquez, (1998)-en ikerketan, Bartzelonako hirian Lehen Hezkuntzako Heziketa Fisikoko irakasleek aniztasunaren arretan duten egoera aztertzen da.

Galdetegiaren diseinuari dagokionez, 46 galderez (Item) osatua dago eta gehienak itxiak izan arren (gurutze batekin erantzutekoak) proposamen edo iruzkin bat idazteko salbuespenak ere badaude. Datu kuantitatiboak sortzeko gaitasun estimaezinaz gain, horrelako galderek aukera ematen dute parte-hartzaileek informatzeko erabiltzen duten zehaztasuna areagotzeko, alde batetik, galderari buruzko ulermen-akatsak murriztuz, eta bestetik, informatzaileari alternatiba jakin batzuk eskainiz (epaiketari lagunduz). Galdetegi honetan zehazki, Likert-Eskala eta 5 maila desberdinetako Likert Item-ak erabili dira: 1=Oso desados / 2=Desados / 3=Ez desados, Ez ados / 4= Ados / 5=Gutziz ados.

Horrez gain, galdetegia hiru galdera-multzotan banatua dago: Heziketa Fisikoko irakasleek aniztasunaren aurrean duten jarrerari bideratutakoak,

Heziketa Fisikoko irakasleen formakuntzari (hasierakoa eta jarraia) zuzendutakoak, eta aniztasunari aurre egiteko dituzten lan baldintzetan oinarritutako galderak.

Gainera, erantzunetatik ateratako informazioa konfidentzialtasun osoz erabili da, helburua Heziketa Fisikoko irakasleen iritzien ondorio edo deskribapen orokor bat lortzea baita, inoiz ez analisi (azterketa) indibidual bat egitea.

Bestalde, galdetegia pasatzean jarraitutako prozesuari dagokionez, 2020ko apirila eta maiatza bitartean administratu da, eta galdetegia sortu eta datuak lortzeko «Google Forms» online plataforma erabili da. Gainera, datuak lortzeko hainbat bide erabili dira. Kasu batzuetan Heziketa fisikoko irakasleekin hitz egin da zuzenean, eta beste kasu batzuetan, berriaz, ikastetxearekin hitz egin behar izan da bertako Heziketa Fisikoko irakasleen kontaktua lortu ahal izateko. Hala eta guztiz ere, kasu guztietan prozedura bera jarraitu da. Posta elektronikoz idatzi bat bidali zaie, non inkestagilearen aurkezpena eta azterlanaren beharrezko informazioa agertzen den: Galdetegiaren zergatia, gai nagusia eta egitura azalduz, modu anonimoan burutzen dela azpimarratuz eta aldezturik eskerrak emanez.

Horrez gain, informazioaren analisia egiten hasi baino lehen, aldezturik lanketa sakona egin da, non ikerketa enpirikoarekin erantzun beharrezko hipotesi operatiboak formulatu diren. Beraz, hipotesi horiek baieztatzeko edo baztertzeko erabili diren adierazle neurgarriak galdera-sortako galdera bakoitzean jasotako erantzun positiboaren edo negatiboaren ehunekoak izan dira. Hala, horietako bakoitza baieztatzeko edo ezeztatzeko balio duten galdera guztiak jorratu eta ondorio orokorrak atera dira. Hauek izan dira planteatutako hipotesiak:

- 1) Heziketa Fisikoko irakasleen jarrera, aniztasunaren arretari dagokionez, positiboa izango da gehienbat.
- 2) Aniztasunari arreta emateak ekarriko lituzkeen eskakizunen ondorioz, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek gainezka egiten dutela sumatzen da.
- 3) Heziketa Fisikoko irakasle gehienek HPBei buruzko ezagutza urria dutela aitortuko dute.
- 4) Aniztasunaren arretari aurre egiteko prestakuntza eskastzat joko dute kolektiboaren gehiengoak.
- 5) Aniztasunaren arretari aurre egiteko mugak Administrazioari egotziko zaizkio gehienbat.
- 6) Heziketa Fisikoko irakasleen kolektiboan ez da gogo handirik ikusten gelan aniztasunari erantzuteko ahalegin gehigarriak egiteko.
- 7) Irakasle gehienek laguntza gehiago eskatzen diote ikastetxeari aniztasunaren arretari dagokionez.
- 8) Aniztasunarekiko arretari aurre egiteko mugak baliabide faltari egozten zaizkio gehienbat (materialak, instalaziokoak...).
- 9) Heziketa Fisikoko irakasle gehienek beren muga pedagogikoak aitortuko dituzte aniztasunari aurre egiteko.

3. EMAITZAK

Honako atal honetan, metodologia atalean azaldutako galdetegian lortu diren datuak argitara emango dira. Batetik, Heziketa Fisikoko irakasleek aniztasunaren aurrean duten jarrerari bideratutako galderen erantzunak. Bestetik, formakuntzari (hasierakoa eta jarraia) zuzendutako galderen emaitzak, eta azkenik, aniztasunari aurre egiteko dituzten lan baldintzetan oinarritutako galderetatik lortutako datuak.

3.1. Heziketa Fisikoko irakasleen jarrera, aniztasunaren arretari dagokionez, positiboa izango da gehienbat

Heziketa Fisikoko irakasleek Inklusioa hezkuntza-praktika desiragarria dela defendatzen dute. Aldi berean, ez daude ados desgaitasunen bat duten ikasleen prestakuntza espezialisten erantzukizuna delako baieztapenarekin, eta orokorrean HPBak dituzten ikasleak Heziketa Fisikoko saioetan sartzea posible dela pentsatzen dute.

Bederatzi, 12, 15 eta 16 galderetan jasotako erantzunei behatuta, inklusioak ikasleengan onura askotarikoak eskaintzen dituela defendatzen dutela ikusi da: alde batetik, ikasleak gizarte inklusibo batean prestatzea errazten duela uste dute. Bestetik, HPBak dituzten ikasleen irudi soziala, ikaskideek ikusten duten bezala, hobetu egiten dela eta ohiko klasean egoteak duen erronkak desgaitasuna duen ikaslearen garapen akademikoa sustatzen duela baieztatzen dute. Gainera, ikaslearen garapen emozionalean eragin negatiboak sortzen ez dituela defendatzen dute.

Bestalde, «Inklusioak hobekuntza profesionalarekiko dudan interesa sustatu du» baieztapenarekin irakasle gehienek «Ados» edo «Gutziz ados» daudela erantzun dute (% 38,5 guttiz ados; % 46,2 ados; % 15,3 ez desados ez ados). Hortaz, inklusioak beraiengan ere onurak dakartzala berretsi dute. Hala eta guztiz ere, zergatik irakasle askok uko egiten dioten inklusio fenomenoari galdetzerakoan, erantzun desberdin ugari jaso dira: irakaskuntza eraginkortasunez egitea ezinezkoa dela egiaztatzen dutelako, HPBak dituzten ikasleen irakaskuntza ikastetxe espezifikoe-tan (Hezkuntza Berezia) hobea dela pentsatzen dutelako, lan-gaikarga dela pentsatzen dutelako, beldurra edota ziurtasun eza sortzen duelako eta abar.

Lehen hipotesi honetan, Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleen inklusioaren inguruan emandako erantzun orokor eta positiboa azpimarratu behar da.

3.2. **Aniztasunari arreta emateak ekarriko lituzkeen eskakizunen ondorioz, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek gainezka egiten dutela sumatuko da**

Bigarren hipotesiaren arabera, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek gainezka egiten dutela antzematen da. Baina galdetegian lortutako erantzunek ez dute espero zen gainezkatze-sentsazioa baieztatzen.

Laguntza-irakaslearen eginkizunak HPBak dituzten haurren irakaskuntzaz erabat arduratzea direla uste duten irakasleak egon arren (% 23,1 ados eta % 7,6 guztiz ados), gehiengo guztiz desados (% 30,8) edo desados (% 38,5) dago baieztapen horrekin. Aldi berean, orokorrean, ez daude ados irakaslearen arreta HPBak dituzten ikasleetan soilik zentratu behar denik dioen baieztapenarekin.

Bestalde, Heziketa Fisiko arrunteko saio batean non desgaitasunen bat duten ikasleak dauden, ordena eta diziplina mantentzea ez zaie zaila egiten eta denak ados jartzen dira HPBak dituen ikasle mota bakoitzarentzat Heziketa Fisikoko saio jakin bat egin behar dela ukatzean (% 53,8 guztiz desados, % 46,2 desados). Gainera, 14. galderan lortutako emaitzei behatuta, HPBak dituzten ikasleek duten arreta gehigarria beste ikasleen kaltetan izango dela ezeztatzen dutela ikusi da.

Hala ere, aniztasunaren arreta praktikan jartzeak dakartzan ondorioei buruz galdetzerakoan (19. item-a) mota guztietako erantzunak lortu dira; positiboak eta negatiboak. Batzuk ikasle guztien irakaskuntza gauzatzeko onurak dakartzala, ikasleak aberasten dituela, irakasleen zereginetako bat dela edo egokitze eta moldatze lana dakarrela aipatu duten bitartean, gehiengoak: ikasle «arrunten» irakaskuntzarako arazoak, irakasleen arteko gatazkak, lan gehiago egitearen beharra eta abar. dakartzala adierazi dute.

3.3. **Heziketa Fisikoko irakasle gehienek hezkuntza-premia bereziei buruzko ezagutza urria dutela aitortuko dute**

Heziketa Fisikoko irakasle gehienek ez dute HPBak dituzten ikasleentzako Heziketa Fisikoari buruzko bibliografia espezifiko ezagutzen (% 15,4 guztiz ados; % 30,8 ados; % 38,5 ez desados ez ados; % 15,3 desados). Gainera, % 38,5ek Hezkuntza Erreformatan aniztasunari arreta emateari buruz planteatzen dituen proposamenak ezagutzen dituela adierazten duen arren, irakasleen ehuneko berdinak (% 38,5) proposamen horiek ezagutzen ez dituela aitortzen du, eta gainerako % 23 «ez desados ez ados» agertzen da baieztapen horrekin.

Horrez gain, irakasle gehienek uste dute gelan ikasle «arruntekin» egiten dituzten jarduerak gehienak ez direla egokiak HPBak dituzten ikasleentzat. Hala ere, irakasle tutoreen, laguntza-irakasleen eta beste espezialista batzuen talde-lanak hutsune horiek betetzen laguntzen duela uste dute, ira-

kaskuntzaren kalitatea hobetzen duelako ideiarekin «ados» edo «gutziz ados» egonik.

Beraz, erantzunei behatuta Heziketa Fisikoko irakasle gehienek HPBei buruzko ezagutza urria dutela aitortzen dutela baieztatzen da.

3.4. Aniztasunaren arretari aurre egiteko prestakuntza eskastzat joko dute kolektiboaren gehiengoak

Irakasleen hasierako prestakuntza eta etengabeko prestakuntza –sistemak egokiak diren galdetzerakoan gehiengoak ez desados ez ados daudela adierazi duten arren, irakasle gehienak aldeko jarrera erakutsi dute «Irakasleen prestakuntza egokia da HPBak dituzten haurren irakaskuntzari aurre egiteko» eta «Heziketa Fisikoko irakasleek prestakuntza akademikoa nahikoa dute desgaitasunen bat duten ikasleei arreta emateko» baieztapenak ukatzeko orduan.

Hortaz, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleei arreta emateko duten prestakuntza eskasa dela aitortzen dute. HPBak dituzten haurrekin lan egiteko orduan prestakuntzak zein alderdi zehatzetan huts egiten duen galdetzerakoan, gehiengoak banakako curriculum egokitzapenak egitean (% 53,8) eta ikasgelako irakaskuntzaren antolaketa (% 30,8) adierazi du.

3.5. Aniztasunaren arretari aurre egiteko mugak Administrazioari egotziko zaizkio gehienbat

Heziketa Fisikoko irakasle gehienek sentsibilitate falta egotzi diote Administrazioari, eta, aldi berean, ikastetxeek ez dutela behar besteko prestakuntza eskaintzen adierazi dute. Irakasleen ustez, prestakuntza irakaslearen lan-ordutegiaren barruan eta ikastetxe bakoitzaren errealitatera egokituta egin beharko litzateke, eta horrek aukera emango lieke HPBak dituzten ikasleei arreta emateko, eta, bestalde, saihestu egingo luke laguntza-irakaslea izatea ikasle horien hezkuntzaren arduradun bakarra.

3.6. Heziketa Fisikoko irakasleen kolektiboan ez da gogo handirik ikusten gelan aniztasunari erantzuteko ahalegin gehigarriak egiteko

Irakasle guztiek HPBko haurrak dituzten irakasleen irakaskuntza lana hobetzeko etengabeko prestakuntza garrantzitsua dela baieztatzen duten arren, eta desgaitasun-kasuak eraginkortasunez artatzeko beraien prestakuntza aldian-aldian berritzen saiatzen direla esan arren, etengabeko pres-

takuntza jardueretan parte hartu duten galdetzerakoan bederatzik ezetz aitortu dute.

Horrez gain, gai honi (HPBak dituzten ikasleak) buruzko prestakuntza gehiago izanda, beraien saioak desberdinak izango liratekeela aitortzen dute. Gainera, irakasle gehienek uste dute HPB dituzten ikasleei buruzko prestakuntzak ikastetxearen politika komunari erantzuten diola irakasleen ekimen indibidualei baino gehiago. Hortaz, aniztasunari erantzuteko ahalegin gehigarriak egiteko gogo handirik ez dagoela susmatu daiteke.

3.7. Irakasle gehienek laguntza gehiago eskatzen diote ikastetxeari aniztasunaren arretari dagokionez

Ikastetxeetako orientazio-taldeak eskaintzen dituen argibide, informazio eta txostenei dagokionez, ikastetxearen arabera erantzunak desberdinak direla ikusi da. Orokorrean irakasle guztiek HPBak dituzten ikasleentzako laguntza-irakaslearen (espezialista) laguntza dutela adierazi dute. Hala ere, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek (% 30,8 guztiz ados; % 46,2 ados; % 23, desados) HPBak dituzten ikasleak dituzten zailtasunei aurre egiteko kanpoko laguntza gehiago izatea gustatuko litzaiekeela onartzen dute.

3.8. Aniztasunarekiko arretari aurre egiteko mugak baliabide faltari egozten zaizkio gehienbat (materialak, instalaziokoak...)

Aniztasunarekiko arretari aurre egiteko muga handiena material faltari egozten zaio. Irakasle gehienek haien ikastetxeko kirol-instalazioak nahikoak direla pentsatzen duten bitartean, ikastetxeek aniztasunaren arretarako beharrezkoak diren baliabide material nahikoak ez dituztela adierazi dute. Gainera, ikastetxearen arabera adostasun-maila aldatzen den arren, HPBak dituzten ikasleentzako material espezializatuak dituzten galdetzerakoan, ezetz adierazi dute irakasle askok (% 38,5 desados; % 30,8 ez desados ez ados; 30,7 ados).

3.9. Heziketa Fisikoko irakasle gehienek beren muga pedagogikoak aitortuko dituzte aniztasunari aurre egiteko

Heziketa Fisikoko irakasle gehienek (% 84,6) Curriculum Egokitza-pen indibidual bat egiteko gai direla adierazi dute, nahiz eta laugarren hipotesian HPBak dituzten hurrekin lan egiteko orduan prestakuntzak zein alderdi zehatzetan huts egiten duen galdetzerakoan, gehiengoak banakako curriculum egokitza-penak egitean (% 53,8) erantzun duen.

Bestalde, 6. eta 7. galderetan lortutako erantzunei behatuta, irakasle gehienak aniztasunari arreta emateko materialaren eta espazioaren egokitzapen orokorrerako irizpideak aplikatzeko gai direla ikus daiteke. Horrez gain, orokorrean, ez dituzte arazoak izaten HPBak dituzten ikasleek saioetako ariketak ulertzeko eta horietara egokitzeke.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Azken atal honetan ikerlaneko emaitzen ondorioak agerian jarriko dira, arestian, oinarri teorikoan, azaldutako ikerketa eta ekarpen aipagarrienekin, eztabaidatu eta ikerlan osoaren ondorio nagusiak plazaratzeko.

Aipatu den bezala, hezkuntza inklusiboa nazioarteko komunitateak aurrean duen erronka handienetako bat da, eta hezkuntza-sistemaren osagai guztiak barne hartzen dituen heinean, erabaki politiko eta sozialak hartzea eskatzen du (Arribas eta Rios, 2020), edukiak, ikuspegiak, egiturak eta estrategiak aldatu ahal izateko, dagokion adin-taldeko haur guztiak barne hartzen dituen planteamendu komun batekin eta sistemaren erantzukizuna haur guztiak heztea dela sinetsita (Duran eta Giné, 2017).

Eskola inklusiboagoa lortzeko prozesu horrek ikasleen parte-hartzea tokiko eskoletako curriculum, kultura eta komunitateetan areagotzea dakar (eta haien bazterketa murriztea); eskoletako kultura, politika eta praktikak berregituratzea, udalerriko ikasleen aniztasunari erantzun diezaioten, eta, era berean, baztertzeko presioekiko kalteberak diren ikasle guztien presentzia, parte-hartzea eta ikaskuntza ziurtatuz (Duran eta Giné, 2017).

Tierra (2001)-k esaten duen moduan, HPBak dituzten ikasleen erabateko inklusioa eta bizitzaren normalizazioa ikastetxeetan hasten da, eta, jakina, baita Heziketa Fisikoko saioetan ere. Alvarez *et al.* (2019) autoreen ustez, Heziketa Fisiko inklusiboa ikerketan eta praktiketan bidea egiten ari den arren, oraindik ere hasi berria den egoera batean dago, eta erronka bat da etorkizuneko Heziketa Fisikoarentzat.

Aurretik aipatu den moduan, irakasleen gaitasun profesionala eta jarrera positiboa izan behar dira benetako hezkuntza inklusiborako abiapuntuak. Hortaz, Heziketa Fisikoko irakasleak, funtsezko faktore gisa, jarrera positiboa izan behar du HPBen aurrean; gainera, bere klaseetan edozein diskriminazio-zantzu ezabatu behar du, eta ikasleen hezkuntza integralari benetan lagundu behar dio, soziabilitateak, arlo fisikoak, emozionalak... HPBak dituzten ikasleengan duten garrantziaz ahaztu gabe.

Beraz, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleen inklusioarekiko jarrera ona erakustea ondorio benetan positiboa da. Izan ere, irakasleen esku ez dauden oztopo arkitektonikoak, administratiboak... apurto aurretik, pertsonen aurreiritziak errotik baztertu behar dira.

Baina, aldi berean, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBei buruzko eza-gutza urria izateak ondorio larriak ekar ditzake. HPBak dituzten ikasleak

Heziketa Fisikoko saioetan sartzea posible dela pentsatzea gauza bat da, baina oso bestelakoa da inklusio hori modu optimo eta egokian gauzatzea. Arribas eta Rios (2020)-ek aipatzen duten moduan, kontua ez da soilik gaian adituak direnek ezartzen dituzten estrategiak aplikatzea, baizik eta egoera jakin batera egokitzea, gogoeta egokia eginez. Izan ere, ikasle guztientzako kalitatezko irakaskuntza parte-hartzea handitzetik haratago doa, benetako ikaskuntza-lorpenak bilatzen baititu (Arribas eta Rios, 2020).

Baina horretarako, HPBen inguruko ezagutza nahikoa beharrezkoa izaten da. Ezjakintasunak Rios (2003)-ek aipatzen duen «inklusio faltsua» bultzatzen du kasu batzuetan, non HPBak dituzten ikasleak saioetan egoten diren baina ez duten aktiboki parte hartzen. Oarsoaldeko Heziketa Fisikoko irakasle batzuek aitortu duten moduan: gelan ikasle «arruntekin» egiten dituzten jarduera gehienak ez dira egokiak izaten HPBak dituzten ikasleentzat, eta orokorrean ez dute HPBen inguruko bibliografia espezifiko ezagutzen. Beraz, zoritxarrez, «benetako inklusioa» ikastetxe guztietako errealitatea ez dela susmatu daiteke. HPBko ikasleen jarduera fisiko falta edo jarduera fisiko defizitarioa Heziketa Fisikoko saioetan nagusituz.

Esandakoari, Oarsoaldeko Heziketa Fisikoko irakasle batzuek aniztasunaren arretari aurre egiteko duten formakuntza eskasa gehitu behar zaio. Irakasleek baieztatu duten moduan, irakasleen hasierako prestakuntza sistema eta etengabeko prestakuntza sistemak ez dira nahikoak, eta orokorrean Heziketa Fisikoko irakasleek ez dute prestakuntza akademiko nahikoa HPBak dituzten ikasleei arreta egokia emateko. Duran eta Giné (2017)-ek esaten duten moduan, aldaketa prozesu honetan irakasleen zeregina asko aldatzen da, eta, beraz, prestakuntza ezinbestekoa da rol berri horretarako.

Alde batetik, inklusioarekiko eta HPBekiko irakasleek izango duten jarrera hobetzeko, izan ere, hainbat ikerketak azpimarratzen dute Heziketa Fisiko egokituaren aukerak eta esperientziak bultzatu behar direla irakasleen formakuntza programetan, inklusio-egoeretan irakasleek autoeraginkortasunari buruz dituzten usteak hobetzeko (Lleixa *et al.*, 2017; Reyes *et al.*, 2020). Bestalde, ikasle guztien premia indibidualei modu eraginkorrean erantzun ahal izateko.

Argi dago prestatzen ari diren irakasleek aukerak behar dituztela ikaskuntza-premia guztiak esperimintatzeko (García eta Gonzalez, 2020). Alde horretatik, autore berberen arabera, fakultateek graduatuak prestatzeko arduraren handitu beharko lukete, Heziketa Fisiko egokituari buruzko ikasketan anitza eskainiz.

Gainera, irakaslearen gaikuntza hobetzeko, etengabeko prestakuntzako programa espezifikoak garatu behar dira, behar bezala oinarrituak eta egituratuak eta Heziketa Fisiko inklusiboko prestakuntzarekin lotuak (Grassi-Roig *et al.*, 2022). Izan ere, Lleixa *et al.* (2017)-en arabera, irakasleen prestakuntzak kontzeptuzko edukien ikaskuntza ez ezik, errealitate praktikoarekin lotuta soilik lortzen diren jarrera jakin batzuk bereganatzea ere eskatzen du.

Horretarako, Administrazioak irakasleei baliabide eta aukera gehiago eman beharko litzkieke haien formakuntzarekin jarraitzeko parada emanaz. Gainera, prestakuntza irakaslearen lan-ordutegiaren barruan eta ikastetxe bakoitzaren errealitatera egokituta egin beharko litzateke, eta horrek aukera emango lieke HPB dituzten ikasleei arreta eraginkorragoa emateko.

Horrez gain, Duran eta Giné (2017)-ek aipatzen dute, inklusiorako prestakuntzaren helburuak, batez ere, irakasleen erantzukizuna ikasle guztien ikaskuntza dela onartzen laguntzea, beharrezkoa denean laguntza non bilatu jakinda; eta ikasleek ikasteko dituzten zailtasunak irakaskuntza praktika hobetzeko aukera gisa ikusten laguntzea direla.

Hala ere, ikusi da bai hasierako prestakuntzak, bai zerbitzuan dauden irakasleen prestakuntzak ideia hau nabarmendu behar dutela: ikasleen hezkuntza-aniztasunari erantzutea talde-lana da, eta ikasleek eskaintzen dituzten laguntza pedagogikoak, beste irakasle eta profesional batzuekin lankidetzan lan egitea eta familietatik eta komunitatetik datozen laguntzak mobilizatzen ikastea eskatzen du (Duran eta Giné, 2017).

Hori dela eta, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleei erantzun egokia eman ahal izateko, Administrazioaren eta ikastetxearen laguntzak ezinbestekoak dira. Alde batetik, ikastetxeek zenbait laguntza eskaini behar dizkie irakasleei, hala nola, ikasleen inguruko txostenak, gainerako irakasleekin edo/eta profesionalekin elkarlanean aritzeko erraztasunak eta abar. Alvarez *et al.* (2019)-ek azpimarratzen duten bezala, Heziketa Fisikoko praktikei buruzko gogoeta bateratu batek irakasleari arazo horri zorrotz aurre egiten lagunduko dioten estrategiak hartzea erraztu dezake. Gainera, hainbat autorek, Arribas eta Rios (2020)-ek kasu, defendatzen dute familien babesa baliotsua dela oztopoak hautsi eta gizarte-kontzientzia sortu ahal izateko. Hori dela eta, behin eta berriz esaten dute irakasleek familiekin batera «ibili» behar dutela, ikasleen aniztasunari benetan erantzungo dioten inguruneak sortzeko.

Horrez gain, proposamen moduan, Heziketa Fisikoko estrategia inklusiboei buruzko prestakuntzak (lan-taldeak, mintegiak...) eskaintzeaz gain, administrazioak bestelako tresnak eman beharko lituzke, adibidez, aholkularitza eta kasuaren jarraipenak, material- bankuaren kudeatzeak eta abar. Bestalde, eskola-kanpoko eremuan ere lanketa sakonago baten beharra azpimarratzen da: sentsibilizazio kanpainak egin, kirol jarduerak koordinatu eta bideratzen lagundu (Eskola-kirola, Kirol Egokituaren Federazioa...), material berrien, jardunbide egokien eta abarren ikerketan lan egin...

Gaur egun, gorputz- eta kirol-jardueraz baliatzen diren nazioarteko eta nazio-barneko hainbat erakundek desgaitasuna duten eta ez duten pertsonen arteko berdintasuna bultzatzeko eta jendea oro har sentsibilizatzeko lan egiten dute (Rello *et al.*, 2020). Hala ere, testuinguru horren barruan, oso gutxi dira hezkuntza-komunitatearen eskura eta adituek zehazki planifikatu eta balioztatuak dauden programak, edozein kidek programa horiek berreskuratu, beren eskola-testuingurura egokitu eta eskola-programazioan

sartu ahal izan ditzan (Rello *et al.*, 2020). Horrenbestez, erestian aipatutako autoreek ikastetxeei eta hezkuntza-erakundeei desgaitasunaren eremuko erakundeekin egon daitezkeen loturak bilatu, ezarri eta finkatzeko eskatzen diete, kalitateko sentsibilizazio-programak elkarrekin garatzeko.

Hortaz, irakasle prestatu batek eta baliabide materialak, ekonomikoak eta giza baliabideak dituenak, ikasle guztiei kalitatezko hezkuntza eskaintzeko beharrezko tresnak izango ditu, haien ezaugarriak, gaitasunak edo mugak edozein direla ere (Rello *et al.*, 2020). Kalitatezko hezkuntza horretan, ikasle guztiak egon litezke eta egon beharko lirateke sartuta (Linares, 2000).

Honela, aurretik aipatutako aldaketa hauek guztiak ematen badira eta ikasleen prestakuntza etapan «inklusio erreal» baten prozesuak lantzen badira, ikasleek desberdintasunak onartzeko eta besteekin bizitzeko beharra ulertuko dute. Horrek, aldi berean, aldaketa nabarmena eragingo luke gizartean, subjektu garatuak baldin badaude, gizarte garatuak egongo baitira.

ERREFERENTZIAK

- Álvarez, A.H., Cabrera, J.M.F., Pérez, P.R.Á. eta Aguilar, D.L. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física. *Acciónmotriz*, (23), 22-29.
- Arribas, T.L. eta Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 34(95), 49-68.
- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., eta Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191-213.
- Díaz, J. C. M. eta Herrera, M. A. A. (2006). Las discapacidades físicas. Integración en educación física. *Lecturas: Educación física y deportes* (98), 18.
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H.A. eta Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Comunicación presentada a Novenes Jornades de Foment de la Investigació, Castelló.
- Durán Gisbert, D. eta Giné, G.C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Red Iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad-etik hartuta: http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_Duran-GisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1
- Dussan, C.P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5 (1), 139-150.
- Echeita, G. eta Verdugo Alonso, M.A. (2012). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad-etik hartuta: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?sequence=1&rd=0031313623698937

- Eusko Jaurlaritz, (2014). Heziberri 2020. Hezkuntza eredu pedagogikoaren esparrua. Vitoria-Gasteiz: Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila.
- García, P.S. eta González, V.B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 7-12.
- García, P.S. eta González, V.B. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *VIREF: Revista de Educación Física*, 9(3), 87-103.
- González de la Cruz, S.G. (2000). Estudio sobre el profesorado de Educación Física de Secundaria ante los alumnos con necesidades educativas especiales en Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (15), 179-200.
- González, J.A.T. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- González, J.A.T. (2011). La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(1), 11-15.
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. eta Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 3-11.
- Hernández, J.G. eta Arboleda, M.R.C. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 105-120.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. eta Zitomer, M. (2019). Actitudes y autoeficacia de los profesores de educación física hacia la inclusión de los niños con discapacidades: una revisión narrativa de la literatura internacional. *Educación Física y Pedagogía del Deporte*, 24(3), 249-266.
- Linares, P.L. (2000). Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones. *Apunts. Educación física y deportes*, (60), 13-19.
- Lleixa, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petrenas, C. eta Puigdemívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(2-3), 277-297.
- Martín, D.D. eta Serrano, A.S. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, (27), 203-230.
- Medín-García, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica-tik hartuta: <http://hdl.handle.net/10953/896>
- Mendoza, N. (2009). La Formación del profesorado con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 43-56.
- Moya, E.C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.

- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.
- Pérez, C.L. eta Vázquez, F.J.H. (1998). Educación Física especial: Actitud y formación de los docentes en Primaria. *APUNTS: Educación física y deportes*, (51), 70-79.
- Rello, C.F., Puerta, I.G. eta Tejero-González, C.M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 713-721.
- Reyes, P.A., Moreno, A.N., Amaya, A., eta Avendaño, M.Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(3), 86-108.
- Rekaa, H., Hanisch, H., eta Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora para la educación física y el deporte*, (9), 83-114.
- Rodríguez Vargas, F.N., Florez Roncanio, H.F. eta Jiménez Millán, J.C. (2014), *La inclusión social por medio de la actividad física en el ámbito educativo*. (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rubio, J.G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Tant, M., eta Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational research review*, 19, 1-17.
- Tierra Orta, J. (2001). La educación física y los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, (3), 137-147.