

Heziketa Fisiko Inklusiboa Bigarren Hezkuntzara egokitua

Egilea(k)

Margari Gomendio eta Joseba Sesma

**EUSKARA ETA ELEANIZTASUNEKO
ERREKTOREORDETZAREN SARE ARGITALPENA**

Heziketa Fisiko Inklusiboa

Bigarren Hezkuntzara egokitua

Egileak: Margari Gomendio

Joseba Sesma

Aurkibidea

1. GAIA

1- 26. or.

INTEGRAZIO FENOMENOAREN ANALISI HISTORIKOA

- 1.1. INTEGRAZIOAREN INGURUKO MATERIALAREN EGOERA.
IKUSPEGI HISTORIKOA ETA GAUR EGUNGO EGOERA.**
- 1.2. INTEGRAZIOARI BURUZKO ESPAINIAKO ARAUDIA BERRIKUSTEA.**
- 1.3. HSAOLEN HEZKUNTZA BEHAR BEREZIAK.**

2. GAIA

27-64. or.

MUGIMENDUA HAURRAREN GARAPENEAN

- 2.1. PROGRAMAREN OINARRI TEORIKOAK**
 - 2.1.1. Heziketa psikomotorraren aitzindariak.**
 - 2.1.2. Heziketa psikomotorraren ildo pedagogikoak.**
 - 2.1.3. Mugimendu bidezko heziketa: Heziketa Fisiko Integrala.**
- 2.2. HEZIKETA FISIKOAREN TRATAMENDUA HSAOLen**
- 2.3. GORPUTZ-HEZKUNTZA: Prestakuntzan eta Hezkuntzaren Berrikuntzan Laguntzeko Zentroak (Berritzeguneak).**

3. GAIA

65-145. or.

HEZIKETA BEHAR BEREZIDUN PERTSONAK

- 3.1. HBB PERTSONEN AZALPEN-EREDUAK**
- 3.2. URRITASUNEN SAILKAPENA**
 - 3.2.1. Ezintasun psikikoak.**
 - 3.2.2. Ezintasun fisikoak.**
 - 3.2.3. Zentzumen-ezintasunak.**
- 3.3. URRITASUNEN ERAGINA HEZIKETA FISIKOAN**
 - 3.3.1. Komunikazio-arazoak.**

3.3.2. Urritasun fisiko-motorrak.

3.3.3. Zentzumen-urritasunak.

3.3.4. Down-en sindromea.

**3.4. JARDUERA FISIKOA ETA INTEGRAZIOARI BURUZKO AZTERKETAK
ETA IKERKETAK**

3.4.1. Irakaslearen ikuspuntutik.

3.4.2. Ikaslearen ikuspuntutik.

3.4.3. Antolakuntzaren ikuspuntutik.

3.4.4. Ikerketen laburpen-taula.

3.5. HEZIKETA FISIKOKO PROGRAMAK BERRIKUSTEA

3.6. ANALISI KRITIKOA

4. GAIA. ESKOLA INKLUSIBOA

146 - 169 or.

**4.1. HSAOL egin zenetik 20 URTERA, HEZIKETA-PREMIA BEREZIA
DUTEN UMEEN INKLUSIOA JARDUERA FISIKOAN ETA KIROLEAN**

5. GAIA. EGITARAUUA

170 - 216. or.

**5.1. Gorputz Hezkuntza, Lehen Hezkuntzan: gaitasunak eta ebaluazio-
irizpideak.**

**5.2. Gorputz Hezkuntza, Bigarren Hezkuntzan: gaitasunak eta ebaluazio-
irizpideak.**

5.3.- Unitate didaktikoa eratzeko sarrera.

5.3.1 Unitate didaktiko egokitua

6. BIBLIOGRAFIA

217- 238. or.

1. GAIA

INTEGRAZIO FENOMENOAREN ANALISI HISTORIKOA

1.1. INTEGRAZIOAREN INGURUKO MATERIALAREN EGOERA.

IKUSPEGI HISTORIKOA ETA GAUR EGUNGO EGOERA

Adimen-urritasunaren kontzeptua Aro Garaikidean. XIX. eta XX. mendeetan izan zen adimen-urritasuna kontzeptuaren sorrera, indarraldia eta haren gainbehera ere (Orkasistak,1990). Europan, Frantses Ilustrazioan, Esquirol-ek (1818) bereizi egin zuen adimen-urritasuna erotasun kontzeptutik; Séguin-ek (1943), berriz, «idiocia» definitu zuen. Séguinen lanaren ostean, eraginkor bihurtzen hasi zen eta Decroly-k eman zion haren lanari jarraipena, kontzeptua hezkuntza-sistema orokorrean barneratuz. Decroly-k eragina izan zuen pedagogiaren berrikuntzan (Claparede eta Montessori) eta psikologia ebolutiboaren sorreran (Claparede, 1931) parte hartu zuten autoreengan.

«Idiota» izendaturiko pertsonak klase berezietan kokatzen zituzten, artean berria zen hezkuntza-sarearen barnean (1867, Dresden, Alemania).

Modu askotako pentsakerek (marxismoak, kasu), ordea, adimen-urritasuna kontzeptua ezartzea eragin zuten, etorkizuneko gizartearen proposamen gisa.

AEBn, medikuntza-orientazioa eskaintzen zuten erakunde-barnetegiak sortu ziren, pertsona ezinduez arduratzeko; talde horiek bereizi egin ziren, eugenesiaren bidez eta ezinduak antzutzuz. Horietako bat da Séguinek 1867an sorturiko barnetegia: «Association of medical officers of American Institutions for idiotic and Feeble-Mindeed Persons».

Europan ez zen horrelakorik gertatu, eta hezkuntza-sarea arduratu zen ezinduez. 1905ean, Frantziako Hezkuntza Publikoko Sailak hala eskatuta, Binet-ek eta Simon-ek adimenaren eskala metrikoa aurkeztu zuten, ikastea gehiago kosta zaien ikasleei erantzuteko. Adimen-maila bakoitzari hobeto erantzun asmoz, adimen

urriko pertsonak eskola-sistematik kanporatzen hasi ziren. Adimen-urritasunen arazoa hezkuntza-arazoa zen Europan, eta ez arazo psikologikoa (Orcasitas, 1990).

Terman-ek (1916) eraginkor bihurtu zituen Binet-en eskalak. Inteligentziaren kontzeptuak konparagarri egiten zituen subjektuak beren artean, adina gorabehera. Inteligentziaren ulermen psikometrikoak hainbat ikerketa bultzatu zituen. Europan, esaterako, Piaget eta Vygotsky inteligentziaren funtzionamendua ulertzen saiatu ziren.

1926an, «Instituto de defectología de Vygotsky» sortu zen Sobietar Batasunean; han, ulermenari, ulermen psikologikoari eta medikoari lotu zitzaion hezkuntza.

II. Mundu Gerraren ostean, Europako eta AEBko estatuen aliantzaren bidez, ezinduei tratamendu egokia jartzen saiatu ziren. Horrela sortu zen «Ideología del tratamiento», Söder-en (1979) tesiei jarraituz. Tratamenduak eskola-esparrua zabaltzea adierazten zuen AEBn; Europan, berriz, erakundeen eta giza politiken esparrua zabaltzea.

Suedian, 1950eko hamarkadan, adimen-urritasuna zutenentzako zerbitzuak normalizatzen hasi ziren.

Laburbilduz, adimen urriko pertsonen zainketa-prozesuak aldi hauek izan ditu. Hasiera batean, LAGUNTZA-ERAKUNDEetan zaintzen ziren. Gero, 1940ko hamarkadan, laguntza-erakundeak desagertzen hasi ziren, pertsona ororen heziketa-gaitasuna aintzat hartzearen eta herritarrek heziketa jasotzeko zuten eskubidearen eraginez. Era horretan, HEZIKETA BEREZIKO ESKOLAK sortu ziren, ezintasuna zuten umeentzat. Eskola horiek ezintasun mota bat tratatzen espezializatuak ziren, eta senda zitezkeen gaixotzat hartzen zituzten ikasleak. Beraz, umeak etiologiaren arabera sailkatzen ziren eskola izatera iritsi ziren, umeek zituzten heziketa-beharrak aintzat hartu gabe. Hezkuntza berezian, ikuskera medikalistak ondorio negatiboak eragin zituen urritasun fisikoa, psikikoa edo zentzumen-urritasuna zuten pertsonen garapenean. Honela zion Brown-ek (1976): «Ikuskera horrek, oharkabea, galarazi egin du ikasle ezinduek eta ez-ezinduek helduen eguneroko bizitzan aritzeko

ezinbesteko diren abilezia, balioak eta jarrerak barneratzea». Bestalde, jokabide horrek eragina du irakasleak ikaslearekiko duen itxaropenean. Hobb-ek hau dio horren inguruan (1975): «Irakasleak era horretako ikasleengan sortutako ikuspegiak jarrera negatiboak eta ikaslearen garapenerako itxaropen-maila oso baxuak dakartza. Irakasleak pentsa dezake umearen garapenean ezin duela ezer egin, eta porrot-jokabide horrek eragin zuzena izan dezake ikaslearengan. Horrela, ikaslearen porrota aurrez eginiko diagnostikoaren baieztapentzat hartuko da eta, beraz, iragarpena bete egingo da».

1960ko hamarkadan, sistema horienganako erreakzio gisa, heziketa bereziko eskolenganako gaitzespen-mugimendua sortu zen AEBn eta Europako estatu batzuetan (Suedia, Norvegia, Italia, eta abar). Guraso-elkarteek sortu zuten eta, ondoren, iritzi publikoaren eta profesionalen babesa jaso zuen. 1968an, Jerusalemgo VI. Batzarrean adimen urriko umeen guraso-elkarteek «Adimen-urritasuna dutenen eskubide orokor eta berezien Adierazpena» aldarrikatu zuten. Eskubide horiek NBEk bereganatu zituen, 1971n.

Danimarkan, Hezkuntza Sailaren eta eskolako autoritate askoren babesa jaso zuen adierazpen horrek eta, 1969an, Oinarrizko Hezkuntza Eskolaren erreforma onartu zuen parlamentuak (bederatzi puntuko programa izenekoa). Erreformaren puntuetako batek honela zioen: «Tratamendurako erakunde batean egotea ezinbesteko izan ez dadin, ikasle ezinduek eskola-ingurune arruntean irakaskuntza garatu ahal izatea, gurasoek horrela nahi izanez gero; eta etxean gurasoak beren umeak zaintzeaz arduratzea». Aldaketa horien bidez, ezinduen irakaskuntza gizartean era normalizatuan egitea lortu nahi zen. Normalizazio-printzipio horrek eskola integratuen aldeko mugimendua dakar berekin.

1970ean, AEBko administrazioak beste politika bati eutsi zion; pertsonentzako zerbitzu berriak proposatu zituzten, egonaldiei baino ekinaldiei lotuago zeudenak: «beginning of the movement toward a non-categorical aproach to disability» (Maloney, 1974; Orkasitak, 1990). Mailakatzearen kontzeptua desagertu egin zen. 1970eko hamarkadan, gurasoen elkarteek eta pertsonen eskubide berriak onartzearen alde eginiko lanei esker, Gorte Gorenak ezinduentzako hezkuntza-tratamendu egokiagoa onartu zuen.

Estatu batzuetan, lege-neurri berriak ezinbestekoak izan ziren integrazioa eskoletan praktikan jarri ahal izateko. 1975ean, Estatu Batuetako legeria federalean, 94/142 Arau Publikoa bultzada garrantzitsua izan zen normalizazio-mugimenduarentzako. Arauak dio ezindu orok duela hezkuntzarako eskubidea eta hezkuntzak ezinduaren beharretara egokitu behar duela, beti ere heziketa-ingurunea ahalik eta gutxien baldintzatuz.

Italia da ezinduak eskola normalizatueta integratzeko erabakia hartu duen beste herrialde bat. 1971ko martxoaren 30eko 118. Araua erabakiortzat hartzen da bereizketa-politikaren eta integrazio-politikaren artean.

Norvegiak, Danimarkaren gisan, ikasle guztientzako oinarritzko hezkuntza-erreforma gauzatu zuen. 1969ko Hezkuntza Arauak eskolaren erreforma ekarri zuen, eta ezinduei eskola normalizatueta integratzeko aukera eman zien (*comprehensive school*).

Frantzia, beste lege-estrategia bat bideratu zen. Ezinduen balorazioan eta integrazioaren egitura hobetzen oinarritu zen, arrazionalizatzearen helburuarekin. 1965eko Frantziako «Loi D'orientation en faveur des personnes handicapées» arauak dio lehentasuna eman behar zaiela ezindua bere ingurune naturalean bizitzea posible egiten duten irtenbideei.

Baina arau bat izateak ez du hura berehala ezartzea ziurtatzen. Britainia Handian, 1976ko Hezkuntza Legeak ezinduak eskola normalizatueta hezi behar zirela esan arren (eskolatze eraginkorra oztopatzen ez bazen, behintzat), Legea ez zen ezarri, 1973an sortutako Inkesta Batzordearen aholkuak agertu ziren arte. «Warnock Batzordeak» 1978ko maiatzean parlamentuan aurkeztu zituen egindako ikerketan emaitzak eta horiei loturiko aholkuak. Gero, 1981eko Hezkuntza Legeak bereganatu zituen horietariko aholku asko. Hona hemen Sánchez Asin-ek aipaturiko Warnock Txostenaren paragrafo esanguratsu batzuk: Batzordeak defendatzen zuen, ume bakoitzaren abantailak eta desabantailak alde batera utzita, hezkuntza-xedeak guztientzat berdinak izan behar zirela. Xedeak honako hauek ziren, besteak beste:

- Umea bizi den ingurunearen ezagutza garatzea.

- Umeak bere arduren eta munduak ematen dizkion aukeren arteko lotura ulertzea.
- Umearen autonomia-gaitasuna garatzea, lana bilatzeko eta bere bizitza bideratzeko eta kontrolatzeko beharrezkoa irakatsiz.

Kontuan izan behar da umeek hainbat oztopo izaten dituztela xede bikoitz horiek lortzean. Batzuentzat, oztopoak hain handiak izateak egingo duten ibilbidea laburragoa izatea dakar; hala ere, edozein garapen, txikia izan arren, esanguratsua izango da.

Espainiako Konstituzioaren 49. artikulua garatzen duen 1978ko apirilaren 7ko 13/82 Legeak (*Ley de Integración Social de los Minusválidos*) integrazio-mugimenduan barneratzen du Espainiako estatua. 23. artikulua dio ezindua Oinarrizko Hezkuntza Orokorraren sisteman integratuko dela eta, behar izanez gero, legeak onartzen dituen laguntzak eta baliabideak jasoko dituela. 27. artikuluan adierazten da zentro berezietan gauzatuko dela ezinduaren heziketa, baina ezinduaren larritasunak hala eskatzen duenean soilik. Zentro berezi horiek, ordea, eskola arruntekin elkarlanean arituko dira, ikasleak eskola arruntetan integratzeko helburuarekin.

Espainiako integrazioaren egungo egoera honakoa da (*Dirección General de Renovación Pedagógica* jasotako informazioaren arabera, 1988): *Dirección General de Renovación Pedagógica*k argitaratu zuen MECek 3 urtez eginiko integrazio-esperientziaren ebaluazioa. Ebaluazioa Integrazio Programaren barnean ziren zentroetako irakasleei eginiko inkesta bidez egin zen, 1985-86, 1986-87, 1987-88 ikasturteetan. Emaizen arabera, irakasleen % 90ak uste du integrazio-ikasleen gizarteratzea hobetu egin dela, eta % 99aren iritzian ume horiek gustura daude gela arruntetan. Estatuko Eskola Kontseiluak, Integrazio Programaren barnean zeuden heziketa-behar bereziko ikasleek lortutako emaitza pedagogikoen ebaluazio zehatza eskatu zuen, 1988-89 ikasturteko txostenean, horren bidegarritasuna balioetsi asmoz. MECek 1989-90ean gauzatutako Integrazio Programaren ebaluazioari buruzko txostenak jasotzen ditu ebaluazio-lan zabal eta sistematiko baten emaitzak, ondorioak eta iradokizunak. Administrazioaren txosten horretako iradokizunak era honetan laburbiltzen dira:

- 1.- Lau urtez MECek diseinatuta gauzatutako Integrazio Programa ez zen hezkuntza-porrota izan, hezkuntzako sektore batek hori pentsa bazezakeen ere.
- 2.- Positiboa izan zen Programaren aplikazioan MECek jarraituriko estrategia, Programak irakasleen eta gurasoen artean izandako onespeneren arabera.
- 3.- Ezin daiteke esan emaitzak finka ditzakeen aldagai edo baldintzarik badagoenik.
- 4.- Zehaztu daiteke zentro mota bakoitzak izan dezakeen emaitza; hori izan daiteke ondorioetako bat.
- 5.- Emaitzetan, indar handiko aldagaia da zentroko irakasleek integrazioaren aurrean izan dezaketen jokabidea.
- 6.- Administrazioa ezin daiteke mugatu hezkuntza-proiektu bat eskatzera; beharrezko formazio-baliabideak eta neurri administratiboak ezarri behar ditu, zentroek beren lana era egokian gauzatu ahal izateko.
- 7.- Hausnarketa horiek kanpoko laguntzen garrantzia azpimarratzen dute, talde psikopedagogikoen lana ezinbestekoa izanik.
- 8.- Baliabide materialak ezinbestekoak dira irakasleen lana errazteko, baina orientazio didaktiko egokia eskaini behar dute.
- 9.- Ikerketak agerian uzten du ez dagoela integrazio-eredu perfekturik, baina integrazioak oreka ziurtatu beharko lukeela dio umearen beharren eta zentroak egiten duen eskaintzaren artean.
- 10.- Administrazioak ziurtatu beharko luke Integrazio Programan dauden umeek heziketa integrala eta beren gaitasunak mugatzen ez dituen heziketa jasoko dutela.
- 11.- Administrazioak ez luke eskolatze-arau zorrotzik ezarri behar soilik adimen-maila kontuan izanik.
- 12.- Irakasleen gurasoek oso jarrera positiboa izan dute programarekiko.
- 13.- Heziketa-komunitateak ebaluatua izan nahi du, beti ere izaera formatiboa izanik.
- 14.- Integrazio Programaren garapena egokia izateko, Administrazioak ebaluazio-ikerketaren emaitzak zabaldu beharko lituzke, eta konpromisoa hartu beharko luke irakasleei eta zentroei behar dituzten baliabide, laguntza eta arreta eskaintzeko, hezkuntzako etapa guztietan.

1989ko urtarrilaren 2ko Agindua garatzean, non 1989-90 eta 1990-91ko Integrazio Programaren plangintza eta zabalkundea onartzen baitzen,

Administrazioak baimendu egin zuen OHOk eta Haur Hezkuntzako zentro publiko eta hitzartu asko txertatzea behar bereziko ikasleentzako Integrazio Programara.

Baimen horrek Integrazio Zentro Iraunkorren izaera dakarkie zentro publikoei , eta honako berezitasun hauek dituzte:

- a) Ikasle/irakasle kopuruak 25 pertsona ez gainditzeko aukera.
- b) MECetik talde psikopedagogikoen laguntza jasotzeko lehentasuna.
- c) Zentroak hezkuntza-orientazioko eta laguntza psikopedagogikoko zerbitzu propioa sortzeko lehentasuna.
- d) Kurtsoen eta mintegien bidez irakasleak prestatzea.
- e) Irakasle adituak izatea.
- f) Irakasleak gutxienez hiru urterako egotea.

1985-86 ikasturtetik hasita, Programaren garapenaren inguruan MECek eginiko taula:

Integrazio Programaren barnean gero eta zentro gehiago daudela ikus daiteke, irakasleen eta eskola-postuen kopurua handitzearekin bat.

	ZENTROAK			IRAKASLEAK			ESKOLA-POSTUAK		
Ikasturteak	publikoak	pribatuak	<u>Guztira</u>	publikoak	pribatuak	<u>Guztira</u>	publikoak	pribatuak	<u>Guztira</u>
1985/86	152	29	181	304	58	362	1.824	348	2.172
1986/87	146	24	170	444	77	521	2.360	404	2.764
1987/88	87	5	92	320	34	354	2.352	156	2.508
1988/89	106	10	116	299	25	324	3.024	140	3.164
1989/90	156	36	194	422	82	504	4.092	472	4.564
<u>Guztira</u>	649	104	753	1.789	276	2.065	13.652	1.520	15.172

MEC (1990).

Katalunian, apirilaren 17ko 117/1984 Dekretuak Integrazio Legea garatu zuen, eta heziketa bereziaren antolamendua ezarri zuen, hura oinarrizko hezkuntza-sisteman integratzeko.

Euskal Herrian, Legeari honako egokitzapen hauek egin zitzaizkion:

- Heziketa bereziko irakaskuntzaren erregulazioa (EHAA, 82-10-7).

- Ezinduentzako giza zerbitzuen inguruko Dekretua (EHAA, 86-12-1).
- Hezkuntza eta berrikuntza-esperientziak (EHAA, 96-2-13).

EAEn, irakaskuntzaren egungo egoeraren txostenak (Euskadiko Hezkuntza Kontseiluak 1989-90ean jasoa) **plan bat proposatu zuen: Heziketa Premia Bereziei (HPB) erantzuteko plana.**

1988-89 ikasturtean argitaratu zen heziketa-behar berezietan arreta izateko plan berria, 1988ko Heziketa Bereziaren Plana berraldatuz eta, era berean, osatuz. Biak daude oinarrituta integrazio- eta normalizazio-printzipioetan. Plan berriak heziketa premia berezia ulertzen du erlatibotzat, aldi baterakotzat, elkarreraginekotzat eta curriculumaren egokitzapenari loturikotzat. Eskola arruntarentzat neurriak proposatzen ditu, etapa ezberdinetan eta hainbat ikasleren aurrean erantzuteko eta baliabideak izateko. Klaseko tutorea izango da ikasle guztien heziketa-prozesuaren arduraduna, eta honako laguntza hauek izango ditu:

- Aholkularia; tutoreari egoeraren diagnostikoan, curriculum egokitzen eta talde multiprofesionalaren koordinazioan aholkatzea izango du funtzio nagusia.
- Beste profesionalak (logopedak, fisioterapeutak, ikusmen-gabezia espezialistak, laguntzaileak, eta abar); kasu batzuetan zentroan egongo dira, eta beste batzuetan tutorea joango da haiengana.
- Balioanitzeko gelak, askotariko beharrei erantzuteko espazio egokia izateko: psikomotorra, mintzamina, higieena, fisioterapia, entzumena, talde txikietako lana, tailerrak, eta abar.

Pedagogia Orientazioaren Zentroak (POZ) eta, batez ere, talde multiprofesionalek zentroa babestuko dute planaren oinarrizko programak eskainiz:

- Ikasketa-gaitasunak garatzea.
- Garapenean nahaste orokorrak dituzten ikasleak hezteak.
- Giza egokitzapenaren garapena.
- Entzumena eta mintzamina.
- Heziketa goiztiarra.
- Goi-mailako zikloetan barneratzea eta heldutasunera igarotzea.

Planak, urtarrilaren 23ko 9/1990 Dekretuaren bidez, **Heziketa Baliabideetan Espezializaturiko Zentroa** sortzea proposatzen zuen, plan berrian parte hartzen zutenen formazioa, koordinazioa eta aholkularitza-funtzioa betetzeko asmoarekin. Bost programatan egituratu zen: Curriculum; Aholkularitza, Ikasketa eta Informazioa; Formazioa; Ikerketa eta Teknologia Berriak; Material Didaktikoa Sortzea.

Honako taula honetan ikus dezakegu 1982an hasitako prozesuak 1990. urtera arte izaniko bilakaera:

EAEn, GELA ARRUNTETAN INTEGRATURIKO IKASLEAK, ETAPA, SARE ETA HEZIKETA-EREDUEN ARABERA. 1989-90 ikasturtea

	Eskola Publikoak			Ikastolak		Eskola Pribatuak			Guztira			
	A	B	D	B	D	A	B	D	A	B	D	Guztira
OHO	999	298	131	35	209	173	60	6	1.172	393	346	1.911
HP	40	-	22	2	-	18	-	10	58	2	32	92
IEE	4	-	3	-	2	1	-	-	5	-	5	10
BBB	26	-	-	2	-	3	-	-	29	2	-	31
Guztira	1.069	298	156	195	60	16	39	211	1.262	397	383	2.044
Integratuak	1.523			250		271			2.044			

Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila (Euskadiko Eskola Kontseilua 1989-90).

Euskadiko Eskola Kontseiluak zehazten du zentroek, era ofizialean hartzen dituzten ikasle integratuek gain, barneratu beharko lituzketela hain larriak ez diren heziketa behardun ikasleak edo elbarritzat hartzen ez direnak ere. Ikasle talde horretan daude ikasketetan atzerapen larria duten ikasleak, jokabide-arazoak dituztenak eta giza eta eskola-egokitzapenak dituztenak. **EAEn, ijito-arrazako umeek beste atal bat merezi dute, kultura- eta gizarte-arazoengatik.**

Jarraian, 794 laguntza-irakaslek HBBko ikasleak hartzen dituzten OHOk 10.367 unitateekin duten erlazioa ikus daiteke:

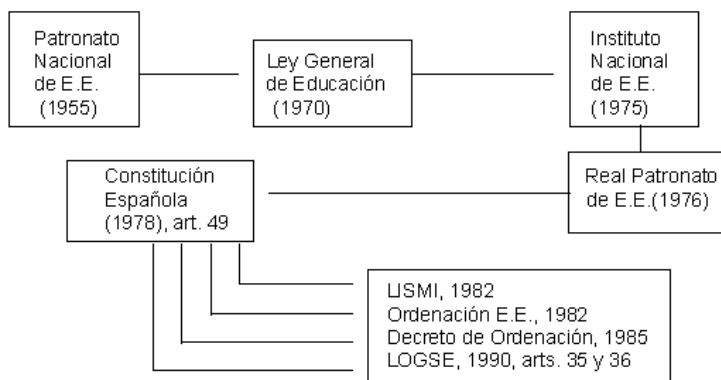
SAREEN ARABERA, OHOk UNITATE GUZTIEN ETA LAGUNTZAKO GELEN, ETA OHOk IKASLE GUZTIEN ETA IKASLE INTEGRATUEN ARTEKO ERLAZIOA. 1989-90 ikasturtea.

	Eskola Publikoak		Ikastolak		Eskola Pribatuak		Guztira	
	ikasleak	unitateak	ikasleak	unitateak	ikasleak	unitateak	ikasleak	unitateak
Guztira	120.215	5.475	46.282	1.812	102.557	3.080	270.031	10.367
Integrazioa	1.428	543	244	86	239	165	1.911	794
Guztira /integratuak	84,2	10,1	189,7	21,1	429,1	18,7	141,3	13

Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila (Euskadiko Eskola Kontseilua 1989-90).

HSAOLek (Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako Legea, 1990, V. atala, 36. art.) HPBak identifikatzeko eta balioesteko hezkuntza-sistemak behar dituen baliabideak zehazten ditu. Era berean, printzipio en oinarriak, curriculumaren egokitzapenak, irakasle espezializatuak eta ebaluzioa ere zehazten ditu. Ondorengo taulan ikus daiteke araudien eta instituzioen eboluzioa, 1955ean Heziketa Berezitik hasi eta 1990ean HSAOLera iritsi arte.

CUADRO SINÓPTICO



1.2.- INTEGRAZIOARI BURUZKO ESPAINIAKO LEGERIA BERRIKUSTEA

Atal honetan, integrazioari dagokionez, Espainiako legeriak adierazten duena aurkeztuko dugu, legeak kontuan izanik integrazioaren gaia kokatu nahian.

Espainian, hezkuntza-sistemaren erreformak inplizituki beste norabide bat ezarri du, aurrez «hezkuntza berezia» zeritzon horretan. Aldaketa horiek aztertzeko, hezkuntza-erreformari eta horrek hezkuntza bereziarekiko duen jarrerari dagozkien legeek esandakora joko dugu. Kasu batzuetan Legea osorik jasotzen da eta, besteetan, laburpena gauzatzen da.

Abuztuaren 4ko **14/1970 HEZKUNTZA LEGE OROKORRAK I. titulu**an hezkuntza-sistema jorratzen du; eta **VII. atalburuan**, zehazki, hezkuntza berezia eta haren helburuak. Honatx hezkuntza bereziari dagozkion artikulua, era laburrean:

49. artikulua. Hezkuntza bereziaren helburua da ezinduak gizartean eta lan-munduan barneratzeko prestatzea, autonomia lortuz eta gizarteko parte sentituz.

50. artikulua. Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak erraztuko ditu behar bereziko ikasleen diagnostikorako beharrezko diren baliabide materialak eta pertsona espezializatuak. Irakasleen eta beharrezko pertsonen formazioa bideratzen saiatuko da, helburu bera duten beste ministerio, elkarte eta korporazioekin elkarlanean.

51. artikulua. Ezinduaren anomaliak hala eskatzen duenean, zentro espezializatura eramango da ikaslea; baina, gainerako kasuetan, unitate bereziak sortuko dira ikasle horiek zentro normalizatuetan hezteko.

1970ean ezinduen eskubideak kontuan izanik Legea indarrean jarri zenetik, gizartearen bilakaerak legea egokitzea ekarri du berekin. Jarraian, Legearen edukien azterketa aurkezten da, hezkuntzako integrazioarekin zuzenean erlazionaturiko artikuluekin. Geroago, apirilaren 7ko **13/1982 GIZA INTEGRAZIOAREN LEGEAK** honako hau azaltzen du hainbat titulutan:

Lehenengo Titulua. Oinarri orokorrak.

1. artikulua. Lege honen oinarriak Konstituzioaren eskubideetan oinarritzen dira, gaitasun fisiko, psikiko eta zentzumenekoetan ezinduen garapen pertsonala eta giza integrazio osoa gauzatzeari eta ezindu sakonei ematen zaien beharrezko laguntza eta babesari dagokionez.

2. artikulua. Hitzez hitz, honako hau dio: «El Estado español inspirará la legislación para la integración social de los disminuidos en la declaración de derechos del deficiente mental, aprobada por las Naciones Unidas el veinte de diciembre de mil novecientos setenta y uno, y en la declaración de derechos de los minusválidos, aprobada por la resolución tres mil cuatrocientos cuarenta y siete de dicha Organización, de nueve de diciembre de mil novecientos setenta y cinco, y amoldará a ella su actuación».

3. artikulua. Botere publikoak 1. artikuluan adierazten diren eskubideak betetzeko beharrezko baliabide guztiak emango ditu. Horretarako, parte hartzera behartuta daude Administrazio Zentralak, autonomia-erkidegoak eta haiei dagozkien erakundeak.

5. artikulua. Botere publikoek beharrezko informazioa sustatuko dute gizartearen mentalizazio osorako, batez ere eskoletan eta profesional-mailan, ezinduen eskubideak onartuz eta bultzatuz, haien integrazio osoa bideratzeko.

6. artikulua. Ezinduen hezkuntza-, kultura-, giza eta lan-sustapenerako neurriak bideratuko dira, ezinduak izaera orokorreko erakundeetan integratuz, arreta berezia eskatzen duten kasuetan izan ezik.

II. Titulua. Eskubideen Titulua

7. artikulua-bat. Honela dio, hitzez hitz: «A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválidos toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales».

7. artikulua-bi. Honela dio, hitzez hitz: «El reconocimiento del derecho a la aplicación de los beneficios previstos en esta Ley deberá ser efectuado de manera personalizada por el órgano de la Administración que se determine reglamentariamente. Previo informe de los correspondientes equipos multiprofesionales calificadores».

IV. Titulua. Ezinduren diagnostikoa eta balorazioa

10. artikulua-bat. Talde multiprofesionalak sortuko dira, sektoreka arituz, giza ingurunean laguntza beharrezkoa duten pertsonen integrazioa ziurtatzeko. Era berean, artikulua honen **bigarren** atalak talde multiprofesionalaren honako funtzio hauek definitzen ditu:

- a) Diagnostikoaren txostena igortzea.
- b) Orientabide terapeutikoa, suspertzeko beharrak, jokabideak eta aukerak zehaztuz.
- c) Ezintasunen balorazioa eta sailkapena, berrikuspenak eginez, aurrez arauz zehazturiko moduan.

11. artikulua. Honela dio, hitzez hitz: «Las calificaciones y valoraciones de los equipos multiprofesionales responderán a criterios técnicos unificados y tendrán validez ante cualquier Organismo público».

VI. Titulua. Errehabilitazioa

18. artikulua. Errehabilitazioa esaten zaio ezinduek beren garapen pertsonalaren eta giza bizitzarako integrazioaren maila gorena lortzeko bideratuta dagoen prozesuari. Prozesu horretan hezkuntza orokor eta bereziek hartzen dute parte. Era berean, estatuak errehabilitazio-sistema sortu eta ezarriko duela dio gainerako giza, hezkuntza- eta lan-zerbitzuekin koordinatuz.

Hirugarren atala. Hezkuntza

Hezkuntza-sistemaren egituraketa eta antolaketa lantzen dira, ezindua errehabilitatzeko asmoarekin.

23. artikulua-bat. Honela dio, hitzez hitz: «El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce».

23. artikulua-bi. Hezkuntza berezia emango zaie hezkuntza-sistema arruntean integratu ezin diren ezinduei, modu iragankorrean edo behin betikoan.

24. artikulua. Egindako diagnostikoaren balorazio orokorrak zehaztuko du heziketa bereziaren beharra.

25. artikulua. Honela dio, hitzez hitz: «La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afectan a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos».

26. artikulua. Heziketa berezia prozesu integrala, malgua eta dinamikoa da; modu pertsonalizatuan ezarri behar da, doako eta nahitaezko irakaskuntza-maila ezberdinetan. Era berean, honako helburu hauek definitzen ditu irakaskuntza berezian:

- a) Urritasunak gainditzea eta horrek eragindako ondorioak.
- b) Autonomia handiagoa eskainiko dien ezagutzak eta ohiturak lortzea.
- c) Pertsonalitatearen garapen harmonikoa errazteko gaitasunak garatzea.
- d) Beren onurarako gizarteratzea.

27. artikulua. Heziketa berezia zentro berezietan gauzatuko da, soilik urritasun-mailak hala eskatzen duen kasuetan. Zentro bereziak eta zentro arruntak elkarlanean arituko dira, eta ikasle horien integrazioa erraztuko duten trantsizio-unitateak egongo dira bertan.

28. artikulua. Hezkuntzan integrazioa aurrera eramateko beharrezkoa den langileriaz ari da. Diziplinarteko langileriak, gaitasun tekniko espezializatua izateaz gain, beharrezko esperientzia eta jarrera izan beharko ditu. Bana-banako orientabide pedagogikoak gauzatuko dituzte, eta zentroko irakasleei dagokie horiek ezartzea. Modu berean, zentroarekin elkarlanean arituz, ezinduen integrazio-prozesuaren jarraipena eta aldian behingo ebaluazioa egingo dituzte.

IX. Titulua. Ezinduen arretarako beste alderdi batzuk

I. atala. Mugikortasuna eta muga arkitektonikoak

54. artikulua. Jendearen erabilerara bideratuta dauden jabetza publiko edo pribatuko eraikuntzak handitzeaz eta eraberritzeaz ari da, ezinduak sartzeko errazagoak izan daitezen.

59. artikulua. Talde-erabilerarako garraio publikoaren orientabideak jasotzen ditu; horiek urtebeteko epean neurri teknikoak hartu beharko dituzte, egokitzapen progresiboak eginez, ezinduen mugikortasuna errazteko.

II. atala. Zerbitzu ezberdinetako langileria

63. artikulua. Estatua arduratuko da espezialistak prestatzeko hezkuntza-beharrei erantzuteaz, hainbat lanbideren bidez eta espezializazio-programak ezarritik urritasunak suspertzea lortzeko.

X. Titulua. Kudeaketa eta finantzaketa

75. artikulua. Legea indarrean jarri eta urtebeteko epean, Gobernuak konpromisoa hartzen du ezinduen arreta integrala ahalbidetzen duten organoak elkartuko dituen administrazioa berrantolatzeke. Honako puntu hauek hartu beharko dira kontuan berrantolaketan:

- a) Ezinduen arretaren politika orokorra planifikatzea.
- b) Zerbitzuak deszentralizatzea, sektorizatuz.

- c) Ezinduen arloko onuradunen eta profesionalen parte-hartze demokratikoa, elkarteen bidez.
- d) Ezinduen arreta integralera bideraturiko ekintzen finantzaketa publikoa.
- e) Planifikazioa lantzea (programazioa, kontrola eta emaitzen ebaluazioa), osasun-, hezkuntza-, lanbide- eta gizarte-zerbitzuen testuinguruan eta nazio-mailako garapen sozioekonomikoaren programan.

Martxoaren 6ko HEZKUNTZA BEREZIAREN ANTOLAMENDUAREN 334/1985 ERREGE-DEKRETUAK neurriak garatzen ditu ezinduen hezkuntza-arazoaren inguruan aurrez aipaturiko legeak eraginkorrak izateko; eta bideratze- eta ebazpen-bideak definitzen ditu. Hiru puntutan bil daitezke Errege Dekretuaren oinarriak:

- Eskola arruntaren erakundeak heziketa-prozesua erraztuko duten zerbitzuak izatea, bereizketa saihestuz eta ikasle ezinduaren integrazioa erraztuz.
- Eskola-erakunde horrek beste heziketa bereziko zentroen berri izatea, ikasle ezinduaren gaitasunak ahalik eta gehien aprobetxa eta indar ditzaten.
- Zentroen artean koordinazio egokia ezartzea.

III. ATALBURUA. Heziketa bereziaren laguntza eta egokitzapenak

11. artikulua. Irakaskuntza indibidualaren prozesuak eskatzen duen laguntzaz ari da; laguntza horiek izango dira heziketaren balorazioa eta orientazioa, laguntza pedagogikoa, eta gainerako tratamendu eta arreta pertsonalizatuak.

12. artikulua. Hezkuntzako balorazioak eta orientazioak honako hau ulertaraziko dute:

- a) Hezkuntzaren bidez desegokitzapenak eta urritasunak aurreikustea eta goiz antzematea.
- b) Ikasle ezinduen eta egokitugabeen ebaluazio pluridimentsionala.
- c) Gurasoen eta irakasleen laguntzaz, Garapen Indibidualeko Programak lantzea. Programa horiek jasoko dituzte lan moduak eta laguntzak, eta beharrezko arreta pertsonalizatuak.

- d) Irakasleen aplikazio egokiagoa eta aplikazioaren jarraipena lortzeko orientabide tekniko-pedagogikoa.
- e) Gurasoen laguntza eginkizunetan, eskola-integrazioari dagokionez.

13. artikulua. Laguntza pedagogikoa honakoa izango da, hitzez hitz:

a) «La facilitación, al alumno disminuido o inadaptado integrado, de la asistencia técnico-pedagógica que precise para la ejecución de su programa de Desarrollo Individual. Esta asistencia podrá prestarse al alumno, al profesor del aula o a ambos». Laguntza ziurtatuko du irakaslearen espezializazioak eta irakasle bakoitzeko ikasle kopuru txikiagoa izateak, eta modu horretan handiagoa izango da arreta pertsonalizatua .

14. artikulua. Honako hau adierazten du, hitzez hitz: «Los tratamientos y atenciones personalizadas, que estarán en función de las características y necesidades de los alumnos que los precisen, comprenderán, fundamentalmente, la logopedia, la fisioterapia y, en su caso, la psicoterapia, la psicomotricidad, o cualquier otro que se estimara conveniente».

17. artikulua. Sistema pedagogiko arruntaren egokitzapenak zertan oinarritzen diren adierazten du; horren xedea izango da ikasle ezinduen heziketa-prozesua gauzatzea eta erraztea. Ezinduen berezitasun fisiko, intelektual eta zentzumen-berezitasunak egokitzean oinarritzen da:

- Programa arruntaren edukia.
- Irakaskuntza-metodoak.
- Material didaktikoa.
- Erabilitako baliabide materialak.
- Egokitzen diren ezagutzaren ebaluaziorako probak.

AZKEN XEDAPENAK

Bigarren xedapenean, Errege Dekretuak esandakoa gauzatzeko egutegia ezartzen da, zortzi urte bitartean eta aurrekontuek emandako aukeren arabera. Proposatzen da 1985-1986 ikasturtean behar bereziko ikasleen hezkuntza-integrazioa hastera,

Haur Hezkuntzako eta OHoko lehen mailako ikasleekin. Oinarrizko heziketa osatu arte, zentroek bertan izan beharko dituzte ikasle horiek, eta beste ikasle batzuk hartzeko aukera ere izan beharko dute ondorengo kurtsoetan. 1987-1988 ikasturtea amaitzean, dagokion heziketa-administrazioak beharrezko neurriak hartuko ditu hurrengo bost ikasturteetan Errege Dekretuak jasotzen dituen aurreikuspenak ziurtatzen dituen irakaskuntza bereziaren planifikazio orokorra sortzeko.

Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak honako hau xedatzen du **Heziketa Bereziaren plangintzaren eta 1985-1986 ikasturteko integrazioaren esperimentazioari** dagokion **1985eko martxoaren 20ko Aginduan**:

Lehenengoa.- 334/1985 Errege Dekretuko bigarren xedapenean zehazten dena betetzeko, 1985/1986 ikasturterako heziketa bereziaren plangintza gauzatuko dute Ministerio honen Probintzia Zuzendaritzek, dagokien lurraldeetan; helburua da, urritasun fisiko, psikiko edo zentzumenekoak kontuan izanda, arreta jartzea eskola-populazioak behar duen heziketa berezian, beti ere Errege Dekretuak aurreikusten duen edozein modalitatetan.

Hirugarrena.- Honako irizpide hauek hartuko dira kontuan integrazio egokia gauzatzeko:

- a) Urritasun mota ezberdineko ikasleak gela berean ez integratzea, kontuan izanda funtsezko arreta ezberdinak behar dituztela.
- b) Zentroek muga arkitektonikorik ez izatea.
- c) Integrazioa gauzatzeko lehentasuna emango zaie, hezkuntzarako gutxienez OHoko hamasei unitate dituzten zentroei.

Bederatzigarrena.- Integrazioa gauzatzen den Haur Hezkuntzako kurtsoetan eta OHoko lehen kurtsoan, 25-30 ikasle izango dira irakasle bakoitzeko.

Hamargarrena.- Zentro horiek lehentasuna izango dute talde profesionalen arreta jasotzeko, balorazioak eta heziketa-orientabideak egiteko. Mintegien bidez, irakasleei formazioa eskainiko zaie.

Hamaikagarrena.- Zentro horiek sostengurako irakasle bat izango dute, OHOk zortzi unitate eta Haur Hezkuntzako bi unitateko.

Errege Dekreturen Heziketa Bereziaren Aginduan garatutako Giza Integrazioaren Legetik etorritako gidalerroei erantzun egokia emateko, apirilaren 11ko **969/1986 Errege Dekretua promulgatu da, eta horrek eragin du Heziketa Berezirako Baliabideen Zentro Nazioanala sortzea.**

Errege Dekretu horren ondorioz, Heziketa Berezirako Baliabideen Zentro Nazioanala sortu zen. Helburua zen heziketa berezian gertatzen diren egokitzapenak bermatzen dituen oinarri zientifikoak bilatzea, ikuspuntu multiprofesionaletik eta berrikuntza teknologikoa eta pedagogikoa baliatuz; horretarako, arlo horretako profesionalen eta giza sektoreen eztabaida eta parte-hartzea erraztu behar zen, eta eskolei etengabe eman behar zitzaien berrikuntzarako materiala eta giza baliabideen ezinbesteko iturburua.

2. artikuluan daude zehaztuta Heziketa Berezirako Baliabideen Zentro Nazioanalari dagozkion funtzioak; honatx:

1. Hezkuntza bereziaren garapenerako, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak eskatzen duen ikasketen programazioa.
2. Ebaluazio-tresnak eta diagnostirako aholkularitza gauzatzea eta egokitzea.
3. Ikasle horientzat egokienak diren curriculum-diseinuak prestatzea.
4. Lanketa, egokitzapena eta testuak argitaratzea.
5. Materialaren diseinua.

6. Gurasoen orientazioa, hezkuntza berezian seme-alabek izango duten heziketa-prozesuan parte hartzeko.
7. Hezkuntza bereziarekin zerikusia duten irakasle eta profesionalen hobekuntzan laguntzea.
8. Teknologia berrien esperimentazioa eta barneratzea.
9. Behar bereziko ikasleen garapenari buruzko ikerketen eta ikasketen ebaluazioa.
10. Dauden baliabideak ezagutzea eta hezkuntza bereziarekin zerikusia duen era guztietako informazioa zabaltzea.

Zentro arruntetan, hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleenganako arreta hobetu asmoz, dauden zerbitzuak egokitzeko: **«Berrikuntza Pedagogikoaren Zuzendaritza Orokorren 1989ko ekainaren 15eko EBAZPENA** argitaratu da, **non OHOk zentro arruntetako hezkuntza bereziko unitateen transformazio-prozesuetan jarraitu beharreko orientazioak ezartzen baitira».**

Egindako berrikuste legegilean adierazten den bezala, Hezkuntza Bereziaren Antolamenduaren 334/1985 Errege Dekretua ezarri zenetik, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa aurrera eramaten ari da hezkuntza behar bereziko ikasleen Eskola Integrazioaren Programak; horrek eskola arruntetara beste ikasle eta profesional batzuen presentzia dakar. Une horretatik aurrera, zentro arruntetan gauza daiteke hezkuntza-behar bereziko ikasleen hezkuntza-eskaintza, hezkuntza bereziko gelez baliaturik, edo Integrazio Programari loturiko zentroetan, horietako batzuk hezkuntza bereziko gelak badira.

Hezkuntza bereziko gelen funtzionamendua bideratzeko irizpideak bateratzeko, beharrezkoa izan da jokabide-esparru bat ezartzea, zentro arruntetan eskolaturiko behar bereziko ikasleen erantzun optimoa ziurtatzeko. Helburu horrekin eta biztanle guztiek duten heziketarako eskubidea onartzearekin, aldaketak ikus daitezke heziketa bereziaren kontzeptugintzan; besteak beste, defizitei baino garrantzi handiagoa ematea heziketa-alderdiei, premia duten pertsonen garapenean ikastetxeak duen betebeharra, eta hezkuntza-prozesua ahalik eta gutxien baldintzaturiko ingurunean gauzatu behar izatea.

Hezkuntza bereziaren kontzeptu berriak «hezkuntza-behar bereziak» izendapena ekarri du; ikasle guztiek izaera pertsonal, material edo teknikoa duten laguntza pedagogiko zehatzak behar dituzte, hezkuntza-sistemaren ziklo eta etapa bakoitzerako proposaturiko curriculumean islaturiko hezkuntzaren asmo orokorretara iristeko; eta, era gehigarrian, horren arruntak ez diren beste laguntza pedagogiko batzuk ere bai. «Heziketa berezia ez da hartzen ikasle mota baten heziketatzat, kontzeptu-esparru horren zehaztapenetik». Heziketa berezia, beraz, «ikasle batzuek izan ditzaketen beharrei era egokian erantzuteko, hezkuntza-sistemak eskura jarritako giza baliabide eta baliabide materialen multzotzat hartuko da». Kalitatezko hezkuntza-prozesurako elementuez gain, hauek dira behar bereziko ikasle baten heziketa-erantzunaren oinarrizko elementuak:

1. Aniztasuna barneratzen duen heziketa-proiektua.

Ikasle guztien ezberdintasunak onartzen dituen eta curriculumean beharrezko egokitzapenak egiteko aukera ematen duen zentroko heziketa-proiektua gauzatzea.

2. Ikasleen heziketa-behar berezien identifikazioa.

Ikasleak behar dituen laguntzak zehazteko, beharrak identifikatzea izango da lehen urratsa. Horretarako, behaketa egingo da ingurune naturalean eta, hori nahikoa ez denean, balorazio psikopedagogikoa egingo da. Ikaslearen beharrak curriculumaren eta eskola-testuinguruaren arabera soilik zehaztu daitezke. Prozesu horretan parte hartuko dute irakasle tutoreak, heziketa berezirako irakasle laguntzaileak eta, beharrezkoa denean, Orientazio Sailak eta/edo talde interdisziplinarrak.

3. Curriculuma norbanakoari egokitzea (CNE).

Ikaslearen beharrak identifikatu ostean, behar horiei eta eskolako testuinguruaren ezaugarrirei eta aukerei egokitzen zaien curriculum-proposamena egingo da.

4. Zerbitzuen horniketa.

Curriculum norbanakoari egokitzeko proposamena aurrera eramateko, ikasle batzuek giza baliabideak eta baliabide materialak behar dituzte; heziketa-zerbitzu espezifikoak dira. Giza baliabideak: tutoreak, irakasle laguntzaileak, logopeda, fisioterapeuta eta heziketa tekniko laguntzailea. Baliabide materialak: eraikuntzaren egokitzapen arkitektonikoak, komunikaziorako sistema alternatiboak, soinu eta/edo irudiak zabaltzeko sistemak, eta askotariko heziketa materiala, beste batzuen artean. Elementu horiek lanean zehar zehaztu dira edo zehaztuko dira; beraz, hemen ez da horien esanahian sakonduko.

Heziketa bereziaren kontzeptua aldatzeak berekin ekarri du hori osatzen duten elementu guztiak eraldatzea. Ikuspuntu horretatik, laguntzarako irakaslea zentroko irakasle integratua izango da aurrerantzean; behar bereziko ikasleak beste edozein bezala onartuko dira, dagokien taldean integratuz eta tutorearen ardurapean egonik. Modu horretan, heziketa berezira bideraturiko laguntza-irakasle guztiek funtzio berberak izango dituzte, heziketa bereziko unitateak eraldatzetik edo Integrazio Programatik etorriak izan arren. Heziketa bereziko unitateen eraldaketa-prozesuari dagokionez, hitzez hitz honako ebazpen hau adierazten da: **«Es importante subrayar la relación que guardan el proceso de transformación de las unidades de Educación Especial con la generalización del programa de integración por lo que a planificación de servicios se refiere; en efecto, los centros ordinarios que cuentan con profesores de apoyo derivados de la transformación Especial, constituyen ya un recurso efectivo para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales de su entorno geográfico, por lo que parece lógico que su incorporación al programa de integración, hasta su total generalización sea prioritaria».**

Laguntza-irakasleetan heziketa bereziko unitateak eraldatzeak egungo unitate gehienei eragin die. Etorkizunean, izendapen hori izango dute soilik heziketa bereziko zentroen ordezkapen-funtzioa garatzen dutenek, heziketa-behar larria duten ikasleen etxeetara zerbitzua errazteko, curriculumaren egokitzapenak oso espezifikoak diren kasuek hala eskatzean. Hala ere, ikuspuntu teknikitik, ahalik eta zentro arrunt gehienetan ziurtatu beharko da behar bereziko ikasleen parte-hartzea.

1.3.- HSAOL-EN HEZIKETA BEHAR BEREZIAK

Aurreko atalari jarraiki, Legeak proposatzen duena zehaztuko dugu behar bereziko ikasleei dagokienez.

Legeak honako hauek jasotzen ditu: ikasle bakoitzak bete beharreko irakaskuntzaren helburuak, arraza, sexu eta/edo gaitasunek baldintzatu gabeko aukera-berdintasuna, ikasleak modu aktiboan parte hartzeko heziketa pertsonalizatu eta demokratikoari dagozkion ekintza pedagogikoaren ezaugarriak, eta, azkenik, giza baliabideak eta baliabide materialak.

Diputatuen Kongresuak 1990eko irailaren 13an onetsi zituen Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako **Lege Organikoak**; hitzez hitz, honela dio **1. artikuluko** lehenengo puntuan:

«El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y en el respeto a los derechos establecidos en la misma Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la educación, se orientará a la realización de los siguientes fines previstos en dicha Ley Orgánica:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- d) La formación en el respeto para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos».*

2. artikuluko 3. puntuan honela jarraitzen du:

«La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.*
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.*
- c) La formación en la igualdad entre los sexos, en el rechazo a todo tipo de discriminación y en el respeto a todas las culturas.*
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.*
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democráticos.*
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.*
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.*
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje.*
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- k) La formación en el respeto u defensa del medio ambiente».*

3. artikuluko 5. puntuan, behar bereziko umeei egiten die erreferentzia:

Aurreko ataletan jasotako irakaskuntzak egokitu egingo dira behar bereziko ikasleen ezaugarrietara.

Bosgarren atalburuan, HEZIKETA BEREZIARI eskaintzen dizkio 36. eta 37. artikulak:

Artículo 36

- 1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.*
- 2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.*

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de éstos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mejor integración.

4. Las administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afectan a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2. GAIA

MUGIMENDUA HAURRAREN GARAPENEAN

2.1. PROGRAMAREN OINARRI TEORIKOAK

2.1.1. Heziketa psikomotorraren aintzindariak

2.1.2. Heziketa psikomotorraren ildo pedagogikoak

2.1.3. Mugimendu bidezko heziketa: Heziketa Fisiko Integrala

2.2. HEZIKETA FISIKOAREN TRATAMENDUA HSAOLen

2.3. GORPUTZ-HEZKUNTZA: Prestakuntzan eta Hezkuntzaren Berrikuntzan Laguntzeko Zentroak (Berritzeguneak)

Sarrera: jarduera fisiko egokituak.

Aro Garaikidean, mugimenduak garrantzi esanguratsua izan du hezkuntzan. Eskola-heziketaren historiaren hainbat unetan, teorialariek motrizitatearen garrantzia goraipatu dute irakaskuntzan (Montessori, Romain, eta abar), nahiz eta horri eskoletan gutxieneko denbora eskaini izan zaion.

Heziketa umearengan zentratzen duen Eskola Berriaren filosofiatik (Palacios, 1978) eratorritako pedagogia aktiboak kontuan hartzen ditu umearen bilakaera eta joko-jolasen teoriak (Claparède, 1931). Aktibista izendaturiko horiek heziketa-prozesua umearen benetako beharrei egokitzea dute helburu. Claparedek dio edozein behar jakin-min bihurtzen dela; horrela, zerbaitek umearentzat jakin-minik ez duenean, beharrezkotzat aurkeztu behar zaio, eta umeak beharrezkoa dela hautematean, jakin-mina sortuko zaio. Modu horretan, pedagogia aktiboak pertsonaren osotasuna aldarrikatzen du, eta erreferentzia egiten die arreta izateari, afektibitateari, motrizitateari, inteligentziari, eta antzeko alderdi askaezinei.

Ikuspuntu horretatik, heziketa fisikoa historian zehar aldatzen joan da eta ikuskera mekanizista eta dualista-kartesianoa izatetik (bertan, banatutako bi ataltzat hartzen ziren gorputza eta adimena) ikuskera integratzailea izatera pasatu da. Bestalde, gorputza ez da hartzen funtzionamendu ezin hobe lortzeko indarrak aplikatzen zaizkion palanka multzotzat; bizia duen gorputzat hartzen da, mugimenduaren bidez jarrera eta ingurunearekiko erlazioak adierazten dituen organismotzat (Le Boulch, 1971).

Lan hau da Heziketa Fisikoko programak egiaztatzeko beharraren ondorio. Heziketa Fisikoko programa horiek beren baitan hartzen dituzte profesionalak orientatzeko eta bideratzeko edukiak, umearen garapen psikomotorrari lagunduz. Eskolatzean, Heziketa Fisikoa ez dela norberaren

erraietara barneratzen uste dut, eta, ondorioz, gorputza erabiltzen jakin gabe iristen gara pertsona heldu izatera.

Nire interesa, era berean, azken urteotan Hezkuntza Sistemaren Antolaketa Orokorren Lege Organikoak (HSAOL-LOGSE) hezkuntzan sorturiko aldaketak eragindako eskaeretan oinarritzen da. Aldaketa horrek heziketa-behar bereziko umeak gela normalizatueta integratzera bideraturiko heziketa-programak garatzeko beharra transmititu die hezitzaileei. Horrek profesionalak behartuko ditu, batetik, heziketa-arlo bakoitzeko alderdi kognitibo, motor eta giza afektiboak kontuan izango dituen aniztasunari erantzungo dion heziketa pertsonalizatua gauzatzera eta, bestetik, programak gauzatzera Hezkuntza Ministerioak eskaintzen duen Oinarrizko Curriculumaren Diseinuaren irizpideetan oinarrituz.

Integrazioari dagokionez, legeak ekarritako berritasunen artean, nabarmen gelditzen da integratzeko Heziketa Fisikoaren programak egiteko dagoen defizita. Dagoen material bakarra bereizketa-egoeran garatzen ziren Heziketa Fisiko Bereziko programak dira. Horregatik, lan honekin ekarpena egin nahi zaio Heziketa Fisikoko integrazioari (atal honetan, berrikuntza modura).

1975etik hezkuntza-arloan eta 1984tik berreziketan gertaturiko esperientziek, zehazki heziketa fisikoan eta psikomotrizitatean, mugimenduaren garrantzia balioestera eramane naute, haurren garapenean hainbat alderditan. Motrizitatearen, sozializazioaren eta afektibitatearen eboluzioaz gain, behatu ahal izan ditut mugimenduak adimen-egituretan duen eragina eta era ezberdinetako arazo psikologikoak gainditzeko horrek dakartzan onurak.

Aurkezten dudana Heziketa Fisikoaren programak eta diseinu esperimentalak esperientzia guztiak jasotzen dituzte, Heziketa Fisikoan integrazioaren bideari egindako ekarpen gisa.

MUGIMENDUA HAURRAREN GARAPENEAN

Heziketa fisikoa, gorputz-hezkuntza, jarduera-motorra eta psikomotrizitatea mugimenduari eta hezkuntzan horrek duen eraginari erreferentzia egiten dioten kontzeptuak dira. Heziketa fisikoak, historiaren une batean ikuspuntu mekanizista izan arren, ikuspuntu psikomotorrera eboluzionatu du; gaur egun, motrizitatea hartzen da globalitatea adierazten duen jokaeratzat; horrela, ume bat mugitzean haren osotasuna azaleratzen da.

Hezkuntzan eta haurraren garapeneko lanetan autoreek adierazten duten bezala, umearen garapen orokorraren osagaia da mugimendua. Hala ere, Heziketa Fisikoak ez du behar duen tokirik izan umearen heziketan.

Gure hezkuntza-sisteman, orain gutxi arte, gorputz-lanari ez zaio behar den garrantzirik eman, lehentasuna adimenaren garapenari ematen baitzitzaion.

Egungo hezkuntza-erreformak, beste helburu batzuren artean, ikasle bakoitzaren espezializaziora bideratu nahi du heziketa; horretarako, norbanakoaren beharrak antzemateko gai diren giza baliabide eta baliabide materialak aurreikusiko dira eta eskola-antolaketa eta irakaskuntza-prozesuak ikasle bakoitzaren erritmoei egokitzen saiatuko dira.

Erreforma horrek duen filosofia integratzaileak hezkuntzaren hainbat arlotako globalitateari laguntzen dio, eta dagokion garrantzia eta espazioa ematen dio Heziketa Fisikoari.

Erreforma horrek ekarririko aldaketa filosofikoak behartu egiten gaitu hezitzaileak beste heziketa-jarduera bat gauzatzera. Horretarako, beharrezkoa da eguneroko jarduera eztabaidatzea, bertan garrantzia hartzen baitu hezkuntza-prozesuaren ebaluazioak irakaskuntza-kalitatearen kontrolaren elementu gisa. Era horretan, jarduera orokorrak alde batera uztea eskatzen da,

eta irakasle bakoitzaren lanak zentroko curriculum-proiektuarekin bat datorren Oinarrizko Curriculum Diseinuari erantzun behar dio.

Hezkuntza-erreformak oinarrizko aldaketak proposatzen ditu lehen eskola berezietara atxikirik zeuden hezkuntza-behar bereziko hurrekiko; horietan garrantzitsuena da zentro normalizatueta barneratzea. Horren ondorioz, irakasleak aniztasun handiari erantzun behar dio eta, horretarako, ikasle bakoitzaren beharretara egokitu behar ditu curriculumak.

Aipaturiko horrek dakartzan aldaketek agerian uzten dute ikasleen aniztasunera eta ikuspuntu integratzaile bideraturiko programa berrien, gida didaktikoen, eta abarren beharra, kontuan hartuz hezkuntza-arlo bakoitzean dauden alderdi kognitibo, motor eta sozioafektiboak.

Heziketa Fisikoari dagokionez, lan handia egin da azken urteotan eskuliburueta jasotzeko irakasleen gidak, ikasleentzako koadernoak eta hezkuntza-erreformaren eskaera eta gomendioak.

Illo horri jarraituz, ikasleen **aniztasunari** erantzungo dion **Heziketa Fisikoko Programa** sortzeari ekingo diogu, **ikuspuntu integratzailearekin** eta Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak proposaturiko **Oinarrizko Curriculum Diseinuaren gidalerroa** jarraitzeko helburua duelarik.

Gaur egun, Heziketa Fisikoaren, Psikomotrizitatearen eta Heziketa Fisiko Bereziaren garapenerako material ezberdina dago; batetik, Psikomotrizitatearen eta Heziketa Fisikoaren kasuetan, heziketa helburu duena eta, bestetik, Heziketa Fisiko Bereziaren kasuan, berreziketa helburu duena.

Integrazioak hezkuntza-behar bereziko umeak gela normalizatueta barneratzeko aurkezten dituen beharrak ikusirik, tesi honetan erantzun egin nahi zaie behar horiei, talde osoari bideraturiko eta umeen aniztasunari erantzungo dien Jarduera Fisikoen Programarekin. Proposatzen diren jarduerak hainbat zailtasun-mailatan eta modutan gauza daitezke.

Heziketa Fisikoak umearen izaeraren alderdi asko izan behar dituen kontuan integrazio-egoeran (kognitiboak, motorrak eta sozioafektiboak), benetan beharrezkoa da honako «**hezkuntza xedea**». Mugitzeko gaitasunean urritasunak

dituen ume baten integrazioan, proposatzen diren jarduerak ez dituzte soilik mugimenduan oinarritzen diren erantzun-aukerak eman behar; beste era batzuetakoak ere eskaini behar dituzte, hala nola mugimenduaren ezaugarriak behatzea, erritmoa hautematea edo erritmoaren adierazpen grafikoa hautematea. Mugimenduaren alderdi intelektualetan, hautematekoetan eta sozioafektiboetan arreta jarritz, Heziketa Fisikoan aurkituko dugu aniztasunari laguntzeko erantzuna.

Hasteko, tesia garatzeko beharrezkoa da umearen garapenean mugimenduak duen garrantzia azpimarratzea, hainbat autorek egindako ikerketen eta lanen ostean, haurren motrizitatearen garapenean eginiko oinarri teorikoak kontuan izanda.

Jakituriaren hainbat arlotan (psikologian, pedagogian, biofisiologian, eta abarretan), mugimenduaren eta gorputza mugimenduan jartzearen garrantzia goraipatzen da umearen garapen osoan, bai alderdi sozioafektiboetan, intelektualetan, osasunari dagozkionetan eta baita ongizatekoetan ere.

2.1.- PROGRAMAREN OINARRI TEORIKOAK

XX. mendearen hasieran, zehazki 1905ean, *hezkuntza psikomotorra* hitza sortu zuen Dupré-k. Gorputz-mugimenduaren inguruko hausnarketaren hasiera izan zen.

Maigre-k eta Destrooper-ek (1984:16), *hezkuntza psikomotorra* aipatzean, erreferentzia egiten die «gorputzaren bidez heziketara edo berreziketara bideraturiko metodoari edo ikuskerari». Autore askok beren ikerketa eta lanak luzatu dituzte, heziketa kartesiar baten ondorioz sortzen ari ziren arazoak gainditzeko.

Heziketa Psikomotorrak erraztu egin du Heziketa Fisiko Mekanizistatik Heziketa Fisiko Integralera egiten den eboluzio-prozesua. Prozesuaren ezagutzara hurbiltzeko, hainbat autoreren ekarpenak jaso dira mugimendua eta ekintza motorra ulertzeko modu ezberdinen arabera.

Heziketa Fisiko Integralak (HFI), hainbat ikerketa egin ostean, autoreak jasotako nozioak eta kontzeptuak hartzen ditu oinarri kontzeptual gisa. Heziketa Fisikora gehien hurbiltzen diren teorikoen artean, hezkuntza-praktikaren metodologiaren garapenerako balio duen Le Boulch-en psikozenetikaren oinarriak eta Parlebas-en Heziketa Fisikoaren teorien sintesi-saiakerak hartzen dira, beste batzuren artean.

Psikomotrizitatearen aitzindariak norabidetzeak lagundu egiten du pertsonaren osotasunari jarritako arretan eta edukien aukeraketan. Horrela, «norbanakoa» elementu garrantzitsua kontuan izanik jorratuko da jarduera fisikoaren hastapena; gorputz-eskema eta, beraz, norberaren gorputz-kontzientzia (Ballesteros, 1982) gidalerro nagusi izango dira tesi-programaren diseinuan. Era berean, pertsonak munduarekiko duen erlazioak (bai norberarekiko erlazioan, bai besteekiko erlazioan), indibidualizazio-itxurarekiko eta, aldi berean, heziketa-praxi eta heziketa-asmoekiko lotura dakartza, «tonua» eta «elkarriketa tonikoa» kontzeptuak bitartekari izanik (Wallon, 1982).

Modu berean, Programa hau bermatzen da edozein heziketa-premia bereziri erantzuten laguntzen duten ildo pedagogiko ezberdinetan, hezitzaileengan eta berrezitzaileengan. Autore esanguratsuenak aipatuko dira kapitulu honetan.

Ekarpenak eta ikuspuntuak oso zabalak direla kontuan izanik, lan honetan, oinarri kontzeptualak definitzeko balio izan duten ikuspuntuen azalpena egingo da. Hemendik hasita, lan honen programako jarduerak diseinatu eta landuko dira.

Hiru lerro bereizten dira:

- Heziketa Psikomotorraren aitzindariak: Wallon, Piaget, Ajuriaguerra, eta abar.
- Pedagogia ezberdinak proposatuz, motrizitatearen ikerketatik eta haurraren garapenetik abiatzen direnak: Guilmain, Picq, Vayer, Lapierre, Acoutourier, eta abar.

- Mugimenduaren ikerketatik heziketaren ideia holistikoa proposatzen duten autoreak: Le Boulch, Parlebás.

2.1.1.- HEZKUNTZA PSIKOMOTORRAREN AITZINDARIAK: (WALLON, PIAGET, J. AJURIAGUERRA)

Aipatu ditugun autore horiek bideratuko digute tesi honetan garatuko den Programak jarraitu nahi duen ildo eta ikuspuntua. Pertsonaren osotasunean oinarritzen den ikuspuntua da; irakasleak umearen beharrei erantzungo die eta umearen gaitasunak izango dira abiapuntua; izan ere, Heziketa Fisiko Integralaren helburua ez da umeak ikasketa batzuk gauzatzea, baizik eta bere motrizitateak ematen dizkion aukerak barneratzea. Ikuspuntu hori hezkuntza-praktikan aurrera eramateko, autore horien arabera, kontuan izan beharko dira ekintza, mugimendua eta izaerarekin erlazio zuzena duten kontzeptuak.

Tonuaren garrantziak (subjektuak ingurunearekin duen harremanean) eta Wallonek aipatzen duen mugimendu bidezko **emozioen adierazpenak** (umea era orokorrean ikustean) pentsarazi egiten digute hartu behar dugun jarreraren inguruan. Autoreak aurkezten digun ni-mundua erlazioa izango da Heziketa Fisiko Integralaren bidez lortu beharreko oinarritzko helburua; ikaslea munduan era egokian kokatuko du, autonomiara bideratuz (Wallon, 1981).

Ajuriaguerrak, ildo horri jarraituz, **enpatia tonikoa** kontzeptua garatu zuen. Programa aurkezten den moduan, kontzeptu hori oinarritzko zutabea da heldu-ume erlazioan, eta irakaslea umearen beharrei erantzuten kokatzen du. Autoreak erlaxazioari leku bat eskaintzen dio, tonu-aldaketen bizipena izan eta bestearekin **elkarrizketa tonikoa** errazten duen kontrol **toniko-emozionala** lortzeko xedearekin. Erlaxazio kontzeptua da praktikan garatu beharreko parametro psikomotorra, gorputz-eskemaren ezagutza eta kontzientzia izateko bide.

Piagetek modu zabalean ikerturiko umearen kontzeptu eta ezaugarri asko oinarritzko euskarri dira Programaren jarduerak planifikatzeko. Era laburrean, 6-7

urteko umearen ezaugarri batzuk **egozentrismoa, zentrazioa-deszentrazioa** eta **pentsamendu eraginkorra** direla gogorarazi daiteke.

Umeari bere burua gainditzen laguntzen dion jarrera egozentrikoa errespetatu asmoz, norbanakoaren lanarekin hasi eta gero talde-lanera bideratuko gara; hori izango dugu ikusmuga., Objektuak hautematean, umea objektuen ezaugarri batean zentratzen dela erakutsiko digu jarrera egozentrikoak; beraz, proposatzen diren jarduerak aukera eman behar diote umeari objektu batean edo objektuaren ezaugarri batean zentratzeko, pixkanaka beste pertzepzio batzuetara pasatuz. Adibidez, espazioaren pertzepzioan, umeak zailtasunak ditu erreferentzia asko kontuan hartzeko; beraz, erreferentzia argiak, errazak eta sekuentzia moduan eskaini behar zaizkio. Gainera, ume bakoitzak erantzunak ezberdinak emango dituzte jardueren aurrean; izan ere, jarduera bakoitzak ume bakoitzari beste kideekiko ezagutza eta ekintza motor bat ematen dio. Era berean, Heziketa Fisiko Integralean egiten diren ahozko azalpenak egokitu egin behar dira umearen ulermen-mailara, keinu, grafiko eta beste informazio-maila batzuk erabiliz; kontuan izan behar baita, pentsamendu eraginkorraren hasieran, ahozko informazioan oinarrituz hasten dela umea dedukzio egokiak egiten.

«Ni-mundua» erlazioaren garrantzia goraipatu nahi da atal honetan, izaeraren eboluzioaren azpitik datorren prozesu gisa. Wallonek umearen inguruko pertsonekin harreman ona izatearen beharra azaltzen du bere lanean, umearen gaitasun guztiak garatzen laguntzeko. Ekintza pedagogikoan, hezitzaile orok kontuan izan behar du fenomeno horren eragina.

Wallonengan aurki dezakegu *unitate funtzionala* nozioaren hasiera; bertan adierazten du arlo psikologikoak alderdi afektibo-erlazional eta intelektualean, eta arlo motorrak pertsonaren ingurunean duen erlazioa. Bere lanean, haurren garapen psikologikoan mugimenduak duen garrantzia aipatzen du, eguneroko jokabidean horrek duen eraginarekin batera.

Organismoa (Ni organikoa zentzumen-gaitasun batzuekin) psikismoan (Niaren unitate eta koherentzia sentimendua eta Ez-Ni-a desberdintzeaz osaturiko Ni psikikoa) eraldatzen dela ulertzeko, Palaciosek aipaturiko (1980)

Wallonen eskema jarraituko dugu. Prozesu horretan lau osagai bereizten dira: emozioa, motrizitatea, imitazioa eta *sociusa*.

Gizakiaren eskemaren eta genesi psikobiologikoaren lehen kontzeptua da **emozioa**. Umea emozioen bidez bizitza psikikora pasatzen da, eta emozioek kontrolatuko dute erabat umeak bere inguruarekin duen harremana. Egokitzapenak behar duen maila fisiologikoa (erreflexu-erantzunekin) eta maila psikologikoaren arteko bitartekoa genetikoa da. Hasiera batean, emozioa ez da existitzen, umearen beharren aurrean egoera animikoak kanporatzea baizik, emozioak sortuz erreakzio edo adierazpen toniko afektiboetatik. Emozioa jarrera-inpresioek eragiten dute eta, era berean, subjektuak adierazteko erabiltzen duen jarreraren oinarria da.

Tonua da emozioa adierazteko oinarrizko elementua. Tonuak ez du beti modu irekian adierazten; askotan barnerakoia eta hertsatua izan daiteke. Tonuak, jarrera-funtzioen euskarri gisa, bi bideren bidez errazten digu emozioak adieraztea: batetik, gihar-mugimenduen bidez, fonazio-organoak barne, eta bestetik, errailetako agerraldien bidez.

Jarrera-funtzioak eta tonuak lehendabiziko erreakzio bideratuen aukera eskaintzen digute; horrela lortzen da tonua eta jarrera kontzeptuen arteko fusioa. Adierazpideak garatuz eta besteekiko elkarrekintzaren ondorioz, sari / saririk ez eskema sinpleak sortzen dira, eta emozioa ezartzen da inguruarekiko erreakzio edo komunikazio-bide gisa.

Motrizitatean, esaten da arreta jarri behar zaiela ikaslearen behar emozionalei; kasu askotan, hezitzaileak proposatzen du ikasleak bere emozioak adieraztea erraztuko duen xedea. Horretarako, ikasleak erantzun zehatza eman beharreko jarduerak proposatzen ditu, emozio-adierazpenarekin edo adierazpen «artistikoarekin» zerikusia dutenak. Modu horretan, praxia behatzeak agerian uzten ditu ume batzuek dituzten zailtasunak; izan ere, nahiz eta jarduerak gauzatzeko gaitasun fisikoa izan, blokeo emozionalaren ondorioz

edo beldur, segurtasun-falta edo beste faktore batzuen ondorioz ez dute erantzuten. Mugiezintasunak (kontuan izanda mugikortasuna umearen adierazpidea dela) tratamendu sotila izan behar du jarduera fisikoaren praktikan. Beharrezkoa da mugiezintasunaren kausak gainditzea, mugimendua hasteko. Prozesu horretan, irakaslea ohartzen da umea bere hertsitasunetik ateratzeko behar duen denbora asmatzeko zailtasunaz; beraz, umea prest egon arte itxarongo du. Bitartean, maila tonikoan elkarbanaturiko emozioa agertuko da eta irakasleak bertan enpatia sortu, proposatu eta lagundu egin dezake.

Motrizitatea. Emozioak, koordinatu gabeko mugimenduaren bidez, adierazpenaren lehenengo aztarna izango du; ondoren, ordea, horrek xede bat izango du.

Mugimendua da kanporaturiko emozioa. Emozioaren azpitik dator mugimenduaren nozioa. Hitz egiten ez duen umearengan, motrizitatea da bizimodu psikikoa testigatzen duena. Era horretan, mugimenduak bi funtzio ditu: funtzio zinetikoa (kanpo-munduarekiko ekintza eta erlazioa adierazten duena, kanpoan adierazten den mugimendua) eta funtzio tonikoa (norberak besteekiko duen erlazioa, emozioen bildumatzat gordetzen den mugimendua) (Wallon, 1981). Tonuaren funtzioa da mugimendua laguntzea, keinuak behar duen fintasuna, malgutasuna eta egonkortasuna ematea, eta objektuak behar duen egokitzapen egokia erregulatzea. Ez da estimulu bati eman beharreko erantzun sinplea soilik, kanporaturiko emozioa baizik; hau da, bizitza psikikoaren egiturari egokitzen zaio.

Wallonek (1965) honela dio: «**Gorputza psike izatera iristen da, bere motrizitateagatik, tonizitateagatik, jarrera-funtzioengatik eta sentsibilitate moduengatik, pertsona batzuegan beste batzuegan baino lehenago**».

Garapen psikomotorrean garrantzi berezia hartzen dute espazio eta gorputz-eskema kontzeptuek, mugimendu guztiak ingurunearen arabera gauzatzen baitira eta espazioan zehar lekualdatzea baitakar. Pixkanaka, kontaktuen eta erlazioen ondorioz, ni korporala bere mugara iristen da, **gorputz-eskemarekin** konformatuz. Hori, beraz, premia bat da, subjektuaren eta ingurunearen arteko erlazioen emaitza

eta baldintza, umeak bere gorputzarekiko duen buru-irudikapena eta bere izaera garatzeko ezinbestekoa. Gorputz-kontzientzia izateari esker, besteengandik bereiz gaitezke; baina, era berean, besteek ere gorputz bat izanik, haiek modelo gisa har ditzakegu (Defontaine, 1979).

Haurren etapan, jarduera fisikoaren oinarria izan behar da gorputz-ezagutza edo gorputz-kontzientzia. Gure gorputzaren bizipenetik hasten gara, bertan oinarrituriko jardueretatik, eta ondoren bideratuko gara espazio, objektu eta beste alderdi batzuetara. 12 urte izan arte, gorputzaren ezagutza eta erabilera osatzen ez denez, kontuan izan behar dira espazioa, objektuak eta beste pertzepzioak, jarduera orientatuak proposatzeko. Umearen gorputz-ezagutzaren garapen-maila kontuan izanik bideratuko dira jarduera guztiak.

Imitazioa. Imitazioa mugimendua da. Hasiera batean, imitazioa berezkoa eta automatikoa da; ondoren, hautazko eta bereizgarri bihurtzen da. Motrizitateak xede zehatza duen mugimendua probokatzea izan dezake helburu. Umeak, imitatzen hasten denean, modeloaren presentzia aktiboa izan behar du; denbora igaro ahala, modeloa bazter dezake eta, barneratua duenean, beste modu batera imita dezake. Geroagoko imitazioa gauzatzeko, ezinbestekoa da eskemak lantzea eta pentsaraztea eragingo duten irudi mentalen eta irudikapen mentalen maila minimoa izatea. Horrela azaltzen dira irudi sinbolikoa eta esanahiaren eta adierazlearen arteko desberdintasuna (Piageti buruzko atalean garatu dugu). Imitazioak, bestearengan barneratuz, behar soziala betetzen du; umea «nik egiten dudana egitera» bultzatuz, helduaren eta umearen arteko erlazio afektiboari laguntzen zaio.

Modeloen bidez proposatzen diren jarduerak estimulatuz eta erantzun ezberdinak eragin nahi dituzte, umeek horien bidez esperientzia aberasgarriak bizitzeko. Abagune ugaritan, bere kideak izango ditu behatu beharreko modeloak.

Sociusa. Nire eta bestearen arteko harremana ezartzen da norberak barnean daraman beste baten bitartez. Wallonek *socius* deritzo horri, ez baikara sozialitateaz ari, «nire barnean besteak eransteaz» baizik. Ez da bat-batean sortzen den zerbait. Umeak amarekin dituen lehen harremanetan ageri da *sociusa*, bertan antolatzen

baita umearen lehendabiziko eskema eta eratzen eta barneratzen baitira gero izango dituen harremanak (anaiak, lagunak, kideak, eta abar). Lehendabiziko harreman horiek umeak jaiotzean dituen beharren eta gabezien ondorio dira. Bere kabuz ezer egiteko gauza ez izatean, bere erreakzio guztiak bete, orekatu eta interpretatu egin behar dira une oro. Horrela ezartzen da nire eta bestearen arteko harremana, guztiok gure baitan daramagun bestearen bitartez.

Bowlby-k *atxikimenduaren* inguruan esandakoa kontuan hartu behar dugu, lotura afektiboen garapena ulertzeko. Atxikimenduak eragiten du umeak besteekiko jokaera selektibo batzuk sortzea eta, era berean, besteek berekiko jokaera selektibo horiek izatea. Umearen jokaera horiek honela labur ditzakegu:

- Gorputz-kontaktua bilatzen duten jokaerak.
- Giza estimuluekiko pertzepzio-lehentasuna adierazten duten jokaerak.
- Umeak negarra, barrea eta antzeko komunikaziorako keinu-sistemak garatzen ditu.

Era berean, jokaera horiek erreakzioak eragiten dituzte besteengan (amarengan):

- Atxikimendu-emailearen aldetik, kontaktu zuzena ezartzeko joera.
- Behar biologikoak asetzea testuinguruan kokatzeko joera, truke orokorrangoan eta maitasunean oinarrituta.
- Elkar topatzeko eta trukatzeko joera duen ikusizko jokaera berezia mantentzea.
- Helduen arteko pertsonarteko espazioa haustea; hau da, normalki atxikimendua dugun umearekin bilatzen dugun kontaktua ez da eskuarki duguna.

Atxikimenduak umeari segurtasuna emateko balio du, eta kontuan izan beharrekoa da; izan ere, umeari lekualdatzen lagunduko dio elementu horrek. Ez da ahaztu behar atxikimendua erabilgarria izan daitekeela umearengandik askatzeko ere.

Emozioak, motrizitatea, imitazioa eta *sociusa* jokaeretan oinarritzen dira, horiek ahalbidetzen baitute etapa bakoitzean oreka izateko beharrezko ariketa

funtzionalak gauzatzea. Trang-Thon-ek (1981) zioen bezala, jarduera prestatzen eta hori amaierara eramaten laguntzen dute. Jarrera emozional afektiboak, jarrera pertzeptibo motorrak eta jarrera intelektualak dira. Jarrerek orientazio-funtzioa betetzen dute, eta subjektuak lorturiko kontzientzia-mailarekin erabat loturik dago funtzio hori. Hasieran, subjektiboa da umearen mundua, ez baitago barnekoaren eta kanpokoaren artean alderik. Tonua garatzearen, agortzearen edo mantentzearen arabera, gogo-aldate bat edo beste sortuko da: haserrea, poza, beldurra. Kontzientziaren subjektibotasuna soziabilitate bihurtzen da emozio-adierazpenaren bidez, hori komunikazio bila beste batengana zuzentzean. Jarrera pertzeptibo motorrak gauzaturiko egokitze-funtzioen bidez, umeak orientazioa eta lekualdatzeko gaitasuna garatzen ditu espazioan. Objektuekin jolastu eta horiekiko sentimenduak proiektu ditzakeen une berean, nor den kontzientzia minimoa eskuratzen du besteekiko erlazioan. Ekiteari (proiektzioari) lotua dago objektuen eta bere ideia; imitazioarekin hasten den irudikapen mentalaren gaitasunari esker, umea gauza izango da ekite horretatik bereizteko. Funtzio intelektualen hasiera da era objektiboan kontzientzia eskuraraziko diona.

Irakaskuntzako profesional guztiok jabetzen gara ezagutzaren eta motrizitatearen artean dagoen erlazio estuaz, bai umetan eta baita geroago ere.

Esperientzia (nahiz eta motrizitatea ez izan beti hori ahalbidetzen duena), abstraktua dena bereganatzen lagunduko duen faktore izango da beti. Hala ere, zaila da erlazio hori praktikara bideratzea; horregatik, irakaskuntza intelektualaren gaiari garrantzia ematean, esperimentazio motorra ahaztu egiten da eta, motrizitatean interesa jartzean, hori errazten duten buruko prozesuez ahaztuko gara. Piagetek (1972) eginiko aurreiritziak gogora ekarri eta, erlazio hori azpimarratu nahiko nuke, ezinbestekoa izango baita proposatuko dugun Programan. Piagetek umearen garapenaren inguruan eginiko lan eta ikerketa zabala kontuan izanda, ekintza motorren eta garapeneko beste alderdien artean azaltzen dituen erlazioak ikusiko ditugu jarraian.

Piagetek lau etapa aurkezten ditu umearen garapen intelektualaz azaltzeko. Etapa bat gainditzeak aukera emango dio umeari hurrengo etapara pasatzeko.

Lehen etapa (garrantzi handienekoa izan daitekeena) GARAPEN SENTSORIOMOTORRAREN etapa da. Jaiotzean hasi eta lehen 18 hilabeteak igaro arte irauten du; hortik aurrera ere, eragin garrantzitsua izaten jarraituko dute bizitzan jarduera sentoriomotorrek. Jaiotzerakoan izaten diren erreflexuek funtzionamenduaren ezaugarriak gordetzen dituzte, eta garapenean zehar era iraunkorrean irauten dute. Hasiera xume horretatik aurrera, umeak entzumena eta ikusmena garatzearekin bat garatzen diren modalitate sentoriomotorrak eskuratzen ditu. Etapa sentoriomotorra garatzen doan neurrian, umea modalitate motorrak orokortzen eta bakarkako modalitate errazak koordinatzen hasten da, horrela, portaera zailagoak eskuratzeko. Portaera berriak orokortzeak eta eratzeak, umeari aukera ematen dio abilezia garrantzitsuak lortzeko. Ingurunean aldaketak barneratzeko prest dago, baita objektuen artean dagoen erlazioa eta objektuen eta pertsonen artekoa ikasteko ere. Etapa hori betetzean, umeak beste esanahi batzuk eskuratuko ditu, hasteko, esperientzia fisikoen bidez eta, geroago, konbinazio mentalen bidez. Horrela, helburuak lortzera bideraturiko jokaerak garatuko dira, lehendabiziko jarduera sentoriomotorretatik abiatuta (J.N. Drowatzky 1973).

Etapa horren barruan, Piagetek sei gertaera berezi azaldu zituen umearen erreflexu-egokitzearen modalitate primitiboetatik. Gertaera horiek honako hau ulertarazten dute: IMITATZEKO eta JOLASTEKO abilezia, OBJEKTUEN EZAUGARRIAK ulertzea, eta ESPAZIOA, DENBORA ETA KAUSALITATE KONTZEPTUAK garatzea.

Etapa sentoriomotorraren ostean, umeak aurrera egiten du garapeneko hiru alderdiren bidez: eragiketa aurreko etapa, eragiketa konkretuen etapa, eta eragiketa abstraktuen etapa.

ERAGIKETA AURREKO ETAPA da haurrak 18 hilabete dituenetik 7 urte dituen artekoa. Umeak bere izatearen kontzientzia du, berekin loturarik ez duten baina beren artean eragin kausalak dituzten objektuez beteriko munduan. Hala ere, haurraren portaera zuzenki lotua dago une oro hautematen eta egiten duenari.

Etapa horretara iritsi arte, azalduko ekintza sentoriomotorrak dira funtzio inteligenteenak, eta horiek errealtatearen manipulazio diren ezagutza nagusi

bihurtuko dira, barnealdeko eta sinboliko. Hortik aurrera irudikapena hasten da, eta horren berezitasuna da adierazlea (hitza, irudia) esanahitik (pertzeptiboki ez dagoenaren ekintza sinbolizatzea) bereizteko gaitasuna izatea. Funtzio sinbolikoa da iragana gogoratu, oraina irudikatu eta etorkizunari aurre har diezaiokeen mekanismoa. Piagetentzat, funtzio sinbolikoaren oinarria da asimilazioa eta egokitzapena garatzea. Asimilazioak umeari aukera ematen dio adierazleak (esaterako, «etxea» hitzak) adierazi nahi duen esanahiaren irudia (etxearen irudia) izateko. Egokitze-funtzioa garatzeak imitazioa agertzea dakar; hau da, eredutzat duen kanpo-ekintza aktiboki berregiteko gaitasuna. Piageten arabera «egokitzapena, imitazio bezala», umeari lehen esanahiak ematen dizkion funtzioa da.

Eragiketa aurreko etaparen ezaugarriak dira egozentrismoa, zentrazioa eta deszentrazioa, akzioa, atzeraezintasuna, atzeragarritasuna, eta abar.

Hurrengo etapan, ERAGIKETA KONKRETUEN ETAPAN (7-11 urte), umearen pentsamendua ez da objektu fisikoen presentziara mugatzen; gai da ahozko informazioaren bidez dedukzio egokiak egiteko, nahiz eta hori mugimenduaz edo beste era bateko informazioaz konbinatu. Pentsamenduaren prozesu horiek erraztu egingo dute ahozko azalpenen ulermena, ondoren proposaturiko jarduerak egiteko; baina gela bakoitzeko ikasle-aniztasuna kontuan izanik, etapa horren eta aurrekoaren artean kokatuko gara, umearen egoerari egin beharreko praktikak egokitzeko asmoarekin.

Azkenik, ERAGIKETA ABSTRAKTUEN etapan (11 urtetik aurrera, nerabezaroa), helduaren abileziak eta ezaugarriak lortzen ditu umeak. «Ondorioz, Piageten teoriaren arabera, helduaren operazio logikoak ez dira hainbat eraldaketa izan dituzten akzio sentoriorik besterik, eta ez jokaeraren modalitate ezberdinak» (Flavel 1963, 83. or.) (J.N. Drowatzky 1973, 44.-45. or.).

Erickson-en (1966) arabera, nerabearen eginkizun nagusia identitate propioa bilatzea da. Horretarako, kontuan izan behar da gorputz-irudiaren egokitzapenean *haurtzaroaren amaieran lorturiko oreka*. Haurtzaroaren amaieran, batasuna lortzen da motrizitatea-afektibitatea-kognitibitatea osagaien artean, baina nerabezaroan arriskua dago afektibo-motorraren eta kognitibo-motorraren arteko desoreka

agertzeko.

Nerabearen ezaugarri nagusiak oldarkortasuna, sentiberatasuna, ezegonkortasuna eta haserrekortasuna dira batez ere, eta batzuetan baita agresibitatea ere. Ezaugarri horiek, askotan, nerabeek harremanak izandako helduekin eta kulturarekin izaten dituzten zailtasunen isla izaten dira.

Gorputz-irudia aldatu egiten da; izan ere, nerabezaroa metamorfosi-garaia da, sexu-izaerako garapena gertatzen da, eta altuera eta indarra areagotu egiten dira, batez ere mutilengan. Gainera, gorputz-atalak gorputz-enborra baino lehenago hazten direnez, etapa horretan gorputza ongi ez kontrolatzearen barne-arazoa sortzen da. Denborarekin, nerabeak berregituratu egingo ditu bere gorputz-eskema eta irudia.

Ekintzaren bidez indartuko dira bere buruarekiko konfiantza, identitate pertsonala eta izaeraren egitura.

Nerabeak, bere burua indartzeko, beharrezkoa du beste pertsonekin elkarrekintza izatea. Beharrezkoa du besteen begirada, begirada horrek nerabearen irudia islatzen duen heinean. Horrela, ni soziala garatu ahal izango dute nerabeek, behatzen dituztenaren prismak egokiturik. Hala ere, nerabearen inteligentziak posible egingo du bere gaitasunen kontzientzia hartzea, denboraren horizontea zabaltzea, eta bere buruaren irudia etorkizunera islatzea. Era berean, inteligentziak bere osagaiak eta funtzionamendua aztertzen ikasiko du. Beraz, familia, lagunak, kultura, eta abar beharrezkoak dira giza identitate propioa garatzeko.

Ondorioz, esan beharra dago gaztearen organismoak autonomia lortzen duela, egokitze-arazoak proposatzen dizkion ingurune dibertsifikatuarekin harremanetan jartzean, bai maila motorrean, bai maila intelektualean, bai maila afektiboan. Beraz, ingurune soziokulturalak eskaintzen dizkion esperientzietatik ahalik eta onura gehien jasoz heziko da nerabea.

Ikuspuntu kritiko batetik, ezin ditugu prozesu mentalak handiesten diren esperientzietan oinarritu jarduera motorrak; izan ere, mugimenduaren esperientzia balioestea ahaztea gerta dakiguke. Hala ere, gauzatutako jardueren barne-

hautemateak eta hori bide motor, ahozko eta plastikoaren bidez adierazteak, batetik, jarduerak barneratzea dakar eta, bestetik, zailtasunak dituzten umeek beren gaitasunei erantzunez parte hartzea. Horren inguruan Piagetek dio (1970): «Hezkuntzak gizakiaren garapen integralean azaltzen duen jarrera matematikarako eta giza zientzietarako enfasian oinarritua dago, gizakiaren ezaugarri nagusi bakarrak horiek izango balira bezala».

Ajuriaguerrak (1974), haur-psikiatriari eginiko ekarpenengatik munduan ezaguna den espainiar medikuak, mugimenduaren neurologiaren garrantzia eta haurren garapen-prozesuko gorputzaren sorkuntza azaleratu ditu. Alde batetik, Wallonen ideietatik eta, bestetik, oinarri psikoanalitikoetatik abiatuz, honakoa dio: «funtzio tonikoa ez da gorputz-ekintzatik datorren oinarria bakarrik, bestearekiko erlazio modutik datorrena ere bada». Erlazio-tonu afektiboa adierazten du «elkarrizketa toniko» edo «enpatia toniko»aren ideiatik. Ajuriaguerrak dio jaiotzatik umeak munduarekin duen elkarrizketa erlazio toniko-emozionalen bidez egiten dela, digestioarekin eta arnas-jardurekin batera. Horrela, bizipen tonikoa erabat lotua dago edoskitzailearen bizitza afektibo originalari (horrek lotzen baitu munduarekin) eta amaren irudiari (sinbiosi afektiboa baitu harekin). Hasieran egoera oldarkorra da, eta umeak jarduteko aukerarik ematen ez dion adierazpen tonikoaren itxura du. Egoera horretan txandakatzen dira erreakzio automatikoa eta deskarga tonikoa, hau da, tentsio eta erlaxazio faseak. Egoera horiek adierazten dute tentsio-erlaxazio faseak zer puntutaraino finkatzen diren organismo osoan eta, batez ere, haien armadura tonikoan.

Arazo psikomotorrei loturik, Ajuriaguerrak «reeducación psicotónica» izeneko erlaxazio-metodoa garatu zuen. Horren helburua zen subjektuak kontrol toniko emozionala izatea (besteekin elkarrizketa tonikoa izateko), eta berreziketa edo terapia-prozesu batean izandako erlaziozko bizipenen analisia egitea. Terapeutaren helburuak bi dira: *pedagogikoa*, subjektuari erlaxazioan entrenatzen laguntzen diona, eta *psikoterapeutikoa*, bezeroak hitzez adieraztea baimentzen duena, harekin erresistentziak analizatzeko.

Lanaren helburu den Programak garatzen duen Hezkuntza Fisiko Integralak Ajuriaguerrak proposatzen duen «bide pedagogikoa» jasotzen du, umeak bere motrizitatea garatzeko behar duen gorputz-kontzientziaren hastapen modura. Aurrez esandakoan ikus dezakegun modura, Piaget, Wallon eta Ajuriaguerra autoreek era sakonean jasotzen dituzte motrizitatearen ezaugarriak, eta horiek pentsarazi egiten dute izaeraren eskaera ezberdinen elkartasunaren inguruan: psikikoa denak eragina dauka motrizitatean, jokaera

motorrari zein emozio adierazpenei dagokienez, eta gauza bera esan dezakegu motrizitateak maila afektiboan eta intelektualean duen eraginagatik. Piagetek dioenean adimena etapa sensoriomotorrean akzio motorrak sorrarazten duela, eta Wallonek emozioa gizakiaren jatorri psikobiologikotzat hartzean, pentsa daiteke umea jaiotzen denean elkartasun funtzionala aurki dezakegula, psikologikoa eta motorra, pertsonak ingurunearekin duen erlazioa adierazten duenean. Etapa sensoriomotorra oso garrantzitsua da, baina motrizitatea-adimena dialektika bizitza osoan mantenduko da. Egoera oldarkorra azpimarratzen du Ajuriaguerrak; egoera horretan, umea tentsio eta erlaxazio faseak dakartzan deskarga motorren bidez adierazten da. Erlaxazioaren bizipenak eta horrek dakarren tonu-aldaketak gaitasuna ematen dio umeari helduekin elkarriketa tonikoa izateko. Elkarriketa horrek Bowlby-k aipatzen duen atxikimenduaren alde egiten du, umeari segurtasuna ematen dio eta lekualdatzen laguntzen dio.

Begi-bistakoa da badirela beste autore batzuk mugimendua eta horrek umearen izaeran izan dezakeen eragina aztertzen dutenak; horiek ez ditugu aipatu, ordea, esandakoaren ildo berekoak ez izateagatik edo beren lanak tesiaren ikerketa-helburuarekin bat ez etortzeagatik.

2.1.2.- HEZIKETA PSIKOMOTORRAREN ILDO PEDAGOGIKOAK (GUILMAIN, PICQ, VAYER, LAPIERRE, ACOUTOURIER)

Korrante honetan barneratzen ditugu bibliografia zabala sortu duten autoreak, heziketako eta berreziketako profesionalak orientabide pedagogikoz hornituz. Hezkuntza Integrala bultzatzen duen planteamendu pedagogikoa da honakoa, gorputz-adimenaren banaketarik gabe eta adimen-ekintzari toki pribilegiatua

eskainiz. Umearen psikologiak emandako datuak integratzean oinarritzen da psikologia genetikoa, neuropsikologia, psikoanalisi eta pedagogia aktiboa. Ikuspuntu horretatik, Frantzian «Hezkuntza Psikomotorra» sortu zen, gorputzaren bidez heziketa- edo berreziketa-ekintzei bideraturiko metodo eta ikusmoldeei dagokienez. Guilmainek (1935) gauzatu zuen hezkuntza psikomotorraren lehen azalpena *Fontions psycho-motrices et*

troubles du comportement lanean. Umearen portaeran eta portaera psikomotor moten inguruan, saiatu zen Wallonek agerian utzitako paralelismoaren berreziketa ondorioak ateratzen. Guilmainen lanak Wallonek *Los orígenes del carácter del niño* lanean garaturiko ikusmolde psikobiologikoan oinarritzen dira. Guilmain erlazio-ekintzatik ekintza intelektualera dagoen pausoa azaltzen saiatu zen, ingurunearen eragina goraipatuz. Inteligentziaren garapenean, izaera baldintzatzen duen faktore psikofisiologiko motak garrantzi handia du, eta heziketak umea faktore psikobiologikoak menderatzera bideratu behar du (Maigre eta Destrooper, 1976). Autore horiek test bat gauzatu zuten, umearen azterketa psikomotorra gauzatu eta umearen funtzio toniko-afektiboen egoera ezagutzeko helburuarekin.

Picq-ek eta Vayer-ek (1985), *Educación psicomotriz y retraso mental* liburuan, agerian utzi zituzten moldegabe izendatzen dituzten ume ahuletan motrizitate-psikismo korrelazioak. Ezin dira funtzio motorrak, neuromotorrak eta pertzepzio-motorrak heziketatik eta berreziketarik bereizi. Horregatik, «hasteko, eta batez ere, ume moldegabe baten heziketa heziketa motorra eta psikomotorra izan behar da». Autore horiek hurbilketa psikopedagogikoa gauzatu zuten. Zalantzan jarri zituzten mugimenduaren bidez egiten diren berreziketan erabiltzen diren teknika tradizionalak eta, esperimentazioan oinarrituz, heziketa osoan barneraturiko gorputz-heziketa proposatu zuten. Aipaturiko liburuan, pedagogia esperimentalaren programa garatu zuten; eta bertan, beste alderdi batzuren artean, eskuraketen transferentzia-aukerak behatuz, prozedura eraginkorren ikerketa bat aurki daiteke proposaturiko helburuarentzat.

Norabide berean, Vayerrek (1985) programa psikopedagogikoa garatu zuen, umearen garapen orokorraren baldintzak zehaztuz. Baldintza horiek hiru nozio dituzte: gorputzaren nozioa, objektuaren nozioa eta besteen nozioa.

- **Gorputzaren nozioa:**

Norberaren gorputzaren ezagutza guztiz lotuta dago gorputz-eskemaren garapenarekin. Hori lotuta dago, aldi berean, lege psikofisiologiko, zefalokaudal eta proximodistalei, eta heldze nerbioari. Vayerrek, jaiotzatik bi urtera arte, lehen etapa bereizten du gorputz-eskemaren garapenean; etapa horretan, umeak aukera du ekintzaren bidez aurkitzeko eta ezagutzeko. Bigarren etapa 2 urtetik 5 urtera artekoa da; norberaren erabilerak ikasteko aldi orokorra da. Ekintzak, mugikortasunak eta kinestesiak umeari baimentzen diote gorputza modu ezberdinean eta zehatzean erabiltzea. Hirugarren etapak 11-12 urtera arte jarraitzen du; eta umeak aldi horretan gorputzaren irudikapena lortzen du, lege berberak jarraituz.

- **Objektuaren nozioa:**

«Denbora, espazioa, kopurua, egitura, kolorea eta kausalitatea dira objektuen munduko oinarrizko elementuak, eta horien artean berraurkitu behar da umea» (Gessel, Vayerrek aipatua, 1985). Objektuen mundua osatzen duten elementuen lotua dago lanketa gorputz-eskemaren eboluzioarekin. Hainbat posiziotatik egindako manipulazioek objektuen espazioan sartzen laguntzen diote umeari; barruan, kanpoan, goian, behean, eta antzeko nozioak ezagutuko ditu umeak. Lekualdatzeen bidez, han, hemen, urruti, hurbil, muga, eta antzeko espazioaren nozioak eraikitzen dira umearengan; eta gorputzetik eta ingurunetik hasita, espazioa antolatzen dute, beti ere, gihar-esperientziei eta esperientzia kinestesikoei esker eta gorputz-eskemaren osaketari lotuta. Era berean, eta horri lotua, denboraren nozioa osatzen da. Vayerren arabera, esan daiteke eragiketa logikoak gorputz-ekintzak prestatzen dituela; horrela, logika, hitzetan adierazi aurretik, ekintzen koordinazio orokorrean gauzatzen da. Amaitzeko, umeak objektuen pertzepzio-prozesuei jarraituz ikasten ditu hitzak eta haien esanahiak.

- **Motrizitatea eta besteekiko erlazioa:**

Umearen garapenean, garrantzi handia dute inguratzen duen inguruneak eta umearekin harremana duten pertsonak. Besteekin dituen harremanak zuzenki lotuta daude umearen jarduera motorrari eta sentsorimotorrari. Jarduera horrekin, umeak munduko gauzak eta besteen mundua ezagutzen ditu, era progresiboan egokituz eta bereiziz. Besteekin dituen erlazioak alderdi afektiboan izandako segurtasun- eta autonomia-beharraren poztasunak baldintzatzen ditu. Beraz, giro afektiboa da; hasieran, bestea progresiboki ezagutzen du, frustrazioa eta desengainua aurkituz; ondoren, besteekin elkarlanean aritzen da; eta, amaitzeko, arauak errespetatzen ditu.

Eboluzio hori bera gertatuko da umeak bere jolasekin duen erlazioan. Piagetek (1983) zioen bezala, hasieran, jolasa funtzionala izango da, plazer sentsorimotorraren bidez; ondoren, jolas sinbolikoa hasiko da, imitazioen bidez; eta, geroago, arauzko jolasak agertuko dira.

Wallonek (1965) tonuaren garrantziaren inguruan defendituriko aurreiritzietatik (esate baterako, emozioen adierazpenean eta haurren eboluzioan duen inplikazioa), eta Ajuriaguerrak elkarriketa tonikoaren inguruan eginikoetatik, hainbat autorek egin dituzte lanak psikomotrizitatearen inguruan; beste batzuen artean, gorputz-bizipenetik heziketa integrala egiteko teknika.

Autore horien artean daude **Lapierre eta Acoutourier**; hain zuzen, praktika psikomotor erlazionalaren eboluzioan, arazodun eta arazorik gabeko umei laguntzeko formak adierazi zituzten. Izakiaren globalitatearen ideiatik hasi ziren, eta heziketan horri arreta jartzeko ezinbesteko moduan oinarritu ziren.

Lapierrek eta Acoutourierrek honako hau azaldu zuten: «Ume taldeekin izandako esperientzia pertsonalak aukera eman digu egiaztatzeko adimena eta afektibitatea gorputz- eta motrizitate-bizipenen mende daudela, eta gorputza inplikaturik dagoela intelektuala deritzon prozesuan». Beren lanen garapena

erabat pragmatikoa da, ezagutza neurofisiologiko, psikogeniko, epistemologiko eta mugimenduaren ikuspuntu semantikotik abiatuta. Ikuspuntu pedagogikoaren puntu batzuk azalduko dira jarraian, azalean utziz arazoa kontzeptu teorikoetatik errealitate

pedagogikora pasatzea dela, irakaskuntza tradizionalki dualistaren egitura berrituz, eta irakasleei beste heziketa mota baterako baliabideak eskainiz. Irakaslearengan beste jarrera bat eskatzen du autore horiek proposaturiko lanak. Lapierrrek eta Acoutourierrek (1985) diote hezitzaileak umearengan beste askatasun-maila batzuk onartu behar dituela, irakaskuntza ume bakoitzari eta talde bakoitzari egokituz, eta ez umea aurrez zehazturiko irakaskuntza batera egokituz. Irakaskuntzan beharrezkoa da plastikotasuna heziketa-arazoen konplexutasunari egokitzeko. «Behaketan, entzutean, eta ume eta taldearenganako errespetuan» oinarrituriko pedagogiaren alde egiten dute. Entzutea umearen izateko era onartzeko jarreratzat hartzen dute, adierazpen motak zapaldu gabe eta ulermenera bideratuz. Hori «enpatia tonikotik» hasten da, Ajuriaguerrak (1985) dioenaren arabera: terapeutak, **enpatia tonikoaren** bidez, komunikazioa errazten du eta, era berean, distantzia mantentzen duen entzuteko jarreran jartzen da, segurtasun-giro batean. Hezitzailearen lehen lana da haurari bestearekin adierazteko nahia sortzea eta, ondoren, bestea ulertzekoa, hau da, bestearekin harremanetan jartzekoa. Bestea maisua, laguna eta taldea da. Komunikazioa era askotara adieraz dezake umeak; aipaturiko autoreek honela islatzen dute:

- Keinuen bidez, gutxi gorabehera landutako balore sinbolikoak ditu eta gorputz-adierazpena, mimora eta dantzara bideratuko gaitu.
- Grafismoen bidez, bi modutan: batetik, grafismo sinbolikoa, marra eta koloreak erabiliz, adierazpen grafikora eta arte abstraktura bideratuz; eta, bestetik, grafismo arrazionala, espiritu «matematikoduna», erlazio topologikora, geometriara eta erlazio matematikoetara bideratuz.
- Soinuen bidez, musika-adierazpena bideratuz.
- Ahozko hizkuntza, adierazpen logiko gramatikalean eta idatzizko adierazpenean amaituko dena.

Adierazpen modu horiek hainbat ikasmaterialetan zatitzen dute irakaskuntza. Baina guztiak oinarri beretik bereizten direla kontuan hartuz, Lapierrrek eta Acoutourierrek adierazten digute Haur eta Lehen Hezkuntzako heziketaren helburua izan beharko litzatekeela funtsezko egitura-mailan ekitea, eta ez pentsatzeko modu espezifikoak era bakanduan garatzea. Heziketa marko horretan, umeak jarduera

orokorrak gauzatu beharko ditu. Proposaturiko jarduerak ez dira «ariketa» kodifikatu eta definituak izango, «egoeren» planteamenduak baizik, gehienetan berezkoak, beti aldakorrak, eta, umearen izaera eta mementoko motibazioa kontuan hartuz, adierazpen mota eta abstrakzio-maila batera edo bestera bideratuko dituztenak. Lan egiteko modu horrek irakasleari sortze-lan handia eskatzen dio; esate baterako, egokitzapena eta esperimentazio jarraitua. Lapierek eta Acoutourierrek (1985:18) adierazten duten bezala, «ikuspuntu pedagogiko hori baliagarria izan daiteke barrerarik gabeko irakaskuntza bateratu eta globalarentzat; bertan, guztia erlazionatua egon behar da heziketa motorretik hizkuntzaren ikasketara, tartean matematikatik eta heziketa artistikotik pasatuz, eta oreka afektiboa ahaztu gabe».

Heziketa Psikomotorra frantses jatorriko hitza izan arren, estatu anglosaxoietan eta Sobietar Batasunean paraleloki garatu da umearen heziketa gorputz-heziketatik abiatuta bideratzeko asmoa. Helburua da eskolaren egonezina gainditzea eta heziketa gizartearen beharretara egokitzea. Lan klinikoek eta esperimentalek agerian uzten dute garapen motorra, intelektuala eta afektiboa gizarteratzeko ezintasuna; baina eskolak gorputza eta espiritua modu paraleloan garatuz jarraitzen du, emozioak zaintzea baztertuz.

Sobietar autore askok fenomeno psikomotorra ezagutzeari eskaini dizkiote beren azterketak eta ikerketak; horien artean, Bernstein-ek (1967) agerian utzi du ekintzan duten garrantzia hartzaile ezberdinen hastapenak, kontrolak eta koordinazioak. Bernsteinentzat, ekintza motorraren porrotaren eta arrakastaren bidez, zentzumenaren sintesiak eta haren osagaiak landu eta bereizi egiten dira eta, era horretan, ezagutza guztiak jasotzen dira. Gizakiak, bere ekintza motorrari eta laguntzen dioten pertzepziozko sintesiei esker, bere

nerbio-sisteman inguratzen duen errealitatearen irudi gero eta zehatz eta objektiboagoa eraikitzen du (arrakastari esker) (Maigre eta Destrooper).

Egungo hezkuntza-erreforman, **Vygotskyk** eragin handia izan du ikasketa konstruktibistaren ereduan (Monereok aipatua, 1991). Autore horrek ingurunearen barne-adierazleak eraikitzen laguntzen duten sistema bitartekaritzat hartzen ditu ikastea errazteko gailuak; eta gaineratzen du indartu egin behar direla umeak

dakienaren eta kanpotik jasotako informazio berriaren bitartekaritza ziurtatzen duten prozesamenduak. Horretarako, beharrezkoa da distantzia optimoa ezartzea ikaslearen ezagutzaren eta ikasteko eduki berrien artean. Vygotskyk ikaslearen «**garapen proximalaren eremua**» deritzo horri: umearen garapen errealearen mailaren (arazoak ebaztetik zehaztua) eta ahalmen-maila altuenaren (helduen edo bere kide gaituenen laguntzaz ebatzitako arazoek zehaztua) arteko distantzia da (Otaño, 1995).

Heziketa Psikomotorrari loturiko korronteek eragina izan dute estatu anglofonoetan. Horietan, umearen eboluzio orokorraren azterketak faktore motorren azterketa barneratu du, Gessel-en (1981) lanek adierazten diguten gisara. Ume txikiaren garapen-ikerketek bakarrik erlazionatzen dituzte garapen motorra eta umearen adimenaren eboluzioa. Ikerketa anglosaxoi gehienek faktore-analisien bidez erlazionatzen dituzte gaitasun motorrak; eta jarduera motorra, berriz, portaera-kategoria edo informazio-mailatzat hartzen da. Portaerazko kategoria horrek (hots, informazio psikomotor horrek) pertzepzioa eta gogoeta ahalbidetzen ditu norberarengan zein bestearengana. Inteligentzia era hori Thordike-k giza inteligentzia deiturikoari dagokio. Guilford-ek eta Fleishman-ek (1967) gaitasun psikomotorrak eskuratzearen modelo faktoriala ikertu zuten. Guilfordek inteligentzia modelo orokor batean barneratu nahi zuen portaera psikomotorra; Fleishmanek, aldiz, portaera psikomotor ezberdinen egitura ikertu zuen, era faktorialean.

Beste autore batzuek umearen garapen psikomotorra eta ezagutzaren planoan horrek duen eragina ikertu dituzte. Bruner-ek (1973) dioenaren arabera, «gaitasun psikomotorren garapena alderagarria da hizkuntzaren edo

arazoei irtenbideak emateko mekanismoen garapenarekin». Autore horrek eskuen koordinazioaren garapena azpimarratu zuen, adimen-gaitasun guztiei zuzenki lotua baitago.

Ikerketa guztietatik eratorritako aplikazio praktikoak erabat egokiak izan ez badira ere, metodo esanguratsuenetako batzuk aipatuko ditugu:

1.- Kephart-en heziketa pertzeptibo-motorraren metodoa. Kephartek (1972) bere lanean goraipatzen du umearen ikaskuntza motorren eta zentzumeneko ikaskuntzen garrantzia, eskolako ikaskuntzen aurrean.

Horretarako, eskolako lehen ikastaldian oinarritzen da, eta azpimarratzen du irakurketa- eta idazketa-jardueretan eta matematikako lehen nozioetan eragiten duten gaitasun sentorimotorrak eskuratzea. Ikastaldi horietan zailtasunak dituzten umei laguntzeko, ezinbestekoa da haien garapenari dagokien etapan kokatzea; eta horrek lagunduko dio falta zaizkion gaitasunak barneratzen eta osatzen.

2.- Cratty-ren (1982) metodo pertzeptibo-motorren sintesia. Honek portaera pertzeptibo-motorraren modelo «integratua» proposatzen du. Hierarkikoki, gaitasun motorrak hiru mailatan azaltzen dituen piramide-formako modeloa da. Maila bakoitzak aurrekoarekiko heldutasun-maila adierazten du.

Ikerketa horiek ikertzaileen artean onartua dagoen ideiaren adibide dira; guztiek aldarrikatzen dute umearen garapenaren hasieran Heziketa Integrala gauzatzeko beharra. Lapierrek eta Acoutourierrek dioten bezala, funtsezko egituretan zentratu behar da irakaskuntzaren helburua, eta ez da saiatu behar espezifikoki pentsatzeko era batzuk modu banatuan garatzen. Bernsteinek esan bezala, heziketaren hastapena gorputzetik hasi behar da; izan ere, hori da adimen-prozesuaren bitartekari, zentzumen-hartzaileen eta pertzepziozko sintesien bidez. Piagetek azaltzen duen legez, umea adimenera hurbilduko da gorputz-ekintzaren bidez. Mugarik gabeko irakaskuntza bateratu eta globalari baliagarria zaio ikuspuntu hori. Heziketa-ekintza hori gauzatzeko, «umeak egiten dakien horretan» oinarrituko gara eta ez gara «haren defizitetatik» hasiko; hastapenean, Vygotskyk dioenaren arabera, ikasleak ikasi behar dituen edukietara iristeko dituen ezagutzetatik abiatuko da, kontuan hartuz umearen garapen-maila, interesa, zailtasunak eta gaitasunak.

2.1.3.- MUGIMENDUAREN HEZIKETA. HEZIKETA FISIKO INTEGRALA

Le Boulch-ek (1970), Heziketa Fisikora eginiko hurbilketa zientifikotik mugimendu bidezko heziketara, dokumentu psikopedagogiko eta fisiopedagogiko ugari eskaini zituen. *Hacia una ciencia del movimiento humano* liburuan adierazi

zuen giza mugimenduaren bere ikuspegia: **«giza mugimenduaren zientzia gorputzaren existentziatik abiatu behar da, osotasuna eta elkartasuna bezala»**; mugimendua ulertzeko era horrek ezarriko zituen Heziketa Fisiko Integralaren oinarriak. «... ez da palanka, giltzadura eta muskuluz osaturiko azterketzat ulertu behar» esanez jarraitzen du, une hartan kirolean erabiltzen zen mugimenduaren biomekanikari aipamena eginez. Bi esaldi horietan, argi utzi zuen Heziketa Fisikoan berak eginiko lanen funtsa. Batetik, dualismo kartesiarra gainditzea proposatzen zuen eta, bestetik, agerian utzi zuen errendimendu helburuekin mugimendua ulertzeko era biomekanikoa. *La educación por el movimiento. La Psicocinética*. (1966) da bere funtsezko obra. Autoreak metodo psikozinetikoa definitu zuen «giza mugimendua bere forma guztietan material pedagogikotzat erabiltzen duen heziketa metodo orokor» gisa. Hori 12 urte bitarteko umeei ezartzen zaienean, heziketa psikomotortzat hartzen da, eta adin horretara iritsi arteko umeentzat funtsezko baliabidea izan daiteke. Pedagogia aktiboan oinarrituta daude mugimendu bidezko heziketan garatzen dituen funts pedagogikoak. Umearen autonomia, esperientzia eta bizipenak kontuan hartzen dituen egiteko modua eta filosofia da, eskolan nagusitu behar duen erlazio demokratikoaren gisan. Metodo psikozinetikotik datozen aurreiritzi pedagogikoek formazio integrala helburu duen Heziketa Fisikora bideratzen dute (estetikoa), teknika garbiko eta errendimendu maximoko gaitasuna duten mugimenduak ikastea gaindituz. Heziketa Fisiko mota hori eskaintzen zuten, gero, kirolaren bidez, izaera

ludikoagoa eman nahi izan bazaio ere; baina ikastearen aurreiritzi berberean erori da (errendimendu fisikoaren gaitasuna hobetzea eta teknikaren asimilazio garbiagoa), autoreak proposatzen dituen beste alderdi baliagarri asko ahaztuz. Autoreak aipatzen duen formazio-izaerak ez du errendimenduaren edo teknikaren alderdietan eragiten, pertsonaren helburu orokorragoetan baizik; hain zuzen ere, autonomia, nor bere jardueraren motorra izatea, besteeiko gizartean kokatzen jakitea, eta garapen harmonikoan laguntzea.

Ume-garaian, batez ere, Le Boulch-en metodo psikozinetikoaren garapenak eragin garrantzitsua izan zuen Heziketa Fisikoan eta kirolean. Heziketa Fisikoan, orientabide horiek Oinarritzko Heziketa Fisikoa ekarri zuten, eta Heziketa Fisikoan eta Kirolean lizentziaturikoen formazioan ikerketa-arloa izan zen; etorkizuneko irakasleak

Heziketa Fisikoko metodologia integralaz hornitzeko helburua zuen. Profesional askok Heziketa Fisikoaren ildo psikomotorra defendatu zuten eta dute, eta horien artean Cagigal goraipatu behar da; baina, era berean, eragin psikomotorra kritikatu eta arbuiatu egiten da, jarduera fisikoa desnaturalizatzen duela ulertuz, eta pasibo eta intelektualegi bihurtzen duela esanez.

Geroago, *El Deporte Educativo* (1990) liburuan, bere teoria kirol-arlora egokitu zuen; haurren kirol-hastapenetako lerro pedagogiko oso interesgarria proposatu zuen. Le Boulch saiatu zen kirol-irakaskuntzako profesionalak orientatzen umearen kirol-hastapena ikaste-egoeratik hasteko; helduak egiten duen kirola umeei egiteko errorea gainditu nahi zuen, eta kanpo-elementuak murriztu (baloiaren tamaina edo espazioren dimentsioa, esaterako), benetan negatiboa den irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren barne-egokitzapenak egin gabe. Beharrezkoa da kirolaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesua birplanteatzea, umeei egokituz eta haien heltze afektibo, fisiko eta mentala kontuan hartuz. Autorea, gure ikuspuntutik, parametro psikomotorren prozesuen analisisan oinarritzen da, batez ere, umearen ezaugarriei egokitzen zaien lan-metodoa eskaini asmoz. Pentsa daiteke, kirola irakasteko modu hori luzeegia dela eta umeak «helduen gisan» jokatu nahi duela. Ildo horretan, sortzaile izateko eta eskema motorren errepikapenean ez erortzeko beharra agertzen da.

Parlebas-ek (1968) sintesi-saiakera bat egin zuen beste planteamendu batetik, pedagogiatik zein teoritik; horretarako, motrizitatearen ikerketa epistemologikoa gauzatu zuen, eta Heziketa Fisikoaren helburua bilatzen saiatu zen. Saiakera horretan, Parlebasek (Vazquez, 1989) Heziketa Fisikoa «jokaera motorren pedagogia»tzat definitu zuen. Jokaera horiek, pertsonarengan erabat ekinez, esanahiz beteriko harremana adierazten dute norberarekin, munduarekin eta besteekin. «Jokaera motorrek» Heziketa Fisikoaren originaltasuna eraikitzen dute, eta «beste diziplina batek lehiarik egin ezingo dion» helburuaz hornitu. Ikerketa horretan sakontzeak «egitura motorren» noziora darama Parlebas, ikaskuntza motorren oinarri gisa. Piageten adimen-egiturekin paralelismoa egiten du, nahiz eta bere teoriaren hitzaldian beste bide batzuetik jarraitu behar izan. «Adimen motorra» izendatuz, alderaketa bat egiten saiatzen da; Piageten «eragiketa-adimen»aren antzeko zerbait. Horrela, Ruizek (1992) gaitasun motorraren inguruan dituen ideiek

erreferentzia egiten diote ekintzen planifikazioan eta antolakuntzan ezagutzak parte-hartzeari eta Connolly-k eta Bruner-ek adimen operatiboa deritzotenari.

Parlebasentzat, psikomotrizitate kontzeptua izan da Heziketa Fisiko modernoaren eboluzioan egon den aurkikuntzarik garrantzitsuena. Psikomotrizitateak ez du arreta mugimenduan jartzen, mugitzen den pertsonarengan baizik. Horrela, jarduerak ez du jarduera bera helburutzat; bidea da aberatsa psikomotrizitatean; teknika eta egiten jakitea ere ez dira funtsezkoak, horiek erabiltzen dituen subjektua, ordea, bai. «Hezitzailearen helburua jarrera berriak sortzen aritzea da, teknika formalak transmititzea baino gehiago. Ez du keinu-sekuentzia hertsien *transfer* pasiboaren bidezko progresiorik bilatzen, printzipioen eta jarreraren *transfer*aren bidezkoa baizik», Parlebas (1967).

Laburbilduz, lan honetan garatuko den Heziketa Fisiko Integralak egoera motor egoki sistematizatuak eta ludikoak aurkeztuko dizkio umeari, subjektua-mugimendua erlazioa aktibatu eta indartzeko. Hori «ni-mundua» gisako hizkera-forma izango da, gorputza izanik bizitako egoera ororen eta mugimenduaren erreferentzia-zutabea, eta erlazio hori ahalbidetuz. Heziketa horren ezaugarriak umearen unitate zatiezinarekiko errespetuan laburbil daitezke, motrizitatea izanik bere dimentsio guztien adierazpidea. Gorputz-erabilgarritasuna (gorputz-eskemaren eta gorputz-kontrolaren antolaketaren ondorio) ezinbestekoa da umearen adimenaren eta afektibitatearen garapenean. Umearen garapena eta garapen motorra era jarraituan gertatzen da ume guztiengan, ezberdintasun kuantitatiboak aurkeztuz (eta ez kualitatiboak). Funtsezkoa da jarduera fisikoa lankidetzan gauzatzea, umea pertsona indibidual eta sozialtzat ezartzeko. Umearen esperientzia ez da inoiz ordeztu behar helduarenarekin.

2.2.- HSAOLeko LODEren HEZIKETA FISIKOAREN TRATAMENDUA

Hezkuntza Legeak (HSAOLek) kontuan hartzen du gorputz-jardueraren garrantzia umearen heziketa integralean; horretarako, curriculum-diseinua proposatzen du, eta bertako edukiek agerian uzten dute gorputz-heziketak duen

garrantzia curriculumaren beste ildo batzuk garatzean. Ezagutza-eremu ezberdinen globalizazioa azpimarratzen du, aztertutako autoreek motrizitatearen inguruan eginiko ekarpenetan ikusi izan dugun bezala. Nabarmentzekoa da HSAOLek eragin handia izan duela psikomotrizitatean.

Oinarritzko Curriculum Diseinuan azaldua dago Heziketa Fisikoa nola ulertu behar den. Honela dio: **«todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en los alumnos y alumnas sus aptitudes y capacidades psicomotrices, fisicomotrices y sociomotrices y no aspectos sectoriales de ellas» (OCD, 213. or.)**. Gorputza eta mugimendua hartzen ditu heziketarako oinarritzko zutabetzat.

Lege horretan, Heziketa Fisikoak planteatzen dituen helburuei dagokionez, pertsonaren osotasun-pertzepzioa, autoezagutza, norberarekiko eta besteekiko ezagutza, eta ezberdintasuna errespetatzea eta onartzea azpimarratzen dira. Horrela, lan honek garrantzia ematen dio hezkuntza-behar bereziko umeen curriculumean egokitzapen sakona gauzatzeari, programa umearen beharretara egokitu beharra (eta ez alderantziz) ahaztu gabe. Ikasleen **aniztasunari** erantzunez, OCDk honakoa dio: «Derrigorrezko hezkuntzaren helburua da ikasleei kultura orokorra eskaintzea, eta edozein hiritarrek izan behar du sarbidea bertara». Horrela, agerian geratzen da eskola-heziketak eman beharreko aukera-berdintasuna biltzen duen heziketa-asmoa. Guztien eskola izan behar duenaren helburuak jasotzen dira; bertan lekua izango dute, arrazoi indibidual edo soziokulturalengatik, interes eta ikasteko gaitasun erabat ezberdinak dituzten ikasleek.

Heziketa-helburu horiek **eskola-integrazioa** dakarte; laburbilduz, hori izango litzateke edozein motatako ikasleak, beren ezberdintasunak eta behar indibidualak edozein izanik ere, eskola zentro arruntetan barneratzea (Casanova, 1990). «Integrazioa ez da hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleak eskola arruntetan barneratzea soilik; era berean, hezkuntza-behar bereziak (hizkuntza-arazoak, jokaera-arazoak, giza egokitzapen arazoak, eta abar) dituzten ikasle asko, nahiz eta ziurrenik aldi batekoak izan, hautematea eta behatzea ere bada. Erantzuna heziketa-ekintza eredu berria egitea da, ikasleen berezitasunetan oinarrituz eta behar diren giza baliabide eta baliabide materialekin. Era berean, arazoak

hautemateko eta eskola-antolaketa eta ikasle bakoitzaren erritmoari dagokion ikaste-prozesuak bideratzeko gai diren irakasle prestatuak izan behar dira», Marchesi Ullastres (1988), Berrikuntza Pedagogikorako zuzendari nagusia. Helburu hori lortzeko, beharrezkoa da hezitzaileen jarrera eta filosofiak berriztatzea, beste helburu, balio eta arau batzuk proposatuz.

HSAOLen heziketarako integrazio-maila ezberdinak daude, heziketa-behar berezien maila eta hedadurak kontuan izanda. Casanovak (1990) lau egoera aurreikusten ditu:

a) Umeak taldean/klasean egiten ditu bere eskola-jarduera guztiak, eta irakasle tutorea arduratzen da beharrezko curriculumaren egokitzapenarekin (denboran, metodoetan, edukietan, eta abar).

b) Umeak taldean/klasean egiten du bere eskola-jardueren zati bat eta, une zehatz batzuetan, heziketa-laguntza berezia jasotzen du bere beharren eta jarraitzen duen bana-banako programaren arabera. Irakasle tutorea izango da umearen jarraipenaren arduraduna.

c) Umea ezin da gela arruntean barneratu bere adinari dagokion irakaskuntza aurrera eramateko, bere hezkuntza-behar berezien sakontasun eta berezitasun-mailaren ondorioz. Kasu horretan, bi irtenbide daude:

1. Klase-orduetan, modu iraunkorrean, zentroko gela berezian egongo da. Beste jarduera batzuk eta bizikidetza gauzatuko ditu gainerako kideekin jolas-orduan, kirolean, jolasetan, jangelan, eskolaz kanpoko jardueretan, eta abarretan.
2. Bere ezaugarriei egokituriko hezkuntza bereziko zentrorra joango da, goiz eta arratsaldeko jardun etenean. Jarraian, zentro arrunteko jangela, tailer eta beste jarduera batzuetan barneratuko da.

Irakasle tutorea ezinbestekoa da umearen garapen egokirako.

d) Umeak ezin du zentro arruntean inolako ikaste-jarduerarik gauzatu; horrela, heziketa bereziko zentro batean erantzungo zaie bere banako beharrei.

a, b eta c puntuetan ikus dezakegu hezkuntza-behar bereziko umea bideratzen dela gelako taldearekin gauza ditzan kirolak, jolas-jarduerak, eskuzko jarduerak, adierazpen-jarduerak, eta antzeko saioak. Hezitzaile askok partekatzen dute orientazio hori, eta bi premisatan oinarritzen da:

1. Modu ludikoan, kooperatiboan edo lehiakorrean bizitako jarduera fisikoen balio hezitzaile-sozializatzailea kontuan hartzea (hobekuntza pertsonala).
2. Jarduera motorrak ume guztiek parte hartzeko moduan antolatzeko ardura.

Alde horretatik, honako lan hau bigarren premisa sakontzean oinarrituko da: **«Eskola-talde osoarentzat balio dezakeen programa gauzatzea».**

Heziketa-integrazioak alde batera utzi ezin daitezkeen beharrak proposatzen ditu. Bereizlea ez den jarrera izateaz gain, zentro arruntak materiaren, pertsonen eta funtzioen egokitzapenak izan beharko ditu. Eskakizun materialei dagokionez, hasteko, beharrezkoa da zentroan dauden MUGA ARKITEKTONIKOAK kentzea eta, era berean, hezkuntza-behar berezi bakoitzarentzat baliabide didaktiko egokiak izatea. Jarduera fisikoen kasuan, ezinbestekoak izango dira jarduera fisikoa eta kirol egokituak egiteko aukera emango duten material psikomotorrak eta egitura, kolore, tamaina askotako material bigunak.

Eskakizun pertsonalei dagokienez, irakasleek beharrezko curriculum-egokitzapenak egiteko, goraipatu beharra dago IRAKASLEEN HASIERAKO FORMAZIOAREN ETA FORMAZIO JARRAITUAREN garrantzia. Era berean, GELAKO IKASLE KOPURUA murriztu beharra dago, gela berean integraturiko ikasle bat edo gehiago egotean eta curriculumak bakoitzari egokitu behar izatean. LAGUNTZA-IRAKASLEA ere behar da, ume batzuek beren curriculumak gauzatu ahal izateko. Beharrezko beste kasu batzuetan, zentroak BESTE PROFESIONAL espezializatu batzuk izango ditu umeei erantzuteko. Kasu horretan, kontuan izango dugu umearen garapenean lan egiten duten zaintzaileen laguntza. TALDE

PSIKOPEDAGOGIKOAK ETA MULTIPREFESIONALAK ere kontuan hartuko ditugu, nahiz eta zentroz kanpoko langileak izan, beharrezkoak baitira.

Funtzioen eskaerak ere kontuan hartuko dira integrazioan: ANTOLAKUNTZA, HEZKUNTZA-PROIEKTUA ETA CURRICULUMAREN EGOKITZAPENA.

Antolaketari dagokionez, nahitaezkoa izango da proiektuan parte hartzen duten pertsonen eta materialaren antolaketa, era berean, zentroaren egitura funtzionalean barneratuz.

Zentroko Hezkuntza Proiektuak jaso behar ditu antolaketa egokituaren modeloa, osaturiko gobernu organoak, zentroaren arduradunak, funtzionamendu orokorraren oinarriak, curriculum-proiektua (irekia eta malgua, beharrezko egokitzapenak egiteko aukera ematen duena), ordutegiak, espazioen banaketa, ziklo eta maila ezberdinetan irakasleak atxikitzeko eta ikasleak taldekatzeko erabilitako irizpideak, ebaluazio-irizpideak, eta abar. Zentroan aritzen den eskola-komunitateko edozein sektore edo pertsonarentzat, oinarritzko marko-eredua izan behar da proiektu hau (Casanova, 1990).

Oinarritzko Curriculum Diseinuak, aniztasunari erantzuteko, agerian uzten du kasu guztietan, eta ez hezkuntza-behar bereziak daudenean soilik, curriculumaren egokitzapenak egiteko beharra.

HSAOLen hezkuntzaren helburuari eta filosofiari dagozkion gidalerroak jaso ostean, lan honen autorearentzat Heziketa Fisikoa zer den azaldu nahi da.

Haurraren Heziketa Fisikoa da umearen garapen osoan laguntzen duen baliabidea. Jarduera motorra, umearen ezagueraren parte da eta, herentzia genetikoaren ondorioz, norabide baten beharrik gabe garatuko da; umearekin estimulu bide egokia erabiltzean, elementu hezitzaile bihurtzen da, bizi garen inguruneak eta kulturak ezartzen dituen mugen ondorioz. Horrela, ezinbestekoa da jarduera horren garapena erraztuko duen ingurune artifiziala sortzea. Umea libreki adierazten den jarduera da; jolas eta ekintza motorren bidez bere barneko nahiak azaleratzen ditu. Pertzepzio-gaitasunaren garapen maximoa

bilatu behar du, sentikortasun kinestesikoaren, ikusmenekoaren, entzumenekoaren eta ukimenekoaren bidez, pertzepzioa izanik ingurune fisiko eta emoziozkoari dagozkion erantzun motorrak eta intelektualak errazten dituen parametroa. Mugimendua nahitaezko ekintza izan behar da, hezkuntzaren testuinguruan zentzua izan dezan. Hori lekualdatzearen bidez eta/edo ekintza ideomotorren bidez adieraz daiteke. Mugimenduaren esperientziari gelditasunak laguntzen dio, hori barneratzeko baliabide gisa. Garapen praktikoan, motrizitatearen osagai afektiboen eta intelektualen eraginak ahalbidetuko du Heziketa Fisiko Integrala.

2.3.- GORPUTZ-HEZKUNTZA. Prestakuntzan eta Hezkuntzaren Berrikuntzan Laguntzeko Zentroak (Berritzeguneak)

HEZKUNTZA UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA. Zk-892 15/2001 DEKRETUAK, otsailaren 6koak, Prestakuntzan eta Hezkuntzaren Berrikuntzan Laguntzeko Zentroak (Berritzeguneak) sortzen ditu, Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzu gisa.

Otsailaren 19ko Euskal Eskola Publikoaren 1/1993 Legeak eta Euskal Autonomia Erkidegoko Unibertsitatez kanpoko Irakaskuntzako Irakasleen Kidegoaren 2/1993 Legeak berariazko araudi-esparrua ezartzen dute, hezkuntzarako laguntza-zerbitzuak izango dituen euskal eskola publikoa eratzea ahalbidetzeko; hain zuzen ere, ikastetxeekin batera elkarlanean aritzearren hezkuntza-prozesuak hobetzea helburu izanik.

Euskal Eskola Publikoaren Legeak, 26. artikuluan, hauxe xedatzen du: «Eusko Jaurlaritzak dekretuz arautuko ditu hezkuntza-sisteman laguntzeko oinarritzko egiturak».

XEDATU DUT:

1. KAPITULUA.– PRESTAKUNTZAN ETA HEZKUNTZAREN BERRIKUNTZAN LAGUNTZEKO ZENTROAK (BERRITZEGUNEAK) SORTZEA.

1. artikulua.– Prestakuntzan eta Hezkuntzaren Berrikuntzan Laguntzeko Zentroak (Berritzeguneak) sortu dira, hezkuntzarako laguntza-zerbitzu gisa. Dekretu honen I. eranskinean daude zerrendatuta Berritzegune guztiak, eta bertan agertzen da berritzegune bakoitza non dagoen, zein geografia-eremutan jardungo duen bakoitzak, zein funtzio garatuko dituzten eta bakoitzari dagozkion langileak.

2. KAPITULUA.– XEDEAK ETA FUNTZIOAK

3. artikulua.– Berritzeguneak zonaka edota lurraldeka erabiliko diren tresnak dira hezkuntzaren berrikuntza eta hobekuntzarako, eta unibertsitatez kanpoko irakaskuntza-mailetara zuzendutako laguntza-zerbitzu gisa jardungo dute.

4. artikulua.– Berritzeguneen funtzioak honako hauek dira:

1.– Aholkularitzaren eremuan:

- a) Zonako ikastetxeei eta irakasleei aholkularitza eskaintzea alderdi didaktiko orokorretan eta berariazkoetan.
- b) Curriculumaren, didaktikaren eta hizkuntza-normalizazioaren eremuan irakasleek egindako ekarpenak balioestea eta bideratzea.
- c) Aholkularitza eskaintzea Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak sustatutako programetan.
- d) Ikastetxeetako pedagogia-baliabideen eta material didaktikoen eskariak kudeatzea eta bideratzea.

2.– Prestakuntzaren eremuan.

- a) Irakasleei zuzendutako Zonaren arabeko Prestakuntza Planak egitea eta diseinatzea.
- b) Ikastetxeetako prestakuntza-proiektuetako plangintzan, aholkularitzan eta ebaluaketan lankidetzan aritzea.
- c) Erkidegoko irakasleen prestakuntza-planetan elkarlanean aritzea, hala eskatzen badu Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak.
- d) Prestakuntza-arloan irakasleriaren eskariak bideratzea.
- e) Irakasleak prestatzea.
- f) Ikastetxeetako proiektuen eskarieratik eratorritako prestakuntza kudeatzea.

3.– Berrikuntzaren, esperimentazioaren eta ikerketaren eremuan:

- a) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailari laguntzea, pedagogia-premiak eta premien aurrean hartu ahal izango diren irtenbideak aztertzen.
- b) Hezkuntza Premia Bereziko ikasleak direla eta, ikastetxeei eta irakasleei aholkua ematea, horretarako, euren gain hartuz hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzunari buruzko ekainaren 23ko 118/1998 Dekretuak eta Dekretu hori garatzen duten aginduek talde multiprofesionalei esleitzen dizkieten zereginak.
- c) Parte hartzea Sailak edo ikastetxeek sustatutako berrikuntzarako eta esperimentaziorako proiektuen plangintzan, aholkularitzan eta ebaluazioan.
- d) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren behar, helburu eta norabideetara egokitutako materialen sorkuntza lantzea.
- e) Eskola- eta curriculum-materialak aztertzea eta ebaluatzea.
- f) Irakasleen artean esperientziak truka daitezen bultzatzea.
- g) Hezkuntza-sisteman iragartzen diren premien ondorio zuzena diren ekintza eta programa guztiak bultzatzea.
- h) Hezkuntza-jarduera orokorrak sustatzea, beste entitate batzuekin koordinatuta.
- i) Zonako baliabideak kudeatzea, hezkuntza-premia berezien eremuan.

2008ko ekainaren 3ko AGINDUA, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuarena, hezkuntza-premia bereziko ikasleak dituzten eta 2008-2009 ikasturterako hezkuntza-laguntzako espezialistak kontratatu behar dituzten itunpeko ikastetxeetarako laguntzetarako deia egiten duena.

Ekainaren 23ko 118/1998 Dekretuak, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna antolatzen duenak, 11. artikuluan xedatutakoaren arabera, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak garatuko ditu behar diren administrazio-xedapenak, itunpeko ikastetxeetan hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei arreta emateko behar diren baliabide espezifikoak zehazteko.

Hori dela eta, Euskal Autonomia Erkidegoko 2008. urteko Aurrekontu Orokorrak onartzen dituen abenduaren 28ko 15/2007 Legeak aurreikusitakoa betetzeko,

EBATZI DUT:

1. artikulua.– 1.– Agindu honen helburua da laguntzak ematea hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak eskolatzen dituzten eta 2008-2009ko ikasturterako hezkuntza-laguntzako espezialistak (aurrerantzean HLE) kontratatu behar dituzten itunpeko ikastetxeei.

8.782.212 euro bideratuko dira agindu honek araututako diru-laguntzak finantzatzeko, eta honela banatuko dira: 2008ko ekitaldirako, 3.512.885 euro, eta 2009ko ekitaldirako 5.269.327 euro, betiere eskola-orduetan eta gehienez ere 25 ordu asteko.

3.– Hezkuntza-laguntzako espezialisten egitekoak honako hauek izango dira, betiere eskola-orduetan eta gehienez ere 25 ordu asteko:

a) Autonomiari eta eskuragarritasunari lotutako jarduera-planak egitea, aplikatzea eta horien jarraipena egiteko prozesuetan irakasle tutorearekin parte hartzea, hori behar duten hezkuntza-premia berezietako ikasleentzat.

b) Egokitzapen-trebetasunak egitea, aplikatzea eta horien jarraipena egiteko prozesuetan parte hartzea, hori behar duten hezkuntza-premia berezietako ikasleentzat.

Egokitzapen-trebetasun horiek puntu hauei buruzkoak izango dira:

- Zainketa pertsonala: garbiketa, garbiketa pertsonala, janztea.
- Portaera eta komunikazioa.
- Mugitzeko trebetasunak.
- Nork bere burua zuzentzea.
- Erkidegoa erabiltzea.
- Osasuna eta segurtasuna.

c) Ikastetxeko gainerako langileekin era aktiboan parte hartzea jolasaldietan eta atsedenaldietan hezkuntza-premia berezietako ikasleei arreta eman eta zaintzeko orduan, gainerako ikasleekin harremanak izan ditzaten erraztasunak emanez.

d) Laguntza eta aholkularitza profesionalekin (logopeda, fisioterapeuta, irakasle espezializatuak, hezkuntza-premia berezietarako aholkularitza...) parte hartzea

hezkuntza-premia berezietako ikasleekin egin behar diren jardueretan, haien presentzia beharrezkoa baldin bada.

e) Laguntza-profesional osagarriekin (logopedak, fisioterapeutak, IBeko irakasleak, okupaziozko terapeuta...) lankidetzan jardutea, hezkuntza-premia berezietako ikasleek curriculumera iristeko behar dituzten altzari, material eta laguntza teknikoak egokitzeko eta erabiltzeko orduan.

3. GAIA

HEZIKETA BEHAR BEREZIDUN PERTSONAK

3.1. HBB PERTSONEN AZALPEN-EREDUAK

3.2. URRITASUNEN SAILKAPENA

3.2.1. Urritasun psikikoak

3.2.2. Urritasun fisikoak

3.2.3. Zentzumen-urritasunak

3.3. URRITASUNEN ERAGINA HEZIKETA FISIKOAN

3.3.1. Komunikazio-arazoak

3.3.2. Urritasun fisiko-motorrak

3.3.3. Zentzumen-urritasunak

3.3.4. Down-en sindromea

3.4. JARDUERA FISIKOA ETA INTEGRAZIOARI BURUZKO AZTERKETAK ETA IKERKETAK

3.4.1. Irakaslearen ikuspuntutik

3.4.2. Ikaslearen ikuspuntutik

3.4.3. Antolakuntzaren ikuspuntutik

3.4.4. Ikerketen laburpen-taula

3.5. HEZIKETA FISIKOKO PROGRAMAK BERRIKUSTEA

3.6. ANALISI KRITIKOA

HEZIKETA-BEHAR BEREZIDUN SUBJEKTUAK

Heziketa-behar berezidun ikasleez aritzean, nortaz ari garen zehazteko, kontuan hartzen dira eredu ezberdinen azterketak, kasu batzuetan, kausak azalduz eta, oro har, interbentzio-, aldaketa- eta jarraipen-aukerak diseinatzen lagunduz.

3.1.- HEZIKETA-PREMIA BEREZIA (HPB) DUTEN IKASLEEN AZALPEN-EREDUA

Lan honetan aurkezten den Programa heziketa-behar anitzei erantzuteko landua izan da; horregatik pentsatu da jasotzea urritasunek dituzten ezaugarriak eta jardura psikomotorrak gauzatzean ezintasunek dakarten eragina. Atal honetan, urritasun batzuk aurkeztuko ditugu, maiztasunagatik edo berezitasunagatik eskola-integrazioan ohikoagoak direnak. Guztiak eredu biomedikoz sailkatuta daude, kontuan izan behar baitira jardura fisikoa gauzatzekoan mediku- eta osasun-mailan dauden zailtasunak.

Hasieran, eredu biomedikoek ezintasunak eta horien diagnostikoak deskribatu zituzten. Horrela, sailkapena gauzatu zuten etiologiaren arabera, urritasunak zainduko dituen zentroa orientatu asmoz. Aurrez esan bezala, heziketan legalki izandako aldaketek zentro arruntetan ezinduen inklusioa dakarte; horrek, era berean, aldaketa kontzeptuala eta kualitatiboa dakar. Modu horretan, urritasunetan oinarrituriko sailkapenetik (eredu biomedikoa) heziketa-beharretan oinarrituriko arretara pasatzen da.

Brenan (1988) eta Sánchez Asín (1993) HBBz ari dira, ikasketa-prozesuari eragiten dioten urritasun fisikoa, zentzumenekoa, intelektuala, emoziozkoa, soziala edo horien konbinazio agertzean; beharrezkoa ikusten dute curriculumean egokitzapenak egitea. Behar horiek iraunkorrak izan daitezke edo ikaslearen garapenaren fase batean ager daitezke.

Sánchez Asínen (1993) arabera, eredu hauek daude:

A) Eredu biomedikoa: medikuntzaren eredu patologikoa.

Eredu honek urritasunak definitzen ditu, kontuan hartuz beha daitezkeen sintoma biologikoen agerpena edo egoneza. Sistema bipolarra da, eta modu honetan definitzen ditu «normala» eta «anormala»:

- «Normala» da sintoma patologikorik ez izatea eta osasuntsu egotea.
- «Anormala» da gaixotasunean edo egoera ez-osasuntsuan sintoma patologikoak aurkeztea.

Hainbat autorek eginiko azterketen arabera, honetan oinarritzen dira eredu biomedikoaren mugak: edozein aldaketa edo desbideratzeren jatorria pertsonarengan oinarritzen da, sintoma neurologikoetan, subjektuaren giza inguruetik eratorritako kanpoko faktoreak baztertuz. Diagnostikoa, interbentzioa eta teknologia ez dira oso iraunkorrak, ez baitute ezer egiten «elbarritasunaren» testuinguru kulturala eta politikoa ebaluatu, aldatu edo isolatzeko. Medikuntzaren eredu patologikoak, beraz, agerraldi neurologikoak eta biologikoak diagnostikatzen ditu.

Hauek dira eredu biomedikoak (1940-50 urteak) oinarritzat hartu dituen Poplin-engandik jasotako kasuak (1991, 20. or.):

	Eredu biomedikoa (1950-60 urteak)
Diagnostikoa	-Izaera neurologikodun sintomak -Proba psikologikoak. Inteligentzia eta errendimendu akademikoaren testa
Ebaluazioa	-Ebaluazio akademikoa
Tratamendua	-Ingurune oso egituratua -Entrenamendu motor eta neurologikoaren nagusitasuna -Oinarrizko gaitasunekiko interesa Medikazioen bat Zentzumenezko modalitateen entrenamendua Ikus-entzunezko pertzepzioa
Helburuak	Beren etxeetan eta erkidego babestuetan funtzionatzeko gai izatea.
Ordezkariek	Kraepelin, Sheldon, Krestchmer, Bleuer, Werner, Strauss, Lehtinen, Cruickshank

B) Psikologiaren eredu estatistikoa edo eredu psikologikoa

Batez besteko kontziente intelektuala 100 izanik, kurba normalaren kontzeptuan oinarritzen da eredu estatistikoa. Batez bestekoa kontuan hartuz, 0tik 70erako desbideratzeak adierazten du batez bestekoaren azpitik dagoen funtzionamendu intelektuala, Skirt (1986) eta Sánchez Asín (1993). Modelo horrek anormaltasuna definitzen du, subjektua populazioaren batez bestekotik zenbat desbideratzen den irizpidetzat hartuz. Beraz, psikologiaren eredu estatistikoa erabiltzen da manifestu intelektualak ebaluatzeko. Eredu psikologikoarekin erlazioan, honako hauek dira Poplin-ek (1991) eta Mayor-ek (1988) jasotako ezaugarri garrantzitsuenak:

	Eredu psikologikoa. 60ko hamarkada
Diagnostikoa	-Seinale neurologiko arinak -Emitza akademikoa -Irizpideei erreferentzia egiten dien testa -Eginkizun espezifikoak (sozialak nahiz akademikokoak) behatzea
Ebaluazioa	-Prozesu psikologikoa -Oinarritzko gaitasun akademikokoak -Eginkizunak gauzatzea
Tratamendua	-Gaitasun akademikokoak gehitzea -Entrenamendu psikolinguistikoa -Ikus-entzunezko pertzepzioa
Helburuak	-Giza eta eskola-gaitasunak gehitzea eta gela arruntan barneratzea
Ordezkarriak	Kirk, Frostig, Minskoff, Barsch, Wepman.

C) Eredu konduktista.

Eredu hau *jokabide atzeratuaren egokitapenean* zentratzen da, arreta jarritz egokitu daitezkeen eta, beren ustez, diskriminazioan oinarrituriko historiaren ondorioz mugatuta gelditu diren alderdietan. García (1987, 203. or.) honako hau zehazten du: «garapen psikologiko arrunta, atzerapenak eta mugek baldintzaturiko garapena bezala, errepertorio konduktista, edo subjektuaren jokabide forma berri eta konplexuagoak eskuratzetzat ulertzen da. Defizit mentala jokabide-defizita da, eta kausa anitzek baldintza dezakete haren garapena».

- Oinarri organikoaren aldaketa (faktore genetikoak, jaio aurrekoak eta perinatalak).
- Natura eta giza ingurunea, estimulagarria edo gaiztoa (inguru fisikoak, familia-ingurunea, drogak, nekea).

- Ingurunearekiko elkarrekintzaren historiaurrea (errefortzua)
- Subjektuaren bizitzan zehar izandako elkarrekintzen historia.

Mayorrek (1988) eta Poplinek (1991) jasotako eredu konduktistaren ezaugarri garrantzitsuenak honako hauek dira:

	Eredu konduktista. 70eko hamarkada
Diagnostikoa	-Gaitasun intelektualen eta emaitza akademikoen arteko desadostasuna -Gaitasun kognitiboen irizpide-testak eta behaketa-eskalak egiten dira ikasle bakoitzak jorratu beharko lituzkeen jokaerak zehazteko
Ebaluazioa	-Ikasleen jokaeraren azterketa -Estrategia kognitiboetan gaitasunen analisisa
Tratamendua	-Heziketa zuzena, eginkizunen analisisa edo eginkizunen arabera jokaeren analisisa erabiliz -Jokaera egokitze tekniken erabilera
Helburuak	-Ezintasuna duten ikasleak barneratzea -Giza helburuak, baina batez ere akademikoak
Ordezkariek	Pavlov, Watson, Skinner, Wolpe, Eysenck, Ribes, Meichenbaum, Bateman, Wong.

Eredu konduktistak lehenetsunez kontuan hartzen ditu, berreziketako errepertorio konduktista aberatsenen bidez, subjektuak jasotako estimuluen eta emandako erantzunen artean gertatzen diren erlazioak. Heziketa Berezian lan egiten zuten profesionalentzat eredu horrek esperantza handiak sortu arren, laster frogatu ziren urritasunak zituzten umeentzat ekartzen zituen arazoak *ikasitako errepertorioak testuinguru naturaletan orokortzeak*.

D) Ikuspuntu kognitibo ezberdinak

Eredu kognitiboak saiatu dira eredu konduktistaren arazoei irtenbidea ematen. Horretarako, prozedura-estrategien identifikazioa eta irakaskuntza erabiltzen dute, horiek ingurune naturaletara orokortzeko, baina beti prozesuetan edukietan baino enfasi handiagoa jarritz. Eredu horretan, oso garrantzitsua da irakaskuntza gauzatzeko eta arazoei irtenbideak emateko pertsona bakoitzak duen *estilo kognitiboa*. Eredu konduktistaren barruan, irakasle bideratzailearen aurka ageri da hori, ezagutza berezien programak diseinatzen aritzen baita abilezia analitikoak barneratuz, arazoak ulertu, planifikatu eta konpontzeko. Eredu horiek «informazioa

prozesatzeko estrategiak» erabiliko dituzte subjektu bakoitzari dagokion irakaskuntza mota garatzeko. Ashman-ek eta Conway-k (1990, 49. or.) honakoa diote: «Kontzientea edo automatikoa den ekintza kognitiboa edo errutina sistematikoa, oroimenean informazioa gordetzeko edo errekuperatzeko aukera ematen duena». Autore horientzat, gure garunean tokia duen pentsamenduaren prozesu multzoa da irakaskuntza. Prozesu horiek honakoa dakarte:

«- Arreta jarri ikasi behar den horretan

- Makinen antzera ikasi, edo edukiak eta prozesuak ulertuz
- Kontrolatu irakaskuntzaren erritmoa edo kalitatea
- Jabetu irakaskuntza gauzatu dela»

Estrategietan formatzeko prozesuak hiru une ditu:

1. Estrategia era banatuan irakasten da, erlatiboki «edukietatik askeak» diren eginkizunak erabiliz, prozesamenduaren estrategia oso ondo ulertua izan dela ziurtatzeko.

2. «Edukietatik askeak» diren eginkizunen bidez estrategia barneratu ostean, ikaslea saiatzen da eginkizun horiek adibide edo «hurbileko transferentzia» gisa (ekite-mailan gehiago eginkizun-mailan baino) txandakatzen.

3. Ikasleak eduki espezifikodun eginkizunak gauzatzen ditu (adibidez, irakurketa eta matematika), prozesamendu-estrategiaren «urruneko transferentziaren» aplikazio gisa (Conway, 1985; hemen aipatzen da: Gow *et al.*,1990, 406. or.).

Eredu kognitiboa ikuspuntu ezberdinetatik:

Eredu kognitiboak: PSS, ER eta SAP. 80ko hamarkada	
Diagnostikoa	-Gaitasun intelektualen eta emaitza akademikoen arteko desadostasuna -Gaitasun kognitiboen testa eta estrategia espezifikoen behaketa
Ebaluazioa	-Jokaeraren azterketa -Estrategia kognitiboekiko ikaslearen prozesamendua
Tratamendua	-Heziketa zuzena, arrakasta izan duten ikasleekin erabilitako estrategietan -Errefortzu-irizpideen erabilera; batez ere, autokontrola
Helburuak	Batez ere, giza helburu eta helburu akademikoekin loturiko helburuak
Ordezkariek	Torgesen, Feuerstein, Hallahan, Deshler, Schumacker.

E) Eredu konstruktibista holistikoa

Poplinek (1990) eredu konstruktibistaren eta holistikoaren sintesia proposatzen du, irakaskuntzak esperientzietatik hasi eta ikaslearen pentsamendua osa dezan.

Honela definitzen du irakaskuntza Poplinek (1991): «berriago, aberatsago, konplexuago eta ikaslearekin hobekiago lotzen diren esanahien eraikitze eta berreraikitze naturala eta jarraitua». Eredu holistikoak kontuan hartzen ez diren eta irakaskuntzan eragina duten balio batzuen garrantzia goraipatzen du; honako hauena:

- afektua, intuizioa, beharrak eta interesak
- garapen-etapen erlatibizazioa
- autokontzeptua, konfiantza
- irakasten duenaren eta ikasten duenaren aukera positiboak

Poplin (1991: 35) honako funts hauetan oinarritu zen eredu konstruktibista piagetianoa garatzeko:

1. Pertsona guztiak apendizak dira eta aktiboki esanahi berriak bilatzen eta eraikitzen dituzte, uneoro ikasiz.
2. Ezagutzen dena da ikasiko denaren eta nola ikasiko denaren iragarle hoberena.
3. Forma zehatzen garapenak jarraitzen dio funtzioaren eta esanahiaren agerpenari.
4. Irakaskuntzak, normalki, osotasunetik zati zehatzera egiten du, eta berriro osotasunera,
5. Akatsak kritikoak dira irakaskuntzarako.

Poplinek (1991: 40), Fromm-en eta Maslow-ren pentsamendu humanistan oinarrituz garatu zuen eredu holistikoa. Honako funts hauetan oinarritu zen:

1. Ikasten dutenek hobekiago ikasten dute interesa sentitzen duten esperientzietatik hasiz.
2. Ikasten dutenek hobekiago ikasten dute konfiantza duten pertsonengandik.
3. Osotasuna da giza adimenaren oinarritzeko ezaugarria (bertatik ikasiz).

«Adimena, era dinamikoan egiten eta berregiten duen sistema irekitzat ulertzen badugu, umeez bizitako esperientziak zenbat eta trinko eta anitzagoak izan, aukerak (eta ez ezintasunak) bultzatzen dituen eredu ireki batera joko dugu», Sánchez Asín (1993: 167).

3.2.- URRITASUNEN SAILKAPENA HEZIKETA FISIKOAN

Motrizitatean, bai jarduera fisiko egokitueta bai kirol egokitueta, honako sailkapen hau egiten da:

- **URRITASUN PSIKIKOAK: ADIMEN-URRITASUNA (3.2.1)**
- **URRITASUN FISIKOAK (3.2.2)**
- **ZENTZUMEN-URRITASUNAK (3.2.3)**

3.2.1.- URRITASUN PSIKIKOAK

Kasu askotan pertsona berarengan hainbat urritasun gertatzen direla eta guztiak talde bakarrean biltzea zaila dela kontuan hartuz, proposaturiko taldeei dagokien azalpen teorikoa egitean oinarritzen da; helburua da talde bakoitzak erakusten dituen urritasunen ezaugarrien oinarritzko ideia edukitzea.

Urritasun psikikoen taldearen barruan honakoak ikusiko ditugu (Mardomingo Sanz, 1984):

- A) buruz atzeratua
- B) haur psikosiak
- C) gizartean moldaezina

A) BURUZ ATZERATUA

Medikuaren ikuspuntutik, buruz atzeratuaren sailkapen etiopatogenikoak honako bi talde hauek hartzen ditu kontuan:

- etiologia genetikodun buru-atzerapena
- eskuratutako buru-atzerapena

A.1) ETIOLOGIA GENETIKODUN BURU-ATZERAPENA

- **Etiologia genetikodun buruz atzeratueta**, herentzia-transmisioaren oinarritzko lau mota adierazten dira: herentzia errezesiboa, herentzia gainartzailea, sexuari loturiko herentzia, eta noizbehinkako mutazioa. Buruz atzeratuek arazo metabolikoei lagun diezaiekete; jarraian, ohikoak diren batzuk aipatuko ditugu:

- **Aldaketa metabolikoak.** Gene baten aldaketak entzima bat alda dezake, eta aldaketa horrek organismoan aldaketa ugari sor ditzake; horietako bat da buru-atzerapena.

- **Proteinen metabolismoan aldaketak.** Hainbat proteinatan gertatzen dira:

1. Aminoazidoen metabolismoan aldaketak. *Fenilzetonuria*. - Entzima hepatico baten jarduera murrizten duen gene autosomiko batek sorturiko aldaketa metabolikoa da. Umearen garapenean sorturiko atzerapenean oinarritzen da gaixotasuna; narriadura progresiboa eta jokabidean aldaketa larriak azaltzen ditu.

2. Purinen metabolismoan aldaketak. *Familiako hiperurizemia*. - Sexuari loturiko gene errezesibo batek sorturiko aldaketa metabolikoa da. Lehenengo asteetatik, garapenaren atzerapenaren eta beste sintoma neurologikoen bidez adierazten da.

3. Proteina plasmikoen metabolismoan aldaketak. *Degenerazio hepatolentikularra*. - Akats entzimatikoa zehazten duen gene autosomiko batek sorturiko aldaketa metabolikoa da. Sintomak dira umearen garapenean atzerapenak eta helduengan gertaturiko narriadura intelektualak; baita jokabideen eta adierazpen neurologikoen aldaketak ere.

- **Gluzidoen metabolismoan aldaketak.** *Galaktosemia*. - Jaiotzatiko gaixotasun metabolikoa da, familiakoa, gene autosomiko errezesibo batek igorria. Sintomak bizitzako lehen asteetan ager daitezke. Umeak ez du esnea onartzen eta botaka egiten du. Garapenean atzerapen bat behatzen da.

Glukogenosia. - Urritasun entzimatikoa baldintzatzen duen akats genetiko autosomiko errezesiboa da. Jaioberriengan ageri da; sintomak dira arnasketa-arazoak, konbultsio hipogluzemikoak, nerbio-sistema heldzearen atzerapena eta garapen orokorra gelditzea.

-Lipidoen metabolismoan aldaketak. Aldaketa hauek dislipidosi edo tesurismosi izena ere hartzen dute. Ohikoenak honako hauek dira:

1. *Gaucher-en gaixotasuna.*- Hainbat modutara ageri da; esate baterako, batek urtebeteen heriotzara eraman zaitzake; beste bat geroago agertzen da, bigarren haurtzaroan. Igorpena batzuetan gainartzailea da; sintoma neurologikoak eta adimenaren narriadura progresiboa ditu ezaugarri.

2. *Mukopolisakaridosia.*- Ehun konektiboaren azido mukopolisakaridoen akats metabolikoak dira. Organo eta erraietan pilatzen dira eta nerbio-sistemari eragiten diote, kasu batzuetan buruko atzerapena ekarriz.

3. *Garun-esklerosi difusoari loturiko entzefalopatiak.*- Leukodistrofia izenez ere ezagutzen da; hereditarioak direla uste da, erabat frogatua egon ez arren. Substantzia txuriaren desmielinizazio difusoak ditu ezaugarri, esklerosi glial difusoarekin. Sintomak narriadura intelektual eta agerraldi neurologikoak dira.

- Beste aldaketa metaboliko batzuk. Kretinismoa.- Mota askotakoak eta guztiak herentzia autosomiko errezesiboaren ondorioz eratorriak dira. Hormona tiroideen sintesian ageri da akatsa. Buruko atzerapena, nanismoa, azal lehorra, hipomotilitatea eta aurpegi biribila ager daitezke, beste batzuren artean.

- Fakomatosia. Displasia neuroektodermikoa ere esaten zaio. Aldaketak enbrioia-aren garaian hasten dira. Forma ez-konstantean buruko atzerapenari lotzen zaio. Kategoria honetan hainbat gaixotasun daude: Recklinghausen-en gaixotasuna, Bourneville-ren esklerosi tuberosoa, Sturge-Weber sindromea.

- Garezurreko anomaliak:

1. *Mikrozefalia.*- Herentzia autosomiko errezesiboaren ondorioz, entzefaloaren garapen falta gertatzen da, eta garezurrak tamaina txikia izaten du. Pixkanaka buruko atzerapena agertzen hasten da eta, kasu batzuetan, konbultsioak eta beste sintoma neurologiko batzuk ere izaten dituzte.

2. *Hidrozefalia.*- Garuneko bentrikuluak dilatatu egiten dira, likido zefalorrakideoa areagotu, eta horrek batzuetan garezurraren perimetroa areagotzea dakar. Kasu askotan infekzio, tumore edo malformazioen ondorioz

gertatzen da, baina jatorri genetikoa ere izan dezake. Begi-aldaketak, konbultsioak eta gradu ezberdineko buruko atzerapenak ager daitezke.

3. *Makrozefalia*.- Hidrozefalia izaten da jatorria, baina kasu batzuetan faktore genetikoak aurkitzen dira.

A.2) ESKURATUTAKO BURU-ATZERAPENA

Eskuratutako buru-atzerapena dutenek ingurunekoa edo exogenoa den etiologia dute. Talde honetan sar daitezkeen patologia ugari dago eta horietako batzuk deskribatuko ditugu: kromosopatiak, jaio aurrekoak, perinatalak eta jaio ondorengo sindromeak, infekzioak, agente toxikoak, agente fisikoak.

Kromosopatiak. Kromosometan gertatzen diren aldaketak dira; erradiazioaren, infekzio birikoen, gaixotasun kronikoen, faktore immunitarioen eta beste batzuen ondorioz gertatzen dira. Gurasoen adin aurreratua faktore eragileztat hartzen da. Ez dago garbi anomalia kromosomikoak nola zehazten dituen buruko atzerapena eta gorputz-malformazioak.

1. *Down-en sindromea*.- Kromosoma bat gehiago izatean oinarritzen da anomalia kromosomiko hau. 21. kromosomaren parean beste kromosoma bat ageri da eta, horregatik, «21. kromosomaren trisomia primarioa» esaten zaio. Sindrome honen beste aldaera batzuk ere badira; translokazioa eta mosaizismoa, esaterako. Sintomak honako hauek izan daitezke:

- a. Garezur txikia; okzipitala eta aurpegia berdindu egiten dira.
- b. Begien joera mongoloidea.
- c. Begiaren barne-angeluan azal-tolestura.
- d. Sudur txikia eta zabala.
- e. Aho txikia; mingaina kanpora erraz ateratzen du.
- f. Ogibarantz doan ahosabaia.
- g. Belarri esanguratsuak, ohikoa dena baino beherago.
- h. Lepo motza.
- i. Gorputz enbor txikia eta zabala.
- j. Esku zabalak eta latzak.

- k. Hipotonia.
- l. Edoskitzaileak jakin-minerako eta mugimendurako joera txikia du.
- m. Garapen psikomotorrean atzerapena behatzen da bizitzako lehen hilabeteetatik, eta horrek eragiten die alderdi toniko-motorrari eta adierazpenerako eta komunikaziorako mekaniskoei.
- n. 75 baino baxuagoa da kontziente intelektuala.

Beste kromosopatia batzuk: Turner-en sindromea, Klinefelter-en sindromea.

Jaio aurreko sindromeak. Amaren aldaketa patologikoak fetuan eragin dezake, horren garapena eta hazkuntza normala zailduz. Amak haurdunaldian izandako infekzio-gaixotasun baten eta umearen buruko atzerapenaren artean kausa-ondorio erlazorik ezarri ezin badaiteke ere, batzuetan kausarik gertagarrientzat hartzen da. Tratamendurik hoberena prebentzioa da. Birusak dira buruko atzerapenarekin batera agertzen diren jaio aurreko infekzioak eragiten dituzten agente etiologiko garrantzitsuenak. Partikula txiki horiek erraz pasatzen dira amaren plazentatik fetura, azken horren nerbio-sistemari eraginez. Hauek dira gaixotasun batzuk:

1. *Rubeola*. Infekzioa umearen lehen hilabeteetan sortzen bada sintomak garrantzitsuagoak dira. Begietako eta entzumeneko gaixotasuna, bihotzeko malformazioak, hazkuntzan atzerapenak, konbultsioak, buruko atzerapenak, odoleko asaldurak eta abar gerta daitezke.

2. *Inklusio zitomeliko gaixotasuna*. Umeak jaiotzean meningoenzefalitia izaten du; batzuetan, hidrozealiarekin, garezur barneko hemorragiekin, konbultsioekin eta garuneko lesio orokorrekin batera.

3.- *Toxoplasmosia*. Sintomak jaiotzean edo geroago ager daitezke. Hidrozealiarekin batera, makrozefalia edo mikrozealia, begietako gaixotasuna, konbultsioak, garun-kaltzifikazioak, heltze atzeratua eta beste batzuk beha daitezke. Buruko atzerapenaren gradua aldakorra da.

Birusez gain, fetua garatzean negatiboki eragin dezaketen beste elementu batzuk ere badaude; agente toxikoak eta agente fisikoak dira. Tabakoa, alkohola, medikamentuak eta antzeko substantziak kaltegarriak izan daitezke fetuarentzat.

Alkohola da buruko atzerapenaren kausatzat hartu den agenteetako bat. Nahiz eta gaur egun alkoholak buruko atzerapena eragiten duela zehaztasun osoz frogatu gabe egon, familia alkoholikoetan gainerako familietan baino gehiago eragiten du gaixotasun horrek. Haurdun dagoen amak tabako gehiegi erretzen badu, jaioberriak pisu gutxiago izango du; horren ondorioz, umeak gaitasun gutxiago izango du jaiotzen den uneko trauma jasateko.

Medikamentuei dagokionez, haurdunaldian zehar emakumeak utzi egin behar dio medikamentuak hartzeari edo, hartzekotan, mediku-kontrol zehatzaren pean egin behar du. Erradiazioa eta traumatismoak haurdunaldian fetuarentzat kaltegarriak diren agente fisikotzat har daitezke.

Fetuak zenbat eta denbora gutxiago izan, orduan eta kalte handiagoa egiten dio erradiazioak. Mikrozealia, hidrozealia eta buruko atzerapena da sintomatologia, beste batzuren artean. Umea ongi babestua dago amak jasan ditzakeen traumatismoekiko; hala ere, traumatismo horiek plazenta askatzea eragin dezakete eta, horren ondorioz, fetu-hipoxia eta garuneko gaixotasuna ager daitezke. Amak izandako infekzioak zenbait araoz ekar ditzake: plazentaren gutxiegitasuna, haurdunaldi normalaren ustekabeko etenaldia eta beste arazo batzuk (esate baterako, *goiztiartasuna*). Ume goiztiartzat hartzen da 38 asteko haurdunaldia baino lehenago eta 2.500 gramo edo gutxiagorekin jaiotzen den umea. Nerbio-sistemaren heltze-prozesuarentzat faktore kronologikoak duen garrantzia kontuan hartuz, ume horiengan, batez ere funtzio motorrean eta ez hainbeste adimen-funtzioan, heltzearen atzerapenak behatzen dira.

Sindrome perinatala. Erditzean izandako garun-lesioetan bi kausa nagusi daude: trauma obstetrikoa eta anoxia perinatala edo fetu sufrimendua. Nahiz eta trauma obstetrikokoak hein handian murriztu egin diren (eta haiekin batera baita garuneko lesioetarako arriskua ere), neuropatia obstetrikoa egon badago, eta horrek, erditzeko unean, zuzeneko edo zeharkako eraso egiten dio nerbio-sistemari.

Fetu-sufrimenduaren kausarik garrantzitsuena fetu-hipoxia da. Hori gertatzen da plazenta bidez fetuari oxigeno gutxi iristen zaionean. Horrek lesio neurologikoak sor ditzake eta, era berean, buruko atzerapena eragin. Ume jaioberriaren garaian, bizitzako lehen bi hilabeteetan alegia, prozesu patologikoek garrantzi handia dute umearen buruko atzerapenaren kausa gisa. Jaio bezain pronto umeak bizitako ingurune-aldaketak, egoera berriekiko organismoa egokitzea eskatzen du; garai horretan, umearen nerbio-sistemaren ezegonkortasunak eta labilitateak umea edozein erasoren aurrean oso sentikorra izatea dakar.

Jaio ondorengo sindromea. Buruko atzerapenaren eragiletzat hartzen dira, besteak beste, infekzioak, nutrizio txarra, traumatismo kraneoentzefalikoak, intoxikazioak, epilepsia eta faktore kulturalak, ekonomikoak eta sozialak. *Infekzio* ohikoenak entzefalitia eta meningoentzefalitia dira, eta arazo neurologikoak, buruko atzerapena eta jokabide-aldaketak eragin ditzakete. *Nutrizio txarrak* lesio ezabaezinak sor ditzake nerbio-sisteman, batez ere, horren intentsitatearen, iraupenaren eta garatzen den etaparen arabera. Kausa-ondorio erlazioa ezartzea zaila izan arren, *traumatismo kraneoentzefalikoak* buruko atzerapena sor dezake, bereziki koma luzeek lagunduriko traumatismo itxi larriez ari garenean.

B) HAUR-PSIKOSIA

Ajuriaguerrak honela definitzen du haur-psikosia: «Pertsonalitearen aldaketaren, NIAren antolakuntzaren eta umeak kanpo-munduarekiko duen erlazioaren artean dagoen desantolaketa mende dagoena».

Autore gehienak bat datoz haur-psikosiaren ezaugarri orokorrei dagozkien bi oinarritzko puntuekin (Rodríguez Ramos, 1984):

- Haur-psikosiaren formak bereizi egin behar dira ikuspuntu patogenikoaren eta ezaugarri indibidualen ikuspuntutik.
- Haur-psikosia agertzen den adina oinarritzko ezaugarri bereizgarria da. Umearen eboluzio-unearen arabera (bai biologikoa bai psikologikoa), faktore etiologiko ezberdinek askotariko desantolakuntzak zehazten dituzte.

Desantolakuntza horiek, funtzio batzuk egiteko ezintasun izatetik atzerapauso lokalizatu edo orokor izatera irits daitezke.

Adinaren arabera, hainbat autorek honako sailkapen hau egiten dute:

- *Psikosi goiztiarra: autismoa*
- *Bigarren adineko psikosia*
- *Nerabegaroko psikosia*
- *Egitura kliniko bereziak*

Psikosi goiztiarrean (autismoa), hizkuntzaren nahasmendu larria da oinarritzko ezaugarria. Ahozko hizkuntza ageri den unean agertzen da, eskuarki, arazoa; izan ere, hizkuntzak aldatzeko aukera bat eman arren, autistak hori ukatu egiten du. Umeak itxura normala du, eta gorputz-simetria deigarria. Ume batzuk aktiboak dira, eta esna izaten dira; beste batzuk, berriz, pasiboak eta negartiak dira.

Bigarren hilabetetik aurrera garapen-arazoak ager daitezke, ez baitu amak har dezan eta hari egoki dakion hurbilketa eta adierazpen-mugimendurik egiten. Aurrerago honako jokabide hauek ikus daitezke:

- Inguratzen duten pertsona eta gauzekiko interes eza.
- Objektu sinple edo konplexuenganako obsesioa.
- Mugimendu errepikatuak eta erritualizatuak.
- Objektuak beti modu berean manipulatzeko dituzte.
- Ez du ikasten hasteko jarrerarik.

Esanguratsua da harremanetan hartzen duen itxura:

- Ez die pertsonen zuzen begiratzen.
- Beste pertsona batzuen presentziaren aurrean entzungorrena egiten du.
- Gurusoak falta direnean ez du erreakzionatzen.

- Besteekin elkarbizitzan independenteak eta nahikoa otzanak dira, baina beren jarduera oztopatu edo ingurunea egokituz gero, oldarkor edo aztoratuta jar daitezke, edo beren buruari eraso diezaioke.
- Erritu oso landuak dituzte, garbiketari, janariari, erropari, objektuak eta espazioa aukeratzeari dagokionez.
- Jarduera motor batzuetarako gaitasun oso handia dute; pertzepzio-jarduera batzuetarako ere bai.
- Pertzepzio orokorra zaila gertatzen zaie.

Bigarren adineko psikosia 3 urterekin eta nerabezaroan agertzen da. Nahiz eta adin horretan ez den oso ohikoa ezaugarri psikotikoak izatea, honako ezaugarri hauek behatzen dira:

- Ez dago eldarniorik (zorakeriarik).
- Aluzinazioak arraroak dira; hobeki esanda, pertzepzio errealaren deformazioak izaten dituzte.
- Esanguratsuenak jokabide-aldaketak dira.
- Gurasoentzat ez da betiko egoera; izan ere, jokabidea ezberdina da eta ekintzak arraroak eta desegokiak dira.
- Isolatzea dakarren pobretze afektiboa agertzen da.
- Adierazpen-hizkuntza mugatua da eta bat-bateko mututasuna edo mututasun jarraitua sortzen da.

Nerabezaroko psikosiaren agerpena aldakorra da, eta bat-batekoa edo progresiboa izan daiteke. Poliki-poliki agertzean, erlazio afektiboan eta jokabidean aldaketak ager daitezke. Bat-batean agertzean, berriz, aurrez gurasoek bitxikeriatzat jotzen dituzten aldaketa garrantzitsuak gertatzen dira. Ezaugarri kliniko garrantzitsuenak hauek dira:

Afektibitate-aldaketak.- Isolamendu progresiboa nabari da; inguratzen duenarekiko interes eza erakusten du eta taldea saihesten du. Erreakzio autoerasokorren edo heteroerasokorren bidez adieraz daitezkeen anibalentzia afektiboa eta antsietatea ere ikus daitezke.

Jokabide-aldaketa.- Ohikoena hori da. Jokabide negatiboak, itxuratiak eta erreakzio sumaezinak dituzte; baita jokabide obsesiboak eta fobiazkoak ere.

Umore-aldaketak.- Depresio-joerak oso ohikoak dira (apatia, interes falta, buruaz beste egiteko adierazpenak edo saiakerak) eta, batzuetan, hiperaktibitate-faseak ere bai.

Mimikaren eta motrizitatearen aldaketa.- Inguruko egoeretara egokitze gaitasuna galtzen da eta mimika izoztua, desegokia eta keinu-estereotipia ageri da.

Pentsamendu-bidearen aldaketak.- Pentsamendu geldoa, jarraitasunik gabea eta elkarketak egiteko zailtasuna agertzen dira.

Eldarnio-sintomatologia.- Sintoma horiek gutxitan agertzen dira nerabezaroa baino lehen (10 urte). Bai bigarren haurtzaroan bai nerabezaroan despertsionalizazio-sentimenduak ager daitezke. Umeak ezberdin eta arraro sentitzen dira. Beren barnean edo inguruan zerbait aldatuko dela sentitzen dute. Haur-eskizofrenian aluzinazioak ez dira ohiko sintomak.

Egitura kliniko bereziak honakoak izan daitezke:

Desaferentazio goiztiarretik aldaketak.- Ospital inguruetan eta amaren irudiarekin erlazorik gabe hazitako umeengan gertatzen da. Spitz-ek depresio analitikotzat hartzen du; autismoaren sintoma batzuk erakusten ditu.

Mahler-en psikosi sinbiotikoa.- Ama-semeen erlazio patologikoa, umearen indibidualizazio-prozesua oztopatzen duena. Antsietate handiko eta lotarako arazodun aztoramen-egoerak ageri dituzte ume horiek. 2 eta 3 urte artean agertzen da.

Psikotizatutako haur-entzefalopatiak.- Literaturak jasotzen ditu oligofrenikoak, eta bizitzako garai batean ezaugarri psikotikoa sortzen zaien banakoen kasuak. Psikotizazio-prozesu horietan sortzetiko entzefalopatia kasuak ere agertzen dira. Haur-psikosisia diagnostikaturiko beste kasu batzuetan, beste baliabide tekniko batzuekin ikerketak egitean, zeinu neurologiko txikiagoak aurkitu zituzten.

Egoera presikotikoak.- Neurosi edo psikositzat sailka ezin daitezkeen kasuak. Ezin daitezke psikosiaren barnean sartu, errealtatearen kontrolari eusten baitiote, ez eta neurositzat sailkatu ere, agerraldien larritasunagatik eta poliformismoagatik.

Bordelene hitza erabiltzen da, psikosi eta neurosi artean dauden egoera horiek azaltzeko.

C) GIZARTERAKO MOLDAKAIZTASUNA

Gizarterako moldakaiztasunaren hainbat ikuspuntu daude, moldakaiztasuna eskolan garatzen dela esaten dutenetik (adib.: eskola-porrota) umea taldetik bereizten den egoerara arte. Inor ez da moldakaitz jaiotzen, pertsonak moldakaiztu egiten dira. Ruiz del Arbol eta López-Aranguren autoreek diote (1990): «ikaslea moldakaitz edo prozesu moldakaitzean dago, adimen-gaitasun normala izanik, prozesu hezitzaile eta sozializatzailetik baztertzen denean, gizarte-arauei aurre egiten dien jokabideak hartuz». Bi kategoria moldakaitz definitzen dituzte: *ume arriskudunak* (hauekiko prebentzio-lana da garrantzitsuena) eta *ume moldakaitzak* (hauekin errehabilitazio-lana egingo da). Kausa ugari dira, baina horien artean honako hauek azpimarra ditzakegu: kausa sozialak, arrazagatikoak, familiakoak eta psikoafektiboak.

3.2.2.- URRITASUN FISIKOAK

Urritasun fisikoen artean azalduko ditugu motrizitate-defizitei loturiko izaera biologikodun urritasunak. Sanchez Asín-en (1993) *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica* liburua eta Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzuaren *Eragozpen motorikoak eta hezkuntza premia bereziak* liburua berrikustea. Honako sailkapen hau egin daiteke:

- **miopatiak**
- **garun-paralisia**
- **bizkarrezur bifidoa**

Miopatiak. Oliveros-ek (1986, 1.721. or.) «gihar-zuntzen funtzionamendua edo egitura, beren inerbazioa alde batera utzita, degradatzen duten egoera patologiko»tzat definitzen ditu miopatiak. Sintoma ohikoenak eta honako defizit hauek dakartzanak deskribatzen ditu Sanchez Asínek:

- Gihar proximalak eta distalak gutxitzea nabaritzen da; agerikoa izaten da heziketa fisikoko jardueretan eta jolasetan erakusten duten indar gutxigatik eta moteltasunagatik.

- *Adiadokokinesiak* aurkezten dituzte.- Mugimendu bat gelditu eta ekintza guztiz aurkakoarekin jarraitzeko ezintasuna da.

- *Sinzinesiak* behatzen dira.- Borondatezko keinu baten aldaketa da, subjektuak kontrolatzen ez duen beste mugimendu batek eragozten duena.

- *Miasteniak* agertzen dira.- Plaka motorraren mailan, nerbioaren eta giharraren arteko disfuntzioa da. Esfortzu fisikoa gauzatzeko zailtasuna agertzen da (adibidez, eskailerak igotzean).

- Gihar-hipotonia behatzen da, eta horrek gihar-masa ahulak eragiten ditu.

- Ibilera zaila; koordinazio eza ageri da jarreraren eta ibileraren artean.

- Bizi-itxaropena motza da.

Garun-paralisia. Garapenean zehar, jarrerari, mugimenduari eta koordinazioari eragiten dion entzefalopatia estatiko ez-progresiboa da. Garun-paralisiaren kausak hainbat izan daitezke; besteak beste, anoxia, infekzio birikoak, metabolikoak edo toxikoak. Gorputz-atal baten edo gehiagoren motrizitate-funtzioak aldi baterako edo betiko galtzea eragin dezake. Ezaugarri neuromuskularren arabera egiten da sailkapena; ohikoenak hauek dira:

- *Garun-paralisi espastikoa.*- Borondatezko ekintzak erregulatzeko zailtasunak behatzen dira; izan ere, sistema piramidala mindua dago. Hipertonia ageri da, eta horrek zaildu egiten du giharren erlaxazioa eta mugimenduen disoziazioa. Mugimenduaren zurruntasuna goratzen da eta giharrak nahi gabe uzkuratzen dira, mugitu edo luzatu nahi direnean. Paralisien % 75ean espastizitatea gertatzen da.

- *Garun-paralisi atetosikoa*.- Sistema extrapiramidalari eragiten dio, gongoil basaletan tonu-aldaketak behatzen dira, eta normalki hipotonia agertzen da, nahiz eta borondatezko ekintza gauzatu behar denean hipertonia agertu. Mugimenduak antolatugabeak, nahi gabekoak eta espasmodikoak dira. Gihar-kontrakzioek borondatezko mugimenduen koordinazioa oztopatzen dute. Paralisien % 10ean gertatzen da garun-paralisi atetosikoa.

- *Ataxia*.- Lesioak zerebeloan eragiten du, eta orekan zailtasunak sortzen ditu. Mugimenduen koordinazioan zailtasunak agertzen dira, eta oso nabaria da koordinazio finarekiko zailtasuna. Ibilerari eta jarrerari ere eragiten die. Garun-paralisien % 5ean gertatzen da ataxia.

Eragindako gorputz-atalaren arabera, honako hau da sailkapen topografikoa:

- *Hemiplegia edo hemiparesia*.- Alde bereko bi gorputz-ataleak eragiten die.
- *Paraplegia, diplegia edo disparezia*.- Behe ataleko gorputz-atalen asaldura.
- *Tetraplegia edo tetraparesia*.- Lau gorputz-ataletan asaldurak agertzen dira.

Rye-k (1990, 7. or.), zentzumen-sistemari eta sistema kognitiboari eraginez, garun-paralisiari loturiko urritasunen erlazioa aurkeztu zuen. Zentzumen-urritasunari dagozkionak aipatuko ditugu, gainerakoak buruz atzeratuen atalean agertzen baitira:

- *Ikusmen-sistemaren urritasuna*.- Estrabismoa eta nistagmus optikoa, batez ere atetosikoetan agertzen da, eta begizko sinboloak interpretatzea, letrak identifikatzea eta urritasun kognitiboa zailtzen ditu.

- Bizkarrezurraren oratze- eta malformazio-arazoak.

- *Entzumen-urritasunak*.- Hezkuntzako laguntza-gabeziak larriki eragin dezake hizkera garatzea.

- *Hizkera-arazoak (disartria) eta hizkuntzaren garapen nahasia (afasia)*.- Aurpegiko, arnasketako, mingaineko edo ezpainetako giharrak kontrolatzeko zailtasunaren eta hizkuntza-integrazioan dauden disfuntzioen ondorioak dira.

Bizkarrezur bifidoa. Muin-hodiaren hiru egituretako baten (hektodermoa, mesodermoa eta endodermo) asaldua da. Bizkarrezurra irekia edo arrakalatua agertzen da, atzeko hezur-estaldurako akatsaren ondorioz. Hainbat forma daude, eta hauek dira ohikoenak:

- *Meningozelea.*- Garun-arkuak soldatzearen falta da. Horren ondorioz, bizkarrezurrean likido zefalorakideoz beteriko meninge-poltsa bat sortzen da. Kasuen % 10-15 izan ohi da.

- *Mielomeningozelea.*- Ornoen arkuak soldatzearen falta da. Muinak eta haren estaldurak oztopatzen du, kiste bat sortuz eta bizkarrezur-muina eta bizkarrezurreko nerbioak edukiz poltsan. Kasuen % 80 izaten da; gaixotasun horren formarik larriena da.

3.2.3. ZENTZUMEN-URRITASUNAK

Zentzumen-urritasunak entzumen-sistemaren eta ikusmen-sistemaren arabera bereizten dira. **Ikusmen-urritasunak: anbliopia, itsutasuna eta hipoakusia.**

Anbliopia. Kausen arabera, honako hauek aipa ditzakegu:

Hipermetropia.- Begiaren tamaina txikiagoa delako edo motzegia delako, distantzia motzeko gauzak bereizteko zailtasuna dakar; begiak asko nekatzen ditu eta zefalea eta goragalea ekar ditzake.

Miopia.- Miopian erretinaren aurrean osatzen dira irudiak; horren ondorioz, umeak gauzak begietara hurbiltzen ditu.

Astigmatismoa.- Kornean kurbatze irregularra dago; ondorioz, eguzki-izpiak ez dira erretinaren puntu berean fokatzen. Urruneko eta gertuko ikusmen-arazoak behatzen dira, eta buru-jarreran anomaliak izatea eragiten du.

Anisometria.- Bi begien graduazioan alde handiko errefrakzio-akatsa dagoenean gertatzen da. Era berean, ikusmen binokularra oztopa dezake, estrabismo eta anbliopia handia eraginez.

Estrabismoa.- Begiak desbideratzea edo begien paralelismoa galtzea.

Itsutasuna. Itsutasuna gertatzen da pertsonaitsuak bi begietako inorekin ez duenean lortzen 1/10eko eskalarik Wecker eskalan; hau da, begi arruntekin hamar metrora ikusten den objektua metro bakarrera soilik ikusten denean (Lamata de Echevarría, 1986; Albert, 1988; Sánchez Asín, 1993). Era berean, autore horiek «itsu-hezitzaileak» ikusmen oso desegokia izateagatik ikusmenaren bidez hezi ezin daitezkeen pertsonatzat deskribatzen dituzte. Beren heziketa gainerako zentzuen bidez gauzatu beharko litzateke; batez ere, entzumenaren, ukimenaren eta kinestesiaren bidez.

Hipoakusia, gorreria eta gor-itsua. Hipoakusiak 75 dezibel baino gutxiagoko entzumen-galera adierazten du, eta gorreriak 75 dezibel baino gehiagokoa. Birch *et al.* (1987: 7) eta Sánchez Asínek (1993), gorreria agertzen den unearen arabera, hiru forma bereizten dituzte:

- *Hizkuntza aurreko gorra:* hizkera jaso aurretik umea gorra gelditzen da, edo jaiotzatik da gorra.
- *Hizkuntza ondorengo gorra:* hizkera jaso ondoren gelditzen da gorra pertsona.
- *Gor funtzionala:* entzumen-urritasun larria du, hizkeran atzerapen garrantzitsua sortzen du, eta batzuetan ez dago hizkerarik.

Gorreriaren kausak honela sailka ditzakegu:

- Gorreria hartua sortzen da, besteak beste, honako arrazoi hauengatik: jaiotzako lesioa, haurdunaldian izandako infekzioak (errubeola), meningitisa, elgorria, entzumen ertaineko infekzio larriak, medikamentu batzuk kontsumitzea.
- Herentziazko gorreria jaiotza ondoren garatzen da; kasu batzuetan progresiboa da.
- Gor-itsuaren kausa nagusia errubeola da eta jasotako gor-itsuarena meningitisa.

OMEk (1980) entzumen-urritasunaren maila hauek bereizi zituen:

- *Entzumen-urritasun txikia*. 26-40 dezibel galtzea. Kasu batzuetan umearen arreta falta behatzen da, eta kausa erreala agerian geratzen da.
- *Entzumen-urritasun neurritsua*. 41-51 dezibel galtzea. Distantzia batzuetara entzuteko arazoak izaten ditu. Askotan, hizkeran dislalia agertzen zaio eta laguntza logopedikoa behar du. Protesia ere behar du.
- *Neurrizko entzumen-urritasun larria*. 56-70 dezibel galtzea. Umea oso berandu eta modu traketsean hasten da hitz egiten. Logopeda baten laguntzaz eta integrazio-ingurune batean, garapen ona izaten du.
- *Entzumen-urritasun larria*. 71-91 dezibel galtzea. Protesia izan arren, komunikaziorako arazo larriak dituzte. Etengabeko laguntza behar dute eta errekupeazioa zaila izaten dute.
- *Entzumen-urritasun sakona*. 91 dezibel baino gehiagoko entzumen-galera dute.

3.3.- URRITASUNEN ERAGINA HEZIKETA FISIKOAN

Heziketa-behar bereziko ikasleek dituzten berezitasunek eta aurreko ataletan azaldu direnek zehaztuarazi egiten digute, batetik, urritasun batek dituen eraginak eta, bestetik, ikasleak bere gaitasunekin zer-nolako jarduera motorrak egin ditzakeen. Jarduera motorrak planifikatzeko, komeni da urritasuna duen pertsonak izan ditzakeen zailtasunak ezagutzea eta kontrolatzea. Jarraian, hainbat urritasunen oinarritzko ezaugarri batzuk azalduko ditugu, kontuan hartuz horiek jarduera fisikoan izan dezaketen eragina:

- **Komunikazio-arazoak (3.3.1)**
- **Zailtasun fisiko-motorrak. (3.3.2)**
- **Zentzumen-zailtasunak (3.3.3)**
- **Down-en sindromea. (3.3.4)**

3.3.1 Komunikazio-arazoak.

Komunikazioa irakaskuntzako elementuetako bat da gure ustez, nahiz eta kasu askotan jarduera fisikoetan alboratu, denbora-falta, lan-ekonomia eta beste arrazoi batzuk direla tarterko. Jarduera fisikoetan, denbora gehiena ekintza motorrari eskaintzeagatik, «eginkizuna gauzatzeko informazioa» mugatu egiten dugu askotan. Beharrezkoa da komunikazioari denbora eskaintzea; izan ere, komunikazioa egokia ez bada, umeak ezingo du jarduera osotasunean gauzatu. Gainera, kontuan izan behar da, batzuetan, umeak berak proposamenak eta/edo eboluzioak egingo dituela irakasleak planteatutakoaren aurrean. Bestalde, Heziketa Fisiko Inklusiboa gauzatu nahi izanez gero, kontrolatu beharreko elementua izango da. Zentzumen-zailtasunen kasuan, eginkizunak forma anitzetan proposatu beharko ditugu, informazioa argitasunez eta zehaztasunez igortzeko. Gizarterako moldakaiztasunean, eginkizunen informazioaren egoerak kontrolatu beharko ditugu, saioaren dinamika oztopa dezaketen jokabide-arazoak kontrolatzeko. Eta, oro har, ezintasun psikikoetan informazioa igortzea zainduko da, ikasleak «egin behar duena» ulertu, sinbolizatu eta mentalki irudikatzeko.

Komunikazioaren eskema jarraituz, tradizionalki, igorlea-komunikazio bidea-hartzailea ezagutzen da. Gure kasuan, hartzailearengan jarriko dugu arreta, ikaslearengan alegia (Hernández, 1994). Hartzailearengan komunikazio-arazoak sor daitezke ingurunearen edo hartzailearen (ikaslearen) beraren ondorioz.

INGURUNEAREN ONDORIOZ	HARTZAILEAREN ONDORIOZ
1. Komunikazio-kodean interferentziak	3. Arreta sakabanatzea
2. Ingurunean ezartzen den giroa	4. Izaera-alaketak
	5. Pertzepzio-mailan arazoak
	6. Memoriaren asaldurak
	7. Ez-hitzezko komunikazio-zailtasunak

Inguruneari dagokionez, honako hauek bereiz daitezke:

- 1. Komunikazio-kodea.** Heziketa fisikoan, irakasle-ikasle harremanean, irakasleak ikaslearentzat esanahirik ez duten kontzeptuak erabiltzen ditu. Ikasleak ulertzeko moduan adieraziko dira eginkizunen azalpenak, proposamenen sinbolizazioak eta garatu beharreko kontzeptuak.
- 2. Ingurune giroa.** Ingurunean, kontrolatu beharreko eragozpen inhibitzaile edo sakabanatzaileak izan daitezke eremu fisikoa (gelak, gimnasioak, eskola-atariak, zelaiak, eta abar), zarata (hitz egitean barreiatutako soinua) eta ikusmenaren alderdiak.

Hartzaileari dagokionez, honako hauek bereiz daitezke:

- 3. Arreta barreiatzea.** Arreta desbideratzeak zaildu egiten du gai zehatz batekiko kontzentrazio polarizatua. Askotariko jatorria izan dezake:
 - a. Kanpokoa. Beste estimulu batzuen erakarpenak zaildu egiten dio subjektuari kontzentrazioa objektu batean mantentzea. Nekeagatik edo gaiarekiko interes faltagatik izan daiteke.

- b. Barnekoa. Ikuspuntu psikobiologikotik, entzefaloaren atal zehatzak lesionaturik dituzten subjektuak eta beren arreta bideratzeko zailtasunak dituztenak dira. Bekoki-lobuluetan lesioa izanez gero, eginkizunetan kontzentratzeko zailtasuna izaten dute.

Mota horretako arazoak dituzten pertsonen erreakzio oldarkorrak izaten dituzte, eta ezin dituzte aurrez programaturiko eginkizunak gauzatu. Arreta faltak zaildu egiten du informazio aktiboa bilatzea, analisi-prozesua eta lanketa; beraz, esanahia bilatzeko gaitasuna kentzen du. Ume hipotonikoek eta hiperzinetikoek arazo hori izaten dute. Prozesu hori zuzentzeko, heziketa fisikoko klaseetan, mezuaren lanketa eta adierazpena egokitu egin beharko da edukien egiturara, umeak duen ulermen-gaitasunera eta haren ezintasun-mailara.

Arretari dagozkion arazo batzuk:

Adimen-gabeziak	Estimulu batean kontzentrazio maximoa, estimulu horrekin zerikusirik ez duen beste guztiaren kontzientziarik gabe.
Denbora-hutsuneak	Denbora-tarte zehatzean eginikoaren kontzientzia falta.

Mota kognitiboko arreta-mekanismoak:

Miaketa-mekanismoa	Ikusmen-eremu osoan, hurrenez hurren, arreta jartzeko subjektu zehatz batzuek duten joera.	Eginkizun motor orokorren planteamendu didaktikoa, forma anitzetan.
Fokatze-mekanismoa	Arreta-eremua alderdi zehatzetara murrizteko joera.	Eginkizun motor analitikoaren planteamendu didaktikoa, forma anitzetan.

4. Izaera-aldaketak. Izaeraren aldaketetan, komunikazioa da zailtasunak adierazten dituen alderdietako bat. Jarduera fisikoetan, komunikazioa kontuan izan beharreko faktorea da; izan ere, jarduera motorrak zergatik, zertarako eta nola egin behar diren ulertu ostean, garatzeko aukera izango dute.

5. Pertzepzio-mailan arazoak. Pertzepzio-arazoak hauek izan daitezke:

- a) Ikusmenean pertzepzio-arazoak
- b) Arazo ikus-motorrak
- c) Arazo motorrak
- d) Ukiten-arazoak eta arazo kinestesikoak.

a) Ikusmenaren pertzepzio-arazoak.

Irakaskuntzan arazoak dituzten umeengan, sarri, ikusmenaren pertzepzio-arazo ugari behatzen dira. Arruntenak hauek dira: forma-arazoak, espazioan kokatzea eta ikusmena osatzea. Heziketa Fisikoaren programan hiru pertzepzio motak modu hedatuan garaturik daude. Forma analitikoan eta orokorrean eginkizunak aurkezteak ikasleei lagun diezaieke ikusmena osatzen, espazioan kokatzen eta formen bereizketa lantzen. Gaur egun, amerikarren eragina duten ikusmenaren pertzepzio-arazoen heziketarako programak dira Getman *et al.*-en eta Frostig-en eta Horne-ren «fisiologia-gaitasunari» dagozkionak.

Hauek dira Getman *et al.*-en programaren edukiak:

- koordinazio orokorra
- oreka
- begi-eskuen koordinazioa
- begien mugimendua
- formaren pertzepzioa
- ikusmen-adimena

Hauek dira, berriz, Frostig-en eta Horne-ren programaren edukiak:

- koordinazio ikus-motorraren ariketak
- sakoneko irudien ariketak
- pertzepzio-zehaztasuneko ariketak
- espazioan kokatzeko ariketak

Autore horiek azaldutako edukiak garatzen dituzten jardueren bidez, hobetu daiteke bizitzan egoki kokatzeko garrantzitsua den umearen pertzepzioa.

b) Arazo ikus-motorrak.

Irakaskuntzan gehien eskatu den ikusmen-zentzua izan da. Kephart-ek (1972) dio pertzepziozko jolas motorrak erabiliz hasiko dela umea kontzeptuzko pentsamendu nagusia garatzen. Kephartentzat hauek dira pertzepziozko jolas motorraren oinarritzko alderdiak:

1. Garapen motorra ikusmen-garapenaren aurretik dago.
2. Motrizitatearen ondorioz, lortutako sentrazio kinestesikoak *feedback* mekanismoa bezala jokatzen du, jarduera ikus-motorrak garatzeko.

Autore batzuek aurkako zentzuan eskatu arren (hau da, lehendabizi ikusmen-ekintza dela eta gero ikus-motorra) motrizitatea eta ikusmena, ahal den heinean, era berean estimulatzeko orientatzen da praktika.

c) Arazo motorrak.

Ikusmenarekin loturik ez dauden zailtasun motorrak daude: koordinazio motorraren arazoak. Autoreek eremu motorra banatu egin dute behe-abilezia motorretan eta abilezia motor nagusietan. Gihar txikiei dagozkien mugimenduek osatzen dute lehenengoa (idaztea, zapatilak lotzea, eta abar); eta, bigarrena, gihar handiei dagozkien mugimenduek osatzen dute.

Cratty-k (1974) abilezia motorrak hiru taldetan banatzea proposatu zuen:

- enborreko gihar handiak
- esku eta behatzetako giharrak
- hanka eta besoetako tarteko giharrak

Egindako jarduera gehienetan, gihar handien inplikazioa baieztatzen dute esperimentu gehienek, baita subjektua behe-mailako jarduera bat egiten ari denean ere.

d) Ukimen-arazoak eta arazo kinestesikoak.

Ukimen-arazoak ukimen-sentsazioari dagozkio, eta arazo kinestesikoak mugitzerakoan ditugun gorputz-sentsazioei. Bi kontzeptu horiek lotuta daude gorputz-eskemaren eta gorputz-kontzientziaren garapenarekin. Motrizitatean eragin erabakigarria dute, mugimenduak sortutako sentsazio positibo edo negatiboek eraginda interesatuko baikara haiengatik. Pertzepzio-arazoek komunikazioa zailduko dute; horregatik, pertzepzio-eremua hobetzeko hainbat bide proposatuko ditugu, modu horretan, komunikazio-zailtasunak gainditzeko.

6. Memoria-alaketak. Irakaskuntzak ikaslearen jokabidean (praktikaren ondorioz) alaketak dakartzala kontuan hartzen badugu, horrek sortutako prozesuak azter ditzakegu; hain zuzen ere:

- 1- eskuratze-prozesua
- 2- gordetze-prozesua
- 3- berreskuratze-prozesua

1. *Eskuratze-prozesua.* Zentzuak arduratzen dira giza organismoan informazioa barneratzeaz. Jarduera fisikoak ezinbestekoak dira horiek gauzatzeko eta, era berean, horiek bultzatu eta bizi egiten dira. Motrizitatean zailtasunak dituzten subjektuen kasuan, informazioa oker eskura dezakete eta, era berean, horrek mugimenduan alaketak sortuko ditu. Zailtasun horiei apraxia deritze; mugimendu koordinatuak, erabilgarriak eta nahita egindakoak abileziaz gauzatzeko alaketak dira:

Mugimen-apraxia	Gorputz-adarrekin mugimendu erabilgarriak egiteko zailtasuna.
Apraxia ideatiboa	Helburu zehatzeko mugimendu-katea gauzatzeko ezintasuna.
Apraxia ideomotorra	Idea motorraren eta ekintza motorraren arteko koordinazio falta.
Apraxia espezifikoa	Gorputz-atal bati edo keinu-gaitasunaren funtzio zehatzari eragiten dio.

2. *Gordetze-prozesua*. Irakaskuntza-prozesuan garrantzitsua izango da informazioa gordetzeko eta antolatzeko gaitasuna. Ikusmen-, entzumen- edo ukimen-arazoek (agnosiak) pertzepzioen ulermena zaildu dezakete.

3. *Berreskuratze-prozesua*. Eskuratutako informazioa erabiltzeko gaitasuna da. Adimenaren zailtasunak kausa somatikoak edo psikikoak izan ditzake.

Kausa psikikoa izan dezaketen adimenaren zailtasunak:

Ez erabiltzea	Erabiltzen ez bada, ikasketa ahuldu edo desagertu egiten da.
Motibazio-oroitzapenak	Atsegingarriak ez diren oroitzapen inkontzienteak.
Irakaskuntza zailtzen duten beste eduki batzuekin interferentzia	<u>Amnesia</u> : adimena galtzea edo oroitzeko ezintasuna. <u>Hipermnesia</u> : oroitzapenak modu ez-normalean, biziki eta ustekabean agertzea ezaugarri duten adimenaren arazoak. <u>Paramnesia</u> : subjektuak oroitzapen faltsuak ditu eta oroitu ezin dituen ekintza errealengatik ordezkatzeko dituen.

Memoria-asaldurak dituzten umeen irakaskuntza hobetzeko baliabide didaktikoa da *ohituren formazioa*; ohiturak hartzen dira umearen egokitzapena ahalbidetzen duten abilezia multzotzat eta gizartearen eskakizunei erantzuteko beharrezko konpetentziak eskuratzeko modutzat. Era guztietako ohiturak (baita motorrak ere) kontuan izateko alderdiak hauek dira (Castillejo eta Hernández Vázquez, 1994):

- - Ohituren formazioak hiru fase ditu:
 - a) Lehen fasea: «ikasteko» jokabidea, umeak ikastea nahi dugun ohitura.
 - b) Bigarren fasea: egoera estimulagarrien aurrean, jokabideak finkatzea gertakizunak areagotzeko.
 - c) Hirugarren fasea: subjektuaren egitura pertsonala egonkortzea eta antolaketa garatzea.

- - Subjektuarekiko esku-hartzea honetan oinarritzen da:
 - a) errepikatzea
 - b) autismoa saihesteko egoerak aldatzea
 - c) ereduaren imitazioa
 - d) transferentzia

- - Helburuak lortzeko esku-hartze bideak:
 - a) Subjektuari emandako informazioa:
 - egin behar den ohitura
 - egin behar ez den jokabidea
 - aplikazioa egingo den eremu multzoa
 - aplikazioa oinarritzen den arau multzoa
 - b) Irakaslearen erakustaldia.
 - c) Egoera bakoitzean ohitura bat egitea, aplikazio modu ezberdinekin.
 - d) Ebaluazioa ereduarekiko duten hurbiltasunaren arabera izango da.

8. Ez-hitzezko komunikazio-zailtasunak. Ez-hitzezko komunikazioa da hitzak erabili gabe, ohiko egitura mantenduz eta informazioa igorritzen egiten den edozein motatako komunikazioa. Ez-hitzezko komunikazioa egokia da urritasun psikologikoa edo entzumen-, hizkera- edo adimen-urritasuna duten pertsona batzuentzat. Komunikazio mota hori laguntzaduna edo laguntzarik gabea izan daiteke. Laguntza teknikoarekin erabiltzen dute irudiak, sinboloak edo grafismoak irudikatzeko gorputzezkia ez den euskarria, eta kasu konkretuetan zeinuak transmititzen dituzten aparatuak edo makinak izan daitezke; adibidez: ikonikoak (marrazkiak, argazkiak, objektuak); partzialki ikonikoak (Bliss-en sinboloak); abstraktuak (letrak, argazkiak, objektuak). Laguntza teknikorik gabea da keinu eta eskuzko hizkera erabiltzen duen gorputza. Jarduera motorren irakaskuntzan, gorputz-adierazpenaren funtzionaltasuna goraipatuko dugu komunikazio-bidetzat, eta keinu-hizkeraren garrantzia komunikazio-arazoak dituzten pertsonentzat.

3.3.2.- ZAILTASUN FISIKO-MOTORRAK

Jarraian, hainbat ezintasunen laburpena egingo dugu, bakoitzak dakartzan zailtasun motak deskribatuz eta, batez ere, kasu bakoitzarentzat aholkatzen diren jarduera fisikoetan zentratuz. Laburpen-taulak oso argiak eta funtzionalak dira, horien asmoa curriculum norbanakoari egokitzeko laguntza pedagogikoa izatea baita. Ikaslea ondoen ezagutzen duten pertsonen gauzatutako **informazioa** jasotzetik hasten da, eta hiru atal adierazten dira: **kalteturiko gorputz-atalak** ezagutu, **beharrak eta zailtasunak** deskribatu, eta **jarduera aholkagarriak** aipatu. BAALPE erakundearen arabera (Leeds, 1989) eta autorearen ezagutzaren arabera, jarraian eskemak egingo ditugu.

Baina, hemen ere, ezaugarri amankomunak eta edozein premientzako jarduera komenigarriak aipatuko ditugu. Aholkatutako jarduerak egokienak izan behar dira ikasle guztientzat eta ezaugarri hauek beteko dituzte:

- 1.- Jarduera aproposenak banan-banan egin daitezke.
- 2.- Aldagarritasun handia duten jarduerak, horiek erantzun ugari sor baititzakete.
- 3.-Motrizitatearen oinarriak lortzeko jarduerak egitea; hau da, gorputz-kontzientzia, postura, erlaxazioa, tonua, aldekotasuna, luzapenak, eta abar.
- 4.- Erantzuteko edo jarduerak egiteko garaian, era askotako erantzunak eman daitezkeenean; adibidez:
 - erantzun motorra gorputzarekiko
 - erantzuna, beste era batean komunikatzeko bidea erabiliz
 - erantzuna, orri batean marraztuz
 - erantzuna, ordenagailu batean irudikatuz edo idatziz
 - erantzuna, kideek egindakoa aztertuz; nola egin duen eta zer egin dezakeen gehiago

- irakasleen papera hartuz, proposamenak eginez

Oro har, ikasleak paper aktiboa hartuko du.

5.- Beti metodologia ezberdinak erabiliz:

- zuzendutako jarduerak eta zuzendu gabeko jarduerak proposatuz
- jarduera irekiak eta itxiak, eta tartekoak ere erabiliz
- jarduera morfozinetikoak eta telozinetikoak erabiliz; hau da, nork bere gorputzari zuzenduak eta kanpoko helburuak lortzera bideratuak (kirolak)
- aniztasunari begira, ikaslearen interesgune ezberdinari begira egokituak: dantza, erritmoa, osasuna, jolasa eta jokoa, kidesasuna, eta abar.
- Zailtasunari begira, curriculumaren egokitzeak batzuetan eduki batzuk ez lantzerik garamatza, ikerketak diotenari entzunez «curriculumaren eduki aproposenak erabiliz» premia berezia dutenentzat.

Informazioari buruz, esan behar da ahal den informazio gehiena jaso behar duela irakasleak, gurasoengandik, mediku eta terapeutengandik, eta eskola-ardura dutenengandik.

1. ARTRITISA.

Informazioa: - Gurasoei aholkua eskatu
 ○ fisioterapeutari
 ○ tutoreari

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Eskuak - Hankak - Giltzaduretan gogortasuna eta mina	- Jauziak saihestu - Bihurdurak eragin ditzakeen jarduerak - saihestu - Eskuak eustea saihestu	- Igeriketa - Erlaxazioa - Jarrera - Tonua - Gorputz-kontzientzia - Erritmoa

	- Mugimendu orokorrentzat denbora gehiago hartu - Baldartasun orokorrak	- Arnasketa - Zentzumen-jolasa - Komunikazioa - Enpatia
--	--	--

2. ASMA.

Informazioa:

- Gurasoak informatu parte hartzeko gogo faltaz.
- Medikuekin hitz egin; ez erabili aitzakia gisa.
- Tutorearekin hitz egin.

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Birikak aireztatzea - Krisiaren aurrean, antsietatea - Aireztatzeko zailtasuna	- Beroketa egokiaren beharra - Jarduera sendoak eta luzeak saihestu - Krisien kasuan, arnasa egitea erraztu - Etengabe animatu	- Igeriketa, txanda laburretan - Igerileku hotzak saihestu - Edozein jarduera fisikotan parte hartu - Saioaren aurretik, bronkioak zabaltzeko arnasgailu bat erabili

3. HEZUR AHULAK.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu medikuei
- Aholkua eskatu fisioterapeutei
- Tutorearekin hitz egin

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Hezur ahulak	- Kolpeak saihestu - Kontuz ibili manipulazio orokorrekin - Adi egon igerilekura sartzean eta irtetean - Pasabideak, aldagelak eta atariak saihestu	- Jarduera asko EZ dira gomendagarriak - Jarduera pixkat egitea beharrezkoa da mantenu orokorrarentzat - Igeriketa - Gorputzaren pisua jaisteko jarduerak

4. EGOERA KARDIAKOAK ETA BIHOTZEKO SORTZETIKO GAIXOTASUNAK

Informazioa:

- Gurasoei aholkua eskatu.
- Medikuen aholku zehatzak jaso umearen jardueren eta gaitasunen inguruan.
- Tutorearekin hitz egin.

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Bihotza - Kasu batzuetan zirkulazioa	- Nekea - Zikulazio-arazoak; ezpain eta azazkal urdinduak; eta hatsik gabe gera daitezke	- Heziketa fisikoan parte har dezakete - Igeriketa, uraren tenperaturari eta segurtasunari erreparatuz.

5. GARUN-PARALISIA.Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei.
- Aholkua eskatu medikuari eta fisioterapeutari.
- Logopedarekin
- Tutorearekin

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Espastisitatea - Hitz egiteko arazoak - Oreka-arazoak - Neke azkarra, helburuak lortzeko egin beharreko esfortzu handiarengatik - Esfortzuaren aurretik erlaxazioaren beharra - Arnasketa-arazoak - Jarrera kontrolatzeko arazoak - Koordinazio- eta disoziazio-arazoak - Erlaxatzeko arazoak, atsedenean egon arren	- Pertzepzio-arazoak - Espazio-arazoak - Antolaketa motorrean arazoak - Elementu baten mugimenduarekiko egokitzapen-arazoak - Espero gabeko zaratak saihestu - Mugimendu bat egitean, kontrolatu gabeko mugimenduak agertzen dira - Antsietateak eta egoera ezezagunek gehiegizko erantzun motorrak eragin ditzakete	- Ehundura bereziko baloiak erabili - Hondar-poltsak erabili - Pilota estatikoak jo eta errebotearen ostean jaso - Arreta jarri jardueraren hasierako jarrerari: eserita, etzanda, tente. - Oreka-arazoentzat bastoiak erabili. - Ez da esfortzuan tematu behar - Ur epeletan igeri egitea erlaxaziorako erabil daiteke - Uretan buruz gora jarri

6. GUTXIENKO BALDARTASUN MOTORRA

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu irakasle tutoreari

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
	- Espazio- eta pertzepzio-arazoak - Antolaketa motor kaskarra - Lehiaketetan	- Autoestimua eta konfiantza errekuaratzeko programa - Gimnasia, dantza eta antzeko jarduerak

	arazoak - Talde handietan	- Etengabe estimulatu - Oreka-, erritmo- eta koordinazio-jarduerak - Koordinazio fin eta lodiaren lana egin - Pilota hartu botearen ostean eta leku estatiko batetik bota - Talde txikietan, mugimenduaren plazerra transmititu
--	--	---

7. FIBROSI ZISTIKOA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu medikuari
- Aholkua eskatu fisioterapeutari

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Arnasketa	- Erraz neka daitezke - Arnasketa-arazoak - Korrika saioak egin - Bero garaian, kontuz gehiegi izerditzearekin eta gatza galtzearekin	- Bana-banako heziketa fisikoaren jarduerak - Arnasketa-jarduerak, batez ere arnasketa bortitzak - Jarrera-ariketak - Gorputz-enborra biratu, tiratu, kulunkatu eta bultzatzeko mugimenduak - Igeriketa

8. DIABETEA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu medikuari

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
----------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

- Hipogluzemia - Kontzentrazio falta - Ikarak, izerdia - Tripako mina - Goragalea eta ezohiko arazoak	- Jarduera egin aurretik elikatu behar - Jarduera gauzatu ostean elikatu behar - Azukrez hornitu jarduera sendotan - Azukre falta	- Jarduerarik gehienak - Igeriketa, krosa eta antzeko jarduerak gertutik gainbegira daitezke
---	--	---

9. EPILEPSIA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei.
- Aholkua eskatu medikuari.

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Atakeak	Krisia ematean jarraitu beharreko pausoak: - Utzi bere bidea jarraitzen - Jarri burkoa buru azpian - Ez eman edatekorik - Kendu lepo inguruko arropa - Krisia pasatu ostean, utzi errekupeazio-posizioan eta atsedena hartzen - Deitu anbulantziari, 15 minutuan bere onera etorri ez bada - Uraren distirak krisia ekar dezake - Gurasoek ados egon behar dute igerilekuan jardun ahal izateko	- Jarduera guztietan har dezakete parte - Gimnasioan, adi egon altueran egiten diren jarduerekin - Ziurtatu umeak lagun arduratsu batekin lan egiten duela - Igerilekuan sakontasun gutxiko aldean kokatu behar da, arduradunik gabe baldin badago

10. HEMOFILIA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei.

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Odola	- Erortzeak eta kolpeek zuntz-lesioak ekar ditzakete	- Gutxieneko murrizketak dituen jarduera fisikoa - Saihestu kontaktudun kirola (futbola, saskibaloia...) - Egoera fisiko onak lesio-aukerak murrizten ditu - Igeriketa

11. GIHAR-DISTROFIA. Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei.
- Aholkua eskatu fisioterapeutei, laguntza modu egokiak zein diren jakiteko (manipulazioa eta altxatzea).

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Gihar-aparatua	- Adinean aurrera, maila baxuagoko mugikortasuna - Azkar nekatzen dira (frustrazioa) - Beso eta sorbaldako nekeak ez die uzten <i>rolatorsa</i> erabiltzen - Ez hartu eskuetatik, altxatzeko - Ez altxa besapetik helduta	- Jarduerarik gehienak - Igeriketa, krosa eta antzeko jarduerak gertutik gainbegira daitezke

12. POLIOMIELITISA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu medikuari
- Aholkua eskatu fisioterapeutari, jarduerak egiteko aparatu ortopedikoak erabiltzeko.

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Gaixotasun-mailaren arabera	- Mugitzeko arazoak - Oreka-arazoak - Neke fisiko azkarra - Ur hotza ez da ona	Gaixotasun-mailaren arabera: - Umeari egokitzen zaizkion jarduerak - Igeriketa ur epeletan

13. BIZKARREZUR BIFIDOA ETA HIDROZEFALIA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu medikuari
- Aholkua eskatu fisioterapeutari
- Aholkua eskatu bere kargu egiten den pertsonari

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- BB: Esfinterraren kontrolik ez kasu gehienet	- Pertzepzio- eta espazio-zailtasunak - Mugimenduak kontrolatzeko zailtasuna	Jarduera fisiko gehienak egokitzen diren eta honako neurri hauek hartuz: - Oinak babestu irristatzeko jardueretan erredurak saihesteko - Gorputz-atal batean egiten den presio jarraituak lesioak ekar ditzake

an	- Lekualdatzeko	- Hanken jarrera zaintzeko
- BB:	bastoiak,	gogorarazi
beheko	makuluak, aulki	- Erabili goi-atala indartzen duten
atala	gurpilduna behar	ariketak
paralizat	- Kasu batzuetan,	- Igeriketa, ur epela
ua	sentsazio-	- Hidrozefalia duten umeak
- H: buru	gabezia	lasaitasunez mugitu behar dira
handia,	(mina,	
pisu	tenperatura) eta	
handia	behe-atalean	
	zirkulazio txarra	

3.3.3.- ZENTZUMEN-ZAILTASUNAK

1. ENTZUMEN-ARAZOAK

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu logopedari, kasu bakoitzari dagozkion komunikazio-bide egokiak ezagutzeko.

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Entzumena - Kasu batzuetan hitz egitea - Kasu batzuetan ikusmena	- Informazioa jaso eta informazioa eman - Belarriko infekzioa edukiz gero, ez da komeni igeri egitea - Igerilekuan, gogoratu entzuteko	Edozein jarduera egiteko gai: - Umeak irakaslearen aurpegia ikusi behar du, ezpainak irakurtzeko - Irakaslea umearengandik gertu - Egon geldirik eta begiratu umeari hitz

	aparatua kentzea - Kanpoko munduarekin erlazionatzeko eta estimuluen aurrean erreakzionatzeko zailtasuna - Erritmoa ikusarazten saiatu danborra joz, txalo eginez...	egitean - Argitan izan aurpegia - Saihestu garrasi egitea - Izendatu ume bat laguntzaile - Estimulu motorrak eskaini sentsazio ezberdinen aurrean (hotza, beroa, leuntasuna, presioa, gogortasuna, biguntasuna...)
--	---	--

2. IKUSMEN-ARAZOAK

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu hezitzaile bereziei

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Ikusmena - Espazioaren pertzepzioa - Oreka - Gorputz-eskemaren eta irudiaren ezagutza	- Lekualdatzeko arazoak - Ziurtasun falta eta beldurra ezezaguna denaren aurrean - Ikutzearekin eta entzutearekin	- Egoerari egokitutako edozein jarduera - Pertzepzio propiozeptiboari loturiko jarduerak - Espazioaren antolaketa

- Jarrera	hautematearen beharra - Zutik edo eserita jarrera egokia mantentzeko zailtasuna	lantzeko jarduerak, ukitze- eta propozepzio- estimuluak erabiliz - Koordinazio motorra landu - Erortzen erakutsi
-----------	--	--

3.3.4.- DOWN-EN SINDROMEA.

Informazioa:

- Aholkua eskatu gurasoei
- Aholkua eskatu talde terapeutikoari
- Aholkua eskatu hezitzaile taldeari

ERAGINA JASOTZEN DUTEN ATALAK	ZAILTASUN MOTA / BEHARRAK	AHOLKATUTAKO JARDUERA FISIKOAK
- Errealitatearekiko erlazioa - Sinbolizazio- gaitasuna - Begiak finkatzea - Gorputzaren ezagutza - Hipotonia eta hipertonia	- Integrazio- eta komunikazio- arazoak - Gorputzaren pertzepzioa - Tonu- aldaketarako eta mugimendu kontrolatuak egiteko zailtasunak - Frustrazioa jasateko zailtasuna - Eguneroko eginkizunetan	- Autonomia bideratzen duten jarduerak - Imitazio- jarduerak - Irakasleak bideratutako jarduerak - Gorputz- ezagutza bultzatzen duten jarduerak - Kontrasteen lana (tentsioa- distentsioa) - Irakaslearen

	zailtasunak (jan, jantzi) - Irudikapen- arazoak	jarrera egonkorra - Koordinazio- jarduerak - Eguneroko bizitza irudikatzen duten jarduerak
--	--	---

3.4.- JARDUERA FISIKOAREN ETA INTEGRAZIOAREN INGURUKO IKASKETAK ETA IKERKETAK

Heziketa Fisikoaren integrazioaren errealitatean kokatzeko, integrazioa gauzatzen den herrialdeetan eginiko ikerketak ezagutu nahi izan ditugu. Toki guztietan eskaria antzekoa dela ikus daiteke; irakasleen formazio falta funtsezkoa da, eta baliabide sofistikatuak baino jarrera-aldaketa da beharrezkoena. Beste zentzu batean, irakasleentzako programetan eta gidetan diseinu-gabezia eta emaitzetatik ondorioak orokortzeko zailtasuna dago, kontuan hartuz diseinu esperimental bakoitzean parte hartzen duen subjektuaren ezaugarri pertsonalak.

Integrazioaren inguruan egindako ikerketa eta esperientzia anitzek agerian uzten dituzte ezaugarri orokor batzuk, bai azertu beharreko aldagaiei dagokienez, bai lortutako emaitzei dagokienez. Alderdi horiek aztertzeko, hiru ikuspuntutatik aipatuko ditugu aldagaiak:

- Irakaslearen ikuspuntutik (3.4.1)
- Umearen ikuspuntutik (3.4.2.)
- Antolakuntzaren ikuspuntutik: erakundeak, profesionalak (3.4.3)

3.4.1. IRAKASLEAREN IKUSPUNTUTIK

Irakaslearen ikuspuntua bi prismatetik aztertuko dugu:

A. Irakaslearen itxaropenen garrantziak baldintzatu egiten du umearen beraren garapen-prozesua, umearen errendimenduaren eta eboluzioaren alde edo kontra. Alan Brown-ek (1987) honela dio gai horren inguruan: «Irakaslearen itxaropenen eta ikaslearen ekintzaren artean beti egon da korrelazio altua. Horregatik, garrantzitsua da umearen gaitasunak lantzerakoan jarrera positiboa izatea eta horiek abiapuntu gisa hartzea. **Umeak lor dezakeena bultzatu behar da beti, bakoitzaren ezgaitasun partikularren muga barruan...».**

Karper-ek eta Martinek-ek (1985) diote irakaslearen itxaropenak honako hauekin duela zerikusia:

- ikaslearen esfortzuaren pertzepzioa
- errendimendu motorra
- ikaslearen estimuluaren gorakada
- irakaslearen eta ikaslearen kontaktua gehitzea
- irakasleak motibaturiko esfortzua gehitzea
- ikaslearen ideia gehiago onartzea
- irakaslearen esfortzuaren jokabidea

Irakasleek kontuan izan beharko lukete, ume guztienganako duten itxaropenak eragin erabakiorra izan dezakeela ikasgelako giroarekiko, bakoitzaren gaitasunak eta zailtasunak alde batera utzita; giro horrek bultzatzen dezake ikasleak bere buruarekiko egiten duen balorazioa, eta haien ikasketetan eta errendimenduan eragin dezake.

Santomier, Craft, Hogan, eta Wughalter-ek (1983) eta Santomier-ek (1985) *mainstreamingerako* hezitzaile fisikoen iritziak aztertu zituzten, eta gehienek erantzun zuten iritzi negatiboa zutela urritasun txikiak zituzten umeak heziketa fisikoan integratzearen eta integratuak izanik lortutako emaitzen inguruan. Ikerketa berean behatu zen heziketa fisikoa integrazio-egoeran irakasten zuten irakasleak ez zeudela horretarako prestatuak. Egoera horrek eragin negatiboak ekar ditzake irakasleen iritzi eta jarrerarekiko.

Santomier-ek (1985) «etiketa sinbolikoaz» hitz egiten du, irakaslearen jarrera negatiboaren eragin gisa. Stevenson-ek (1975) etiketa sinbolikoa sozializazio sinbolikoaren kontzeptu gisa identifikatu zuen, horrela norbanakoa giza rol berezi batekin indentifikatuz. Heziketa fisiko integratuan, ikasleak sinbolikoki etiketa ditzakete hezitzaile fisikoen jardueraren aukeraketa-prozesuaren bidez eta rolak zehaztuz.

Santomier-ek (1985) irakasleen hezitzaileentzat estrategiak planteatu zituen. Etorkizunean izango diren irakasleen heziketa hobetzeko aholkuen egokitzapena egiten du eta Filler (1982) berziklatzen du. Irakaslearen jarrerak eta iritziak honako faktore hauekin erlazionatuta egon daitezke: *HBBko umeen irakaskuntzarako interesa, heziketa fisiko egokituarekiko ezagutza eta beren klaseetara umeak egokitzeko duten abilezia*. Faktore horiek banan-banan aztertuz gero, behatuko da HBBko umeekin lan egiteko Heziketa Fisikoko irakasleen interesa bultzatzen duten estrategiak daudela. Hauek dira horietako batzuk:

- Hezitzaile fisikoekin harremana izateko urritasun ezberdineko pertsonak gonbidatu.
- Bilerak egitea irakaskuntza, giza elkarrekintza eta sentimenduen inguruko kezkak elkarbanatzeko.
- Kirolean maila altuko pertsona ezinduen bideoak, diapositibak, eta abar behatu.
- Lehiaketetara, kirol-ospakizunetara, ospakizun artistikoetara joan eta jarduerak antolatu ezinduek parte hartzeko.
- Hezitzaile fisikoak ezintasuna duten atletekin tartekatu.
- Hezitzaileak bultzatu ezintasun egoera ezberdinetatik abiatutako jarduerak gauzatzera.
- Profesionalak behatu heziketa fisiko integratuan, jarduera fisiko egokitan eta kirol egokituko saioetan.

Bestalde, ezagutza-estrategiak dira hezitzaileen irakasleek erabiliko dituzten estrategiak, horiei informazio egokia eskaintzeko. Beste batzuen artean, HBBdun umeentzat eginiko programen helburuak zehaztea.

Weiss-ek (1980) eta Santomier-ek (1985) helburu batzuk ezarri zituzten:

- a) Ezintasun-mugen barruan, garapen fisiko optimoa laguntzea.
- b) Mugen barruan, abilezia motor optimoa garatzea.
- c) Jarduera fisikoetan parte hartzeko ohitura garatzea, mantentzeko eta atsegina hartzeko.
- d) Jarduera fisikoaren ezagutza eta ulermena garatzea.

- e) Muga eta zailtasun pertsonal eta sozialen onarpen positiboan laguntzea.
- f) Jarduera fisikoan segurtasun-ohiturak garatzea.
- g) Heziketa Fisiko egokituaren arloarekin erlazionaturiko helburuak adieraztea.

Weiss-ek (1980) eta Santomier-ek (1985) helburu fisikoak, sozialak, emozionalak eta intelektualak adierazten dituzte:

- *Helburu fisikoak* erreferentzia egiten die oinarritzko gaitasun fisiko guztiei, perspektiba-gaitasunei, kualitate fisikoei eta motrizitatearekin erlazionaturiko guztiari.
- *Helburu sozialek* autonomiari eta pertsona arteko erlazioei egiten diete erreferentzia.
- *Helburu intelektualak*, ez-ahozko komunikaziori begira, adierazpen-eremuaren gorakadari eta ikusmin handiagoa eskuratzeari laguntzen dio, arreta-maila altuagoa eta lan-ohituretan hobekuntza erakutsiz.
- *Helburu emozionalek* autobalorazioari, arrakastari eta lorpen-sentsazioei egiten diete erreferentzia. Klase integratu baten barnean funtzionatzen duen dinamika psikosoziala eta giza onarpenaren irakaskuntzarako eragina identifikatzea eta azaltzea.

HSAOLen erreferentzia egiten zaie aniztasunaren onarpenari, sexu-ezberdintasunekiko errespetuari, arrazari, giza estatusari, eta antzeko zeharkako edukiei. Beharrezkoa da ezagutza eta esperientzia egokiak eskaintzea, hezitzaile fisikoek bakarkako argibideak eta oinarriak ulertu eta HBBko umeak heziketa fisikoko klase arruntetan aritzeko. HBBko umeak klase arruntetan aritzeari dagokionez, Weiss-ek (1980) aholkatzen du gaitasun fisikoen ezaugarriak ezagutzea, irakaskuntzarako ezaugarri horiek dituzten eraginez konturatzea, egokitze, jarduera, metodologia, ingurune eta abarreko formak ezagutzea, egokitze mota ezberdinentzat aldaketak aukeratu edo diseinatzea, eta egokitze mota ezberdinentzat gidalerroak ezartzea.

Horri dagokionez, Utley-k eta Sudgen-ek (1995) diote Lehen Hezkuntzako heziketa fisikoko irakasleek duten esperientzia aprobetxatu behar dutela, maila ezberdineko gaitasunen irakaskuntza praktikorako; izan ere, beren egunerokoan gauzatzen duten zerbait da. Warnock txostena (1978) erreferentziatzat hartzen badugu, HBBko umeen % 20tik % 18 beti eskola integratuetan egon da. Beraz, HBBko umeen heziketa fisikoaren irakaskuntza «ongi gauzatzen diren praktiken luzapena da», abilezia berriak eta ezberdinak eskuratzea izan beharrean.

HBBko umeak kokatzearen inguruan eginiko ikerketek honako hau jasotzen dute:

Broadhead-ek (1985) dio, esperientziaren ondorioz, izaera baxuko HBBko ume gehienek heziketa fisikoko klase arrunteko curriculum jarrai dezaketela. Bestalde, AEBko 94-142 Lege Publikoak dio *handicap*dun umeek heziketa fisiko arrunta jaso behar dutela, aurrez bereziki diseinaturiko curriculumik eskatu ez baldin bada.

Broadhead-ek (1982) egindako ikerketak, **MAINSTREAMINGa LORTZEKO PARADIGMAREN (PAM)** eraginkortasunean oinarritua baina, era berean, **ADMINISTRAZIO DISPOSITIBO bidezko MAINSTREAMING (MAD)** prozeduren efikaziarekin kontrastatua, agerian utzi nahi du integratziorako programa espezifiko baten eraginkortasuna eta Estatuaren departamenduak diseinatutakoaren edo administrazioak ezarritakoaren eraginkortasunaren arteko ezberdintasuna. Lehenengoa, gutxien mugatutako ingurunean HBBko umeentzat heziketa fisiko arrunta eta diseinu berezikoaren horniketa anitza azaltzen duen eredua da; bigarrenak, aldiz, AEBn departamentu batzuek (1978an Louisiana estatuko Hezkuntza Departamenduak) sortu zituzten gidalerroei egiten die erreferentzia; horien bidez, HBBko umeek integrazio-egoeran klaseak jasoko lituzkete, bai curriculum arruntaren bidez, bai jarduera fisiko egokituen bidez.

Lanaren ondorio gisa, honakoa dio: biek eskaintzen die HBBko umeei heziketa fisikoan kokatzeko laguntza, baina ez da bietako inor definitibotzat hartu behar. Integrazioak arrakasta izateko, HBBko umeak gela arruntetan kokatze

hutsarekin ez dela lortzen ulertu behar da. Hori erabakitzeko, umea gehien ezagutzen duten irakasleek eta jaso behar dutenek hartu behar dute parte. Programaren barruan umeak duen garapenaren aholkatze jarraitua egin behar da. Horrek epe laburreko helburuak berrikusi beharra dakar, eta jokabide motorrak eta motorrak ez direnak behatu behar dira. Heziketa Fisikoko irakasleen eta hezitzaile berezien artean bilerak egingo dira. Azkenik, urteko informeak erlazionatuko dira azken ebaluazioa eginez eta heziketa fisiko egokia segurtatuz.

McClenaghams-ek (1981) azaldu zuen faktore ugari ebaluatu behar direla HBBko umea gela arruntean kokatzeko orduan.

Diamon-ek (1979), Parker-ek (1980) eta McClenaghams-ek (1981) behatu zuten erabakia askotan beste arrazoi batzuetan oinarritzen dela eta ez ikasleak ingurune horretan funtzionatzeko dituen gaitasunetan. Era berean, nahiz eta normalizazio kontzeptua helburu hezitzailetzat oso aholkagarria izan, behatu zuten heziketa-sistemak eman dezakeena baino gehiago hitzematen zuela.

Programa arruntean, HBBko ikasleen integrazio desegokiak, askotan, heziketa berezia baino mugatuagoa dela dirudi. Ingurune integratuan arrakastarik ez duen umea, askotan, frustraturik sentitzen da irakasleak duen itxaropen-mailaren eta umearen ekintza-gaitasunaren artean,.

Urritasun motorra duen umea programa arruntetan barneratu behar da, ezintasunak parte-hartze osoa galarazten ez dion bitartean. Urritasun handieneko umeek aukerako kokatzea izan behar dute. Umerik gehienak ingurune integratuan arrakastaz barnera daitezke; hala ere, ez da pentsatu behar HBBko ume guztiak heziketa fisikoko klaseetan barnera daitezkeenik.

Santomier-ek planteatzen duen *ezagutza-estrategiekin* jarraituz, kontuan izan behar da hainbat ezintasunen etiologia, ondorio eta ezaugarrien informazioa eskaintzeko beharra. Aldi berean, eskaini behar dira heziketa fisiko egokituko irakaskuntzarako teknika, ebaluaziorako eta neurketarako instrumentuak eta teknika, eremu kognitibo, afektibo eta psikomotorrekin zerikusia duten heziketa-planen

garapena, klaseko portaeraren kudeaketa, talde eta materialen aukeraketa, eta estres pertsonala tratatzeko/kudeatzeko informazioa.

Hirugarrenik, Santomier-en arabera, **abilezia-estrategiak** garatuko dira. Estrategia horiek erreferentzia egiten die hezitzaileek integrazio-egoeran eraginkortasun handiagoarekin jarduteko garatu beharreko abileziei. Talde horretan barneratzen dira, Weiss-en (1980) eta Satomier-en (1985) arabera, hezitzaile fisikoek menderatu beharko lituzketen eginkizunei eta gaitasunei dagozkien estrategiak. Urritasunak dituzten pertsonentzako, honako gaitasun hauek sartu beharko lirateke Heziketa Fisikoko programa baten plangintzan eta antolaketan:

- a) programaren helburuak identifikatzea
- b) alderdi kognitibo, afektibo eta motorren helburu espezifikoak identifikatzea
- c) helburu espezifikoak lortzeko irakaskuntza-esperientziak identifikatzea

Programa gauzatzeko ingurune fisiko egokia eskaintzeko eginkizunak honako hau eskatzen du:

- a) Jarduera fisikoa egiteko eremuaren egokitasuna epaituko duten irizpideak identifikatzea.
- b) Programarentzat beharrezkoak diren instalazio motak identifikatzea.
- c) Programarentzat beharrezkoa den taldea eta horien iturriak identifikatzea.
- d) Irakaskuntza hobetuko luketen laguntza motak identifikatzea.

Bana-banako programak planifikatzeak honako gaitasun hauek eskatzen ditu:

- a) Urritasun-egoerak eta horiek irakaskuntzan eta heziketa fisikoko parte hartzean duten eragina identifikatzea.
- b) Urritasun bakoitzarentzat egokia den aholkularitza-prozedura identifikatzea.
- c) Urritasun bakoitzarentzat irakaskuntza-esperientzia aukeratzea.

- d) Irakaskuntza-esperientzien garapenerako eta emaitzetarako, ebaluazio-prozedura identifikatzea.
- e) Irakaskuntza-esperientzia indibidualak hobetzeko entrenamendu-estrategiak aukeratzea.
- f) Eskolaren eta komunitatearen baliabideak identifikatzea, bakoitzak eman dezakeen informazio mota kontrastatzeko, ikasleari aholku emateko eta irakaskuntza-esperientzia egokiak planifikatzeko.

Heziketa Fisikoa antolatzeko eginikizunen planifikazioak honako gaitasun hauek eskatzen ditu:

- a) Ikaslearen estatusa eta garapena jasotzeko datu-orri egokiak identifikatzea.
- b) Ikaslearen osasunarekin eta segurtasunarekin erlazionaturiko planifikazioaren alderdi garrantzitsuak identifikatzea.

Heziketa Fisikoan programa indibidualak eta taldekoak egiteko eginkizunak honako gaitasun hauek eskatzen ditu:

- a) Medikuen txostenak eta ebaluazioa kontuan izanik, jarduera fisikoetan parte hartzeko tolerantzia-mugak zehaztea.
- b) Jarduera fisiko egokituen programa kontuan izanik, jarduerak aldaerak sortzea.
- c) Unitatearen hasieran, ikaslearen gaitasunak eta mugak aholkatzea.
- d) Unitatearen barnean, ikaslearen gaitasun-mailarekin bat datozen jarduerak aukeratzea.
- e) Eginkizuna osagai errazetik zailenera gauzatzea.
- f) Unitatearen barnean jarduerak irakastea, irakaskuntza-estrategia eta laguntza egokiak erabiliz.
- g) Motibazio-teknikak erabiltzea.
- h) Irakaskuntza-esperientziaren garapena ebaluatzea, eginkizun, erritmo eta instrukzio-estrategia sekuntzien inguruko eraldaketa eta erabaki-hartzeak oinarri hartuta, eta hurrengo unitatera pasatzeko prestaketa egokitzea hartuta.
- i) Epealdiaren amaieran, ikaslearen errendimendua aholkatzea.

- j) Informazioa balioestea, ikasle, guraso eta zentroko beste pertsonak aholkatzea eta errendimenduaren inguruan (planteaturiko helburuen garapen-erritmoa) eztabaidatzea.
- k) Beste pertsonekin lankidetzan aritzea baliabide gisa, adibidez.

Heziketa Fisikoko programak modu eraginkorrean (banakoei aplikatuta) ebaluatzeko eginkizunak honako gaitasun hauek barneratzen ditu:

- a) Programaren barne-arrakasta ebaluatzea, parte-hartzaileen errendimenduaren araberrako osagai ugari kontuan hartuz.
- b) Irakaskuntza-metodoak ebaluatzea.
- c) Programa aurrera eramateko beharrezko administrazio-prozesuak ebaluatzea, bertan barneratuz klaseetako ordutegia, aholkularitza eta datu-biltze prozesuak.
- d) Programan aldaketak egiteko aholkuak gauzatzea eta oinarritzat jasotako datuak eskaintzea.

Heziketa Fisikoko programentzat ingurune emozional eta sozial egokia eskaintzeko eginkizunak honako gaitasun hauek eskatzen ditu:

- a) Norberaren arazoak ulertzen eta onartzen ikastea.
- b) Norberaren arazoak ulertzea eta konpontzea.
- c) Norberaren arazoen eta besteen arazoen tratamenduaren arteko erlazioa erabat ulertzea.
- d) Irakaskuntza-estilo eremu zabal bat aukeratzea eta erabiltzeko gaitasuna garatzea.
- e) Helburu afektiboak identifikatzea.
- f) HBBrik gabeko ikasleak heziketa fisiko integratuan ongi sentitzeko estrategiak aurkeztea.

Irakaslea, era berean, ezintasunak dituzten umeen estatusa hobetzen saiatu behar da, laguntasuna, bikotekako irakaskuntza, kooperazio-proiektuak, balioen hezkuntzari eta ezintasunak dituzten pertsonen buruzko liburuak irakurritz.

Liddle & Breihan (1980), Weiss (1980), Moracco (1981) eta Santomier (1985) autoreek honakoa lortu nahi izan zuten:

- a) Ingurune psikosoziala egituratzeko teknika egokiak garatzean, hezitzaile fisikoei klaseko portaeraren kudeaketa teknikak azaltzea eta barneratzea, horrela, ume guztiek arrakastadun irakaskuntza-esperientziak bizi ahal izateko.
- b) Klaseko denbora-kudeaketarako esperientziak eskaintzea, banakako arretan beharrezko denbora erabiltzeko.
- c) Gurasoekiko harremanen esperientziak eskaintzea, eta umearen behar bereziei aurre egiteko beste profesionalekin lan egitea.
- d) Hezitzaile fisikoak estres pertsonalaren kudeaketarako tekniketan barneratzea.

B. Gelako programa orokorraren eta irakasleen laguntza-beharraren barruan, irakasleak ume bakoitzari egokitzen zaion programa sortzeko beharra.

Garrantzitsua da beste profesionalen (medikuak, psikologoak, logopedak, fisioterapeutak eta abar) eta gurasoen laguntza, bakarkako programak planifikatzeko.

Esan daiteke heziketari dagokion giza ereduak mugigaitz izateari utzi diola. Horri esker, askotariko jarrerak ari dira sortzen, subjektuari aukera emanez beharraren arabera erlazio motak sortzeko. Carlos Mas-ek (1984, 44. or.) honako hau ondorioztatzen du bere lanean: «Orain, eskolako integrazio-prozesuari dagokionez, antolaketari edo ekonomiari dagozkion arazoak azal daitezke, baina ez heziketa-ereduaren baliagarritasunari dagokionez».

Groner-ek (1983), «aniztasunari arreta» jartzearen ildoan, askotariko pedagogiak ezartzea kontuan hartuz honela dio: «iraganean beharrezkoa izan zen Heziketa Fisiko Berezia sortzea, eskola arruntetatik bereizita. Orain, ume bakoitzak irakaskuntza aske eta egokia izateko duten eskubidea onartzeak aukera emango digu ume gehiagori programa orokorragoetan heziketa berezia eskaintzeko». Dirudienez, indibidualizazioa ez da nahikoa izango. *Handicap*dun umei eskola arruntetan parte hartzeko aukera emango dien sistema malguarekin bateratu behar

da. Profesional gisa, gure helburua ez da heziketa bereziaren integrazioan jardutea, ume bakoitzarentzat heziketa berezia ziurtatzea baizik eta, oro har, errealagoa egitea ume bakoitzarentzat «berezia» den heziketa-sistema baten ikuspegia.

Heikinaro-Johansson-ek, Sherrill-ek, French-ek eta Huuhka-k (1995) eginiko ikerketa heziketa fisiko egokituan kontsulta-eredu bat garatzean eta aztertzean oinarritua dago; izaera orokorreko heziketa fisikoan, oinarrizko irakaskuntzako (Espainiako Lehen Hezkuntzako) irakasleei lagundu nahi zaie HBBko umeen integrazioan. Finlandiako bi herrialdetan egin zen lan hori, bi motatako kontsulta erabiliz: bata intentsiboa eta bestea mugatua.

Emaizten arabera, irakasleak (Espainian hezitzaileak) eta ikasleak arketipoaren onurak jaso dituzte, eta horrek ziurtatzen du HBBko umea integratzeko heziketa fisiko egokituan eginiko kontsulta-eredua guztiz positiboa dela.

3.4.2.- UMEAREN IKUSPUNTUTIK.

Umeei aniztasuna onartzeko **jarrerak** ikasi beharko dituzte. Brown-ek (1987) hala dio bere lanean: «esperientziaz dakigu umeei ezintasunak dituzten kideak onartzen dituztela, inongo arazorik gabe, eta laguntza handia eskain dezaketela». Santomier-ek (1985) ezberdintasun indibidualak onartzea estimulatzeko duen ingurune psikosoziala ezartzearen azterketa egiten du. Horri dagokionez, «indibidualtasun ezberdinak onartzeak irakaslearen planifikazio askea eskatzen du; klasean *handicap* duen umea onartzeko oinarrizko eragina da. Horrek, era konstantean, ahozkoak eta ez-ahozkoak diren jarrerak komunikatzen ditu, ezberdintasun indibidualak kontuan hartuz». Santomierrek (1985) berak proposatzen du irakasleek HBBrik gabeko umeentzat estrategiak antolatzea, haiek heziketa fisiko integratuko klaseetan ongi senti daitezen. Filler-ek (1982) eta Santomierrek (1985) aholkatzen dute ikasleei ezberdintasun indibidualen garrantzia azpimarratzen duten egoerak ezagutaraztea, informazioa eskaintzea, eta aurrez aurre jartzea ezberdintasun fisikoen eta ikasleen jokabideen aurrean. Mas-ek bere lanean garrantzia ematen dio zentro integratuetan aritzen diren umeei jasotzen duten

bilakaera onuragarriari, guztiok bizi eta behatzen ditugun egoeren aldaketa eta eboluzioa bizitzen baitute. Desabantaila duten umeekiko, ikasleen artean talde peioratiboaren kalifikazioa edo aipamena desagertu egiten da, eta talde-jarduerak erabiltzen diren geletan lankidetzat-harremanak sortzen dira. Mas-ek ziurtatzen du inizatiba-gaitasuna handitu eta dependentzia-harremana gutxitu egin dela.

Williams-ek eta Scherril-ek (1989) heziketa fisiko integratuan umeen jarrerarengan eginiko ikerketak agerian utzi zuen, eskola normalizatueta integraturiko HBBko umeekin izandako kontaktuak ez zuela jarrera-aldaketa esanguratsurik ekarri HBBrik ez zuten umeengan. Sherril-ek (1988) aurrez eginiko ikerketetan, integratuzko heziketa fisikoa ingurune egokitzat jotzen duten pertsonak honako alderdi hauek azpimarratzen zituzten integrazioan:

- a) HBBko umeak estatus bereko ikusten zituzten haien kideek.
- b) Jarduera fisiko integratuak positiboak ziren eta betetasuna eskaintzen zuten.

Hala ere, naturalki eta berez sortzen diren kontaktuen mende egotea ez da eraginkorra. Horne-k (1985) eta Jones-ek (1984), heziketa bereziaren inguruan ikerketak egin ondoren, arduraz egituraturiko eta diseinaturiko elkarrekintzak eskaintzea aholkatu zuten, heziketa fisiko integratuko jarrerak hobetzeko. Horrela, etorkizunean kontaktuaren eraginaren inguruan egingo diren ikerketek kontuan hartu beharko lituzkete kontaktu positiboak hobetuko dituzten aldagai pertsonalak eta egoera-aldagaiak, eta ziurtatu beharko lukete ezintasuna duten ikasleak gainerako ikasleak bezala hartuko dituztela.

Hottendorf-ek (1989) entzumen-urritasuna duten umeek dantzako eskoletan eginiko integrazioaren esperientzia aurkeztu zuen. Integrazioa bi eratarik egin zen:

Lehenengoa, Holcom-ek eta Corbett-ek (1975) alderantzizko integrazioa (*reverse mainstreaming*) izendatu zutena, integratuzko bide bezala, gorak ez diren umeak gorrentzako programara ekartzen oinarritzen den praktika da.

Bigarrenari, Soder-ek (1980) eta Hottendorf-ek (1989) integrazio osoa (*full mainstreaming*) izena eman zioten. Haientzat, urritasuna duen ikaslea bere gaitasunak eta mugak dituen beste ikasle bat da. Hottendorfek (Heziketa Fisikoko irakaslea eta Washington-eko Gallaudet Unibertsitateko «Gallaudet Dance Company»ko zuzendaria) gogorarazten du, 1987an, Heziketa eta Gorren Batzordeak informatu zuela entzumen-urritasuna duten ikasleen % 70 eskola publikoetan hezten zela eta joera horrek jarraitu egingo zuela *Education of the Handicapped Act*en arabera. Pertsona gorrei dantzako eskolak hartzeko aukera kentzeari buruz zioen, funtsean, sineskera okerrei eta irakasleak zeinuen hizkuntza erabiltzeko abilezia ezari dagokiola. Irakasle batzuek uste dute entzun gabe ezin dela dantzatu; Hottendorf-en arabera (1989), «pertsonak berezkoa du barne-erritmoa lortzeko gaitasuna, eta ez du zerikusirik entzumen ona edo txarra izatearekin». Dr. King Jordan Gallaudet Unibertsitateko lehen presidente gorra dio «gorrek, entzutea izan ezik, beste guztia egin dezakete».

Ildo horretan, Ipar Carolinako Unibertsitatean Harper-ek eta Martinek-ek oinarritzko heziketa fisikoan eginiko ikerketak (*handicapa* duten edo ez duten ume integratuen inguruan eta, zehazki, *errendimendu motorrari* buruz) honakoa adierazten du: gorputz-koordinazioaren test-ean, irakaskuntza- eta jokabide-arazo txikiak zituzten umeek *handicapik* gabeko umeek programaren hasieran eginiko aurretest-ean baino maila baxuagoak lortu zituzten, baina ez heziketa fisikoaren programa amaierako posttest-ean lortutako emaitzak baino askoz baxuagoak. Aurreko ikerketek erakutsi dute *handicapik* gabeko umeek adimen-atzerapena duten ume hezigarriek baino emaitza hobeak lortzen dituztela; horiek, era berean, adimen-atzerapena duten ume entrenagarriek baino emaitza hobeak lortzen dituzte jarduera motor eta fisikoetan (Ulrico, 1982).

Autokontzeptuari dagokionez, autoreek diote programa integratuek autokontzeptua areagotzen dutela. Gainera, irakaslearen itxaropenen atalean, umearen autokontzeptu-mailak dira irakaslearen itxaropenen funtzioetako bat. Abelson-ek eta Staley-k (1982) eta Craft-ek eta Hogan-ek honela definitu zuten autokontzeptua: subjektuek beren burua eta beren sentimendu positiboak eta negatiboak deskribatzeko erabiltzen dituzten ahozko etiketak. Craftek eta Hogane

(1985), heziketa fisiko integratuan, autokontzeptuaren eta autoefizientziaren garapenerako eraginak ikertu zituzten. Bien arteko erlazioan oinarrituz, batean gertaturiko aldaketak bestearen aldaketa eragin dezake. Bandura-k (1977) eta Craftek eta Hoganek honela deskribatzen dute autoefizientzia: subjektuak egiteko gai den horretan duen sinesmena. «Ingurunearekin izandako elkarrekintza afektiboetatik sorturiko esperientziak eraginkortasun-sentsazioa garatzeko oinarriak eskaintzen ditu» (Bandura, 1981).

Ikertetek diote *handicap*dun gazteen eta umeen autokontzeptua zehazten duten faktoreak direla ongizate fisikoa, abilezia motorra eta gaitasun atletikoa. Abileziak menderatzeak eta esperientzia berriek *handicap*dun pertsonen autokontzeptua hobetu dezakete; eta autoefizientzia proposatzen da autokontzeptuan gertatzen diren aldaketak ulertzeko oinarri gisa (Craft eta Hogan, 1985). Autore horiek Heziketa Fisikoko irakasleen praktikarako estrategiak eskaini zituzten, *handicap*dun umeen autoefikazia eta autokontzeptua hobetzeko helburuarekin,.

Brown irakasleak (1987) *Active games for children with Movement Problems* liburuan hitz egiten du Heziketa Fisikoko irakaslearentzat mugimendu-arazoak dituzten umeak kirolaren curriculum orokorrean integratzea den erronkaz.

*Northumberland Local Education Authority*rentzat (herriko foru aldundia) eginiko aholkulari-lanetan, eskola-zentroei aholku emanez, baieztatu izan zuen, agertzen ziren arazoez gain, faktore nagusia loturik zegoela umearen potentzial motorrari eragiten zion ezintasun-mailarekin. Hala ere, bana-banako irakaskuntza gauzatu daitekeen jardueretan (gimnasia, dantza, atletismoa eta igeriketa, nahiz eta batzuetan jarduerak binaka egin daitezkeen), integrazioan ez da arazorik izaten. Bigarren Hezkuntzan, kirolaren irakaskuntza jarduera-taldearen lankidetzan eta aurkariarekiko lehian oinarritzen da, baina arazo batzuk izaten ditu. Horiek gainditzeko, Groves-ek (1987) etapa ezberdinak proposatzen ditu kirol-programan HBBko umea integratzeko prozesuan. Ideia horrekin aurkaritzan, integrazioan bana-banako irakaskuntzaren beharra dago; Minnesotako Unibertsitateko irakasleek (Schleien, Mustonen eta Rynders) eta Fox eskolako autismo-programaren

koordinatzaileek Minnesotako eskola batean ikertu zuten ume autisten jokabide ludikoan giza jarduera ludikoek duten eragina. Ikerketaren helburua zen ikertzea ume autistek ez dutela banakako jolasa indartzen duten programen beharrik, kontuan hartuz jolas sozialak gauzatu aurretik banakako jarduerak menderatu behar dituzten ustea. Ikerketa horren emaitzek baieztatu zuten jolas-jarduerak ikasle autisten jokabidean, taldean, talde txikitan eta bikoteka gehiago laguntzen dutela banakako jarduerak baino. Kontuan hartu behar da, ordea, ikerketa ingurune integratuan egin zela, ezintasunik gabeko umeak autismoa zuten adin bereko kideekin lan egiteko prestatuz. Horregatik, lortutako datuetan eragina zein faktorek duen garbi ez dagoenez, irekita gelditzen da faktore bakoitzaren aldagarritasun espezifikoa. Ikerketaren emaitzek erakusten dute, egoki egituraturiko jarduera integratuen eraginez, eskola-garaian ikasle autisten jokabide egokiak maizago gertatu zirela, banakako jardueretan izandako jokabide egokiak baino. Ondorioz, etorkizunean aukera egon beharko litzateke ume autistentzat programa garrantzitsuagoak, zabalagoak eta inklusiboagoak egiteko.

Kirolak integrazio-prozesuan eskain ditzakeen aukerak azaltzeko, ikerketa batzuk jasoko ditugu. «Deporte sin límites» izenburupean, Alemanian atzerriko ume emigratzaileen kirolak eskaintzen duen giza integrazioaren inguruko bi proiektu gauzatu ziren (Bóck, 1982 eta 1986). Lan horiek 1982an Kassel-eko eskolan izandako «Deporte como posibilidad de integración para extranjeros» mintegian sortu ziren. Ideia nagusia zen kirolaren «pedagogia intelektualaren» oinarrian, atzerritarrentzat eta alemaniarrentzat jolas- eta kirol-eskaintza sortzea. Taldeak aukera ikusi zuen joera etnozentrikoak (xenofobia eta atzerritarren estigmari aurre egitea) hobetzeko. Proiektuaren helburua betetzeko, beharrezkoa zela kirola eta tratamendu soziopedagogikoa baieztatu zen. Aurkeztutako eskaintzetan, ume eta gazte atzerritarrak eta alemaniarrek elkarrekin jartzea bermatu zuten parte-hartzaileek eta monitoreek. Inkestatutako subjektuen ikuspuntutik, kirol-elkarrekintza orokorraren bidez ezagutza-prozesuak eta aurreiritziak desegin ziren. Dibertsioa eta laguntasuna osagaiak izan ziren aurrebaldintza, atzerriko gazteriaren zati bati kirol-jardueretikiko interesa pizteko. Oinarrizko faktorea «instituzioen eta gusaroen» arteko lana izan zen.

Rarick-ek eta Butler-ek (1985) ikertu zituzten integrazioak buruko atzerapena duten eta ez duten ikasleen produkzio motorraren inguruan dituen eraginak. Emaitez azaldu zuten ikasle integratuen produkzio motorrak izandako hobekuntzak gainditu egiten zuela integratuak izan ez zirenean, ezintasunik gabekoen produkzioari negatiboki eragin gabe. Irakasleek gehiago esku hartu zuten gazte atzeratuekin eta, neurri handi batean, integratuekin bereizitakoekin baino. Ikerketa horretan, eskola bereziak eskainiriko erraztasunei esker gauzatu zen integrazioa eta, alde horretatik, alderantzizko integrazioa dei dakioke. Berezitasun gisa, aipatzekoa da ume integratuei heziketa fisiko egokituan adituak ziren bi irakaslek eta laguntzaile batek irakatsi zieten; irakasle-ikasle erlazioa 1etik 8rako izan zen. Emaitez azaldu zuten adimen-atzerapena duten umeak heziketa fisikoko klaseetan arrakastaz integra daitezkeela.

Jeanrenaud-ek, Karlsson-ek, Witt-ek eta Linford-ek (1971) Down-en sindromedun umeekin eginiko ikerketetan aurkitu zuten (3-5 urteko adimen-adina duten umeen berezko jolas-jardueren filmazioak analizatuz) ezintasunik gabeko umeengan gutxi gorabehera erdia zela jolas-denboraren eta lekualdatzearen distantzia. Ikertzaileek ondorioztatu zuten aktibitate ezak programaren egitura-faltarekin zer ikusia zuela; izan ere, jolas-elementuak aski ezagunak ziren bai Down-en sindromea zuten umeentzat eta bai ume arruntentzat. Geroago, Linford-ek eta Duthie-k (1970) frogatu zuten ume horiek energia gastu «normaletara» hurbil daitezkeela, jarduera fisikoko programa batean errefortzu-programa erabiltzen denean.

Ezin da alde batera utzi aurrerapen teknologikoek (adibidez, ordenagailuek) eskaintzen diguten laguntza. Elementu horiek artearen, musikaren eta mugimenduaren arloetan integrazioa errazteko balio dezakete. Burton-ek eta Lane-k (1989) irakaskuntzaren potentziazailatzat hartzen dute ordenagailua. Ordenagailuz komunikatzeko garatzen diren esplorazio moduek umea motibatu egiten dute arazoak ebaztera, eta pentsamendu logikoa eta abilezia espazio-bisualak bilatzera. Umeek beren irakaskuntzaren kontrola izateko hezkuntzan laguntzen dute. Irakaskuntza integralak arazoen ebazpenean oinarrituriko hiru faseko prozesua jarraitzen du:

- A) 1. fasea: umea, abilezia eta kontzeptuen esplorazioa egiteko, *irakaslearen zuzendaritzan* oinarritzen da.
- B) 2. fasea: umeak *autozuzendu egiten* dira kontzeptu-erlazioen arazoak, eta abar konpontzeko.
- C) 3. fasea: sortutako produktua *perfekzionatu eta findu egiten* dute umeek.

Ilido horri jarraituz, *National Curriculum Councilen*, Ingalaterran (1993), Hezkuntzaren Teknologiarako Kontseilu Nazionalak Curriculum Nazionalerako sarbidea landu zuen, informazio teknologikoaren bidez. Informazio teknologikoak zentzumen-arazoak eta arazo motorrak dituzten ikasleei curriculumerako sarbidea eman diezaieke, dislexia eta antzeko irakaskuntzarako zailtasunak konpontzeko estrategiak garatzen lagundu eta idazkera metodo alternatiboak eskaini. Hezkuntzaren Teknologiarako Kontseilu Nazionala (CNTE) arduratzen da hezkuntzan teknologiaren aplikazioa egiteaz. Teknologia ebaluatzen du, eta saiatzeko da praktika egokiaren eta interesgarriaren onurak eskola- eta laguntza-agentziei ezagutarazten. CNTEko behar berezien taldeak argitalpenak egiten ditu; bertan estatuan egiten diren esperimentaziozko proiektuak goraipatzen dituzte, matematika eta hezkuntza espezifikoaren zailtasunak barneratuz; esate baterako, oztopo hezitzaile larriei zuzendutako teknologia-informazioa.

3.4.3.- ANTOLAKUNTZAREN IKUSPUNTUTIK

HBBdun umea zentro normalizatu batean integratzeko beharrezkoa da alderdi batzuk kontuan izatea. Egokia izango da HBBdun umearen ezintasunak eta gaitasunak biltzen eta zehazten dituen txostena egitea. Brownek (1987) proposaturiko ereduak honako hauek hartzen ditu kontuan:

- ezintasunaren deskripzioa
- arazo motorren deskripzio zehatza
- edozein «ezintasun ezkuturen» deskripzioa (irakaskuntzarako zailtasunak)
- pertzepzio-arazoak
- umea jada trebea izana den oinarritzko abilezien eta kirolen zerrenda

- ingurunera egokitzeko aholkuak

Eredu horrek irakaskuntza-metodoen eta programen inguruko aholkuak ere barneratzen ditu.

Grovesek (1987) eta Brownek (1987) sailkapena zortzi etapatan jasotzen dute eta, bertan, heziketa fisikoko curriculumaren barneko behar berezien horniketak aipatzen dituzte:

- 1) Heziketa Fisiko guztiarentzat integrazio osoa.
- 2) Heziketa Fisiko guztiarentzat integrazioa, jarduera fisiko osagarriaren saio bereziekin.
- 3) Heziketa Fisiko guztiarentzat integrazioa, «ancillary» laguntzarekin edo klaseetan eranskinekin.
- 4) Integrazioa aukeraturiko alderdi batzuetan eta horniketa berezia beste modalitate batzuetan.
- 5) Integrazioa kirol batzuetan eta banan-banan parte hartzea beste batzuetan.
- 6) Integrazioa kirol-programaren modalitate batzuetan, baina unitate berezi batean saio batzuk eginez.
- 7) Integrazio-eskola baten barnean, talde berezi batekin, erabat bereizirik irakaskuntza. Talde horrek indibidualki jarduten du eta, ezintasun fisikoak dituzten umeez gain, ohiko programa nahi dutenak ere barnera ditzake.
- 8) Heziketa Fisikoa unitate berezi baten barnean egiten dute, baina barneratuta daude gainerako eskolako jardueretan ere.

MacClenaghan-ek (1982), *Oportunidades iguales para todos en educación física* lanean, ildo berari jarraituz, AEBko Hezkuntza Saileko Hezkuntza Bereziaren Bulegoak 1980an argitaratu zituen gidalerroak jasotzen ditu, gela arruntean HBBdun umeak integratzeari buruz:

- 1) Ezintasunik gabeko ikasleekin programa ofizial batean parte hartzea.
- 2) Egokitzen bereziekin, ezintasunak dituzten ikasleekin programa ofizialetan parte hartzea.

- 3) *Handicapik* gabeko umeei eskaintzen zaienetik ezberdina den Heziketa Fisiko berezia.
- 4) Ingurune berezi batean (eskola-egoitzak edo eskola bereziak), ezintasunak dituzten ikasleei eskaintzen zaizkien Heziketa Fisikoko programak.

Groener-ek (1983), *Abriendo nuestras clases de educación física a todos los niños* lanean, ume berezi batek bere ahalmena lortzeko kontuan izan beharreko alderdiak azaltzen ditu:

- Bere beharrak, gaitasunak eta helburuak ulertzen dituen hezitzailea behar du.
- Psikologigoki indartsu sentitzen den ingurunea.
- Bere jokabide-itxaropenen ezagutza izatea.
- Gelakideekin erlazionatzeko aukera izatea.
- Laguntza ingurunean, autodiziplina garatzeko aukera, eta lorpen akademikoetarako (ez sozial eta fisikoetarako soilik) aukera eta laguntza.

Integrazio-geletan, HBBdun umeak modu positiboan kokatzeko beharrezko laguntzari eta sostenguei erreferentzia eginez, Sudgen-ek (1995) laguntzaren eta integrazioaren inguruko analisia egiten du; eta laguntza bera hartzen du kokatzearen arrakasta edo porrota zehazten duen faktoretzat. Laguntzak hainbat abilezia barne-hartzen ditu; esate baterako, plangintza, antolakuntza, tresnagintza eta lankidetza.

Integrazioaren **sostenguaren arrakastan** eragina duten **faktoreei** dagokienez, sistema egokia hartzeko lantalde osoaren akordio-beharra goraipatzen du. Plangintzaren garrantzia, parte hartzen duten irakasleek metodoak eta edukiak elkarbanatuz. Irakasle inplikatuak beren rola zein diren jakitea ziurtatu behar da. Denbora beharrezkoa da elkartzeko, planifikatzeko, eta materiala eta konfiantza eta errespetuan oinarrituriko irakasle inplikatuaren lan-erlazioa prestatzeko.

Laguntza norentzat izan behar da? Pentsatu egin behar da, gela barruan nork lagunduko duen, zer motatako laguntza eskainiko den eta laguntza nola eman behar den. Horretarako, eskolaren barrutik eta kanpotik dauden baliabideak aztertuko dira. Laguntza motak izan daitezke aholkularitza eta curriculum-materialak,

eta baita software-programak, aholkularitza-tresnak eta curriculumak osatzen duten elementuak ere. Kontseilu informalek, laguntza gisa, behar bereziko beste koordinatzaileen edo hezkuntzako psikologoaren informazioa eskainiko dute. Egituraturiko kontseiluek eskolaren edo herrialde-eskolen bidezko laguntza eskainiko dute. Klasetik kanpoko ikasleentzako laguntzak dira guraso-elkarteek, talde txikiek edo banakoek eginiko lanak. Gela barneko laguntza, berriz, hau izan daiteke, besteak beste: ikasleei materiala eta baliabideak egokitzea, argibideak errepikatzea eta azaltzea, eginkizunetan ikasleei laguntzea, berehalako *feedback*a eskaintzea eta emaitzak ezagutzera ematea, zuzenketa-prozedurak ezartzea, nor bere autokontrola erraztea, epe laburreko helburuak ezartzea eta betearaztea ziurtatzea, ikasleak aukerako edo erlaziozko eginkizunetara bideratzea, jokabide desagokiak aurreikustea eta kudeatzea, eta motibazioari eta interesari eusteko estimuluek ematea, laguntzea eta onartzea.

Zentro integratuetan **irakasleei eskainiriko laguntzari** dagokionez, Ingalaterrako Ikasketa Planen Kontseilu Nazionalak (CNPE) ikerketa bat egin zuen 1992an, HBBko umeekin eta ikasle bereziekin lanean aritzen diren irakasleen informazioa jasoz. CNPEk lau ikasle talde identifikatu zituen, horientzat Plan Nazionalaren bidezko sarbidea eta progresioa eskubide eta erronka bihurtuz. Talde horiek, irakasleei laguntza ematerakoan, CNPEren lana zuzentzeko kalifikatuak izan ziren.

HBBko ikasle guztiek helburu bera zuten eskoletan barneratu nahi ziren talde horiek, eta hor sartuko ziren zentro arrunteko unitateen eta eskola arruntetako LEAko (1981eko HBBko umeen heziketa-aktaren definizioaren arabera, England) laguntza-zerbitzuen laguntza jaso behar zutenak ere. Ikerketa egiteko, honako pauso hauek eman ziren, ikasketa-planak berrikusketa jarraituan mantentzeko helburuarekin:

* Estatuko Idazkaritzari ohartarazi ikasle guztientzako Ikasketa Plan Nazionalerako sarbidea, irakasleei hornitzen laguntzeko.

* Irakasleei bermea eman HBBdun ikasleekin egiten duten lanean. Ebaluazioaren emaitza gisa, irakasleek, heziketa bereziaren arloari dagokionez, zazpi gai amankomun nagusi ezagutarazi zituzten:

- 1) Ikasle bakoitzak ikasketa plan zabal, orekatu eta aipagarria izateko duen eskubidea indartsu defendatzea.
- 2) Arduragabekeria kontzeptua ezeztatzea ukatzea eta, HBBko ikasleak Ikasketa Plan Nazionalera sartu ahal izateko, hori hurbilketa positiboagoaz aldatzeko eskatzea.
- 3) Irakasleek goraipatzen dute Ikasketa Plan Nazionalak curriculumaren zati bat betetzen duela, HBBko ikasle guztientzat. Era berean, curriculum bidezko lan esperimental baterako sarbidea, heziketa pertsonala eta soziala, eta jardueren aberastasuna ekarri beharko litzateke.
- 4) Praktika egokiaren adibidea identifikatzeko eta partekatzeko, Sare Nazionalaren garapenean Ikasketa Plan Nazionala aktiboa izatea eskatu behar da.
- 5) Honako hauek onartzen dituen balorazio-sistema zabalagoaren beharra identifikatzen dute:
 - a) HBBko ikasleak onartzea, eginkizun arrunten balorazioa egokia ez denean.
 - b) Bereziki gaitutako ikasleek erakutsitako pentsamenduaren kalitatea eta konplexutasuna.
- 6) Testamentua idaztean eta urteko azterketan irizpide garbiak eskatzea, profesionalak egoki prestatzeko eta horren bidez ikasleak Ikasketa Plan Nazionalera eta erlijo-hezkuntzara sartzeko.
- 7) Hainbat teknika erabiliz, irakaskuntza desberdintzearen inguruan bideratzeko beharra identifikatzen dute, HBBko umeentzat eta bereziki gaitutako ikasleekin batik bat.

Euskal Herrian, Pedagogiaren Orientazio Zentroak egiten ditu txosten horiek, bertan laguntza pertsonalaren funtzioa eta beharra aurreikusiz. Eskola-zentroetan HBBko umeak aholkatzen eta laguntzen dituzten talde multiprofesionalak osatzen dituzten profesionalak dira laguntza pertsonala, logopedak, fisioterapeutak, psikologoak, laguntzako irakasle bereziak eta hezitzaileak.

3.4.4.- ORDENA KRONOLOGIKOAN, LAN HONETAN JASOTAKO IKERKETA GUZTIEN LABURPEN-TAULA

AUTOREA	URTEA	IKERKETA	JARDUE RA FISIKOA	ADINA: KURTS OA	EMAITZA
McClenaghan	1981	«Oportunitades iguales para todos en educación física»	Heziketa Fisikoa	Oinarrizko Heziketa, Lehen eta Bigarren Hezkuntza	La mayoría de estudiantes con handicap pueden y deben estar integrados con éxito en el programa regular de educación física. Algunos necesitarán una colocación en programas especializados.
Groener, M.	1983	«Abriendo nuestras clases de educación física a todos los niños. Un punto de vista»	Heziketa Fisikoa	Oinarrizko Heziketa, Lehen eta Bigarren Hezkuntza	El lograr una educación “especial” para niños excepcionales por la integración en programas escolares regulares no tendrá éxito sin una modificación del sistema. Miles de niños están ahora en clases regulares y no tienen éxito, están frustrados y aislados socialmente.
Broadhead, G.	1985	«La colocación de niños con handicap leve en la educación física integrada»	Heziketa Fisiko erregularrak	5-12 urte	1ª solo la colocación del niño en situación de integración no logra el éxito de la misma. 2ª Es condición indispensable la colaboración de los profesores que más conocen al niño para la elaboración y supervisión del

					programa individualizado.
Karper, W. eta Martineck, T.	1985	«La integración de niños con y sin handicap en la educación Física elemental»	Heziketa Fisiko erregularra	Lehen Hezkuntza 1., 2. eta 3. mailak	La mayoría de profesores de EF anticipan problemas motrices por parte de los niños con handicap, sin embargo al realizar las evaluaciones no percibieron diferencias de comportamiento entre los niños con y sin handicap. Los programas integrados aumentan el autoconcepto de los niños con handicap.

AUTOREA	URTEA	IKERKETA	JARDUE RA FISIKOA	ADINA: KURTS OA	EMAITZA
Santomier, J.	1985	«Educadores físicos, actitudes e integración: sugerencias para entrenadores de profesores»	Heziketa Fisiko erregularra	Oinarrizko Heziketa, Lehen eta Bigarren Hezkuntza.	<i>Handicap</i> dun subjektuen ezagutzak eta kontaktuak, eta HFn pertsona horiekin erlazionaturiko abilezia hobeei iradokitzen dute eragin positiboa izango luketela integratziora bideraturiko irakasleen iritzietan eta jarreran, eta subjektuengan beraian. .
Rarick, G eta Butler, A.	1985	«Los efectos de la integración sobre la producción motriz de estudiantes con y sin retraso mental»	Heziketa Fisiko erregularra eskola berezian.	Lehen Hezkuntza 3. eta 6. mailak.	Emaitzek iradokitzen dute, heziketa egokiarekin, adimen-atzerapena duten umeek (HFn integratuta daudenean) motrizitatean onurak dituztela, <i>handicap</i> ik gabeko kideen produkzio motorrean eragin negatiborik izan gabe.
Craft, D. eta Hogan, P.	1985	«Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia : consideraciones para la	Heziketa Fisikoa eta kirola.	Umeak eta unibertsitateko gazteak.	Jarduerak menderatzea, ahoz limurtzea eta modelatze-esperientziak barneratzen dituen HFk hobetu dezake <i>handicap</i> dun subjektuen autoefikazia, eta horien

		integración»			jokabide-bilduma areagotu. Horrela, zentro arruntetan, ume horiek onura jaso dezakete, autoefikazia eta autokontzeptu-sentimendua hobetzeko diseinatutako esperientzien bidez.
Hegarty, S., Hodgson, A., Clunies-Ross, L.	1986, Inglaterra. 1988, Espainia.	«Aprender juntos. La integración escolar»	Heziketa Orokorra	Eskola-hezkuntza.	Heziketa-estrategiak eta curriculumaren egokitzapenak aztertzean oinarritzen da ikerketa, eta irakaslearen alderdi teorikoak eta praktikoak zehaztean.

AUTORE A	URTE A	IKERKETA	JARDUE RA FISIKOA	ADINA: KURTS OA	EMAITZA
Böck, F.	1982-1986	«Deporte sin límites: posibilidades del deporte en la integración social de niños emigrantes extranjeros»	Jolasak eta kirola.	Umeak eta gazteak.	Jolasean eta kirolean, ume eta gazte atzerritarren eta alemanen arteko elkarrekintzak erraztu egin zituen aurreiritziak ezabatzeko prozesua eta ezagutza; dibertsioa eta laguntasuna izan ziren gazte atzerritarren artean kirolarekiko interesa pizteko osagai nagusiak. Oinarrizko faktorea «instituzioen eta gurasoen lankidetzan» izan zen.
Brown, A.	1987	«La integración de niños con problemas de movimiento en el currículo general de deportes»	Heziketa Fisikoa eta kirola.	Eskola-adineko umeak eta gazteak.	Dantza, gimnasia, atletismoa, igeriketa eta antzeko bana-banako jarduera fisikoetan, murrizketa motorrak dituzten umeen integrazioak ez du arazorik aurkezten; hala ere, kirol-jardueren integrazioa zaila da Bigarren Hezkuntzan, jarduera talde-lankidetzan eta aurkarietako oposizioan oinarritzen

					baita.
Archie, V. eta Sherrill, C.	1989	«Actitudes hacia sus pares con handicap de niños mainstream y no mainstream en la educación física»	Heziketa Fisikoa.	Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailak.	<i>Handicap</i> dun umeei dagokienez, ez dago ume integratu eta ez-integratuen arteko ezberdintasun esanguratsurik, kontaktuaren edo sexuaren eraginez. Jokabideak hobetzeko asmoarekin, ongi egituraturiko eta diseinaturiko interbentzioak aholkatzen dituzte aurreko ikerketek.

AUTOREA	URTEA	IKERKETA	JARDUE RA FISIKOA	ADINA: KURTS OA	EMAITZA
Hottendorf, D.	1989	«La integración de niños con y sin sordera en clases de danza».	Dantza	Umeak eta gazteak	Ume gorren integratzeko faktore garrantzitsuenak dira irakasleen jarrera, komunikazio modu guztietara irekia egotea, eta araubidearen ezagutzara irekia egotea. Zeinu bidezko lexikoak, eta keinuak egiteko, seinalatzeko eta ukitzeko gaitasunak ikasle gorren integrazioa ahalbidetu dezake dantzako eskoletan.
Burton, E. eta Lane, C.	1989	«Empleando el ordenador para facilitar la integración de arte, música y movimiento».	Heziketa Fisikoa – ordenagailuaren laguntza.	Umeak eta gazteak	Hezkuntzako hainbat arlotan ikasitako kontzeptuen ordenatuen bidez, oinarritzko ordenatuen hizkuntza sor daiteke, eta produktu horiek diseinua (arte) eta animazioa (mugimendua) duten tauletan sar daitezke; edertu/hobetu daitezke, soinu gehituz (musika).
Schleien, S., Mustonen,	1990	«Los efectos de actividades lúdico-	Jolasa banaka, bikoteka	5-12 urte	Ikerketak erakutsi du ikasle autistengan jardura integratuak,

T., Rynders, J. Eta Fox, A.		sociales sobre el comportamiento de niños autistas».	eta taldeka.		jolas-jokabide altuarekin egituraturikoak eta taldeko joko-jolasak maizago sortzen dituela jokabide egokiak, banakako joko-jolasek baino.
Block, M. Y Krebs, P.	1992	«Una alternativa para el ambiente menos restrictivo: un continuum de apoyo para la EF regular».	Heziketa Fisikoa	Eskola-adina.	Gutxiago mugatutako ingurunerako aukera: autore horiek Heziketa Fisikoa egiteko etapa ezberdinak proposatzen dituzte, ezintasunaren arabera beharrezkoa den laguntzarekin batera.
National Curriculum Council	1993	«Necesidades Especiales y Plan de Estudios Nacional: Oportunidades y desafíos».	Heziketa Orokorra	Eskola-adina	Eskola berezien, zentro arrunten unitateen eta laguntza bereziko zerbitzuen ikerketan oinarrituriko txostena.

AUTOREA	URTEA	IKERKETA	JARDUE RA FISIKOA	ADINA: KURTS OA	EMAITZA
Doll-Tepper, G. <i>et al.</i>	1994	«Actitudes de los profesores, entrenadores y estudiantes universitarios sobre la integración de los estudiantes con incapacidades en la EF regular y deporte».	Heziketa Fisikoa.	Eskola eta unibertsitatea	Integrazioari begira jarrera positiboa ikus daiteke. HFko irakasleek, beste espezialista batzuekin alderatuz, ez dute HFn integrazioa egiteko jarrera hain positiboa (hizkuntza-irakaslea, historiakoa, eta abar). Horrek HFko irakasleen prestakuntza-beharrean eta curriculumak egitean pentsarazten du.
Camuñas, S. eta Dordal, E.	1994	«Las adecuaciones curriculares individualizadas en educación física: síndrome de Down».	Heziketa Fisikoa	9 urte	HBBdun ikasleen garapena hobetzen duen tresna gisa, CNEk duen eraginkortasuna aztertzea zuen helburu esperientzia horrek. Aukeraketa-prozesuan, maila ertain-altuko Down-en

					sindromea zuten umeak zeuden, eta horiek, helburuei edo edukiei eta baliabide pertsonal bereziei zegokienez egokitzapen-beharrik ez izan arren, egokitzapenak beharrezko zituzten estrategia hezigarriei zegokienez. HBBdun umeen geletan CNE garatzea komenigarria dela baieztatu zuen esperientziak, kontuan hartuz horrek ikasleentzat eta irakaslearentzat dakartzan onurak.
Utle, A. eta Sudgen, D.	1995	«Necesidades Educativas Especiales y Educación Física»	Heziketa Fisikoa	Oinarrizko Heziketa, Lehen eta Bigarren Hezkuntza	Autoreek orientabideak proposatzen dituzte integrazioan HF praktikatzeko.
Heikinaro - Johanson, P., Sherrill, C., French, R. eta Huunka, H.	1995	«Modelo de servicios de consulta en educación física adaptada para facilitar la integración»	Heziketa Fisiko Egokitua	Oinarrizko Hezkuntza.	lkerketa horren helburua zen, HFEn HBBdun ikasleen integrazioan Oinarrizko Hezkuntzako tutorei laguntzeko kontsulta-eredua garatzea. Emaitez agerian utzi zuten irakasle, laguntzaile eta ikasleek onurak jasoko zituztela aholkulariaren bisitekin eta hark garatutako ikasketa-planekin.

3.5.- HEZIKETA FISIKOKO PROGRAMAK BERRIKUSTEA

- **HUTLY-K (1995) AURKEZTUTAKO PROGRAMA:**

Lehen Hezkuntzako bigarren etaparako Heziketa Fisikoko programa (7-11 urte).

KIROLAK:

a) Mugatutako talde-kirolak eta talde-kirolen eta banakako kirolen bertsio sinplifikatuak ulertzea eta jolastea, honako estilo hauek onartuz eta kontuan hartuz: inbasiozkoak (adibidez, areto-futbola, *netballa*), kolpatu eta harrapatzeak (adibidez, *beisballa*, *cricketa*), eta sare edo paretadun talde txikikoak (mini-tenisa).

b) Abilezia eta praktika amankomunak, eraso, defentsa, indarrez hartzea, kolpea eta harrapatzea barneratuz.

c) Jaurtiketa, jasotzea, kolpea eta baloiarekin mugitzea hobetzea, aipaturiko kirolekin.

GIMNASTIKA-JARDUERAK:

a) Biratzeko, kulunkatzeko, salto egiteko, eskalatzeko, balantza egiteko eta eskuekin eta hankekin mugitzeko hainbat modu; ekintza horiek zoruaren gainean eta aparatuekin egokitzea, praktikatzea eta hobetzea.

b) Gimnastika-ekintzekin forma, abiadura eta norabide-aldaketak bideratzea.

c) Ekintza luzeagoa praktikatzea, perfektzionatzea eta errepikatzea, zoruaren gainean eta aparatuekin, gero eta mugimendu-sekuentzia konplexuagoak lortuz.

DANTZA:

a) Mugimenduak osatzea eta kontrolatzea, forma, tamaina, norabide, maila, abiadura, tentsio eta jarraitasunaren aldaketen arabera.

b) Garai eta toki ezberdinetako dantzak, eta Britainia Handiko dantza tradizionalak barneratzea.

c) Sentimenduak, gogo-aldarteak eta ideiak adieraztea musikari erantzunez, eta pertsonak eta narrazio errazak sortzea dantza bidez eta hainbat estimuluri erantzunez.

JARDUERA ATLETIKOAK:

- a) Lasterketako oinarriko teknikak garatzeko eta perfektionatzeko; adibidez: distantzia laburrak, distantzia luzeak, erreleboak.
- b) Jaurtiketak; adibidez: zehaztasuna, distantzia.
- c) Saltoak; adibidez: altuera lortzeko, distantzia.
- d) Norberaren ekintza neurtu, alderatu eta hobetzeko.

ABENTURAZKO ETA ZERUPEKO JARDUERAK:

- a) Zerupeko eta abenturazko jarduerak gauzatzea; adibidez: orientazio-jarduera ingurune ezberdinetan (parkean, basoan, hondartzan...).
- b) Erronka eta arazo fisikoak ebaztea (adibidez, oztopo-zirkuituak, gimnasia-tresnak, abentura-jolasak).

IGERIKETA:

- a) Laguntzarik gabe, gaitasunez eta ziurtasunez 25 metro igerian egitea.
- b) Uretan konfiantza garatzea; atsedean hartzen, flotatzen eta bermatze-jarrera egokia hartzen ikastea.
- c) Propultsiorako besoak, hankak edo biak erabiliz, hainbat baliabide ikastea, eta besakada eraginkorrak garatzea, buruz behera zein bizkarrez.
- d) Uretan segurtasun- eta biziraupen-irizpideak eta praktikak.

• AUTOKONTZEPTUAREN «GAITASUN FISIKO ETA PSIKOMOTORRA» DIMENTSIOAREN INTERBENTZIO-PROGRAMA.

Broc Caverio-k (1992) egin zuen, 5-8 urte arteko umeentzat. Hamasei saioz osaturiko programa da, eta bertan zehazten dira, modu globalean eta ez saioka, landutako eduki psikomotorrak. Programaren edukiak:

- 1.- Gorputz-eskema ezagutzea: gorputzeko zati nagusiak kokatu eta izendatu. Zati bakoitzaren funtzioak irakatsi, baita ikusten ez direnena ere (bihotza, birrikak).
 - Ispiluaren aurrean ezagutzea; giza irudiaren marrazkia osatu, eta marrazten dena hitzez adierazi.
 - Neurtu, konparatu, kideak behatu...

2.- Jarrera, oreka eta espazioa ezagutzea. Jarrera egokiak hartzea. Espazioan zehar ibilaldiak egin erreferentzia-puntu zehatzekin. Jarrera ezberdinetan orekari eustea. Lateralitate-ariketak egitea.

3.- Jolas sinbolikoak, irudikapenezkoak eta sentimenduak adieraztekoak egitea. Musika-estimuluekin eta mimoaren bidez, jarduerak gauzatzea.

4.- Elkarrekin erlazionaturiko jarduerak egin: ispiluaren jolasa, gorputz guztiko mugimenduekin musika interpretatzea.

- **HEZIKETA FISIKOAREN PROGRAMA: CURRICULUMA NORBANAKOARI EGOKITZEA (CNE)**

Bartzelonan, Camuñas Clamores-ek eta Dordal Culla-k (1994) egina.

Egokitzapena egin zitzaion eskola arrunteko Lehen Hezkuntzako 2. mailan zebilen 9 urteko Down-en sindromea zuen neska bati.

Heziketa Fisikoaren edukiak:

- * Begi-eskuen koordinazioa. Presioa eta esekidura. Objektuak, jauziak eta jaurtiketak erabiltzea.
- * Oposizio-lankidetzak joko-jolasak, arau errazekin.
- * Sostengu-oinarria egokituz, oreka estatikoa.
- * Espazioaren nozioak (gora, behera, barnean).
- * Oreka dinamikoa altueran eta plano okerrean.
- * Koordinazioa, zehaztasun-jaurtiketa, harrera.
- * Koordinazio lokomotorra, oztopo-jauziak.
- * Oposizio-lankidetzarako joko-jolasak.
- * Denbora-nozioak (hasi-gelditu, azkar-poliki).

• **PERTZEPZIO-ARAZOAK GAINDITZEKO PROGRAMA**

• **Newell Kephart-en programa:**

Entrenamendua arbelean	Entrenamendu sentorioria	Entrenamendu okulo-motorra	Formen pertzepzioaren entrenamendua
Norabide- ariketak	Jarrera-ariketak	Begi- mugimenduaren kontrola	Puzzleak eraiki
Trazaketa- ariketak	Oreka-ariketak	Zoruan trazaturiko zirkuituan ibiltzen jarraitu	Baloiak toki ezberdinetan kokatu
Kopiatzeko ariketak	Oreka eta jarrera jorratzen dituzten ariketak	Zoruan trazaturiko zirkuitua egin, patineekin lekualdatuz	Baloiak forma ezberdinetan kokatu

• **Cratty-ren programa, garapen motorrarentzat:**

1. Gorputzaren pertzepzioa eta espazioan duen kokapena
2. Oreka
3. Lokomozioa
4. Indarra, erresistentzia, malgutasuna
5. Baloiak hartzea eta jaurtitzea
6. Esku-abileziak
7. Mugimendua eta pentsamendua

• **Glen DoAlman-en eta Carlo Delacato-ren programa. Honako honetan oinarritzen da:**

1. Subjektuaren garapenaren eta espazioaren garapenaren laburpena.
2. Umeak entrenatu egin behar du bere garunarekiko bitartekotasuna izateko eta, bere lehentasunei dagokienez, orekatua izan behar du (eskuineko begia, eskuineko eskua, eskuineko hanka).
3. Garuna, bere prozedurengatik errehabilitatzen da. Autoreek diote beren programak terapeutikoak direla eta sendatzea lortzen dutela.

3.6.- ANALISI KRITIKOA.

«Integrazio» hitza normalizazioaren sinonimotzat erabili izan da. Baina integrazioa normalizazioaren alderdi bat besterik ez da. Groner-entzat (1983), integrazioa HBBdun umeei heziketa-zerbitzuak hornitzeari dagokio. Integrazioa da subjektuak, bere egoeraren maila kontuan izan gabe, ahalik eta gutxien mugaturiko eta ahalik eta produktiboena den ingurunean parte hartzeko duen eskubidea.

Dunby-k eta Cullen-ek (1988) eta Román Sánchezek eta García Villak honela definitzen dute: estigmak deuseztatzea, giza irabaziak lortzea, gurasoen parte-hartzea, heziketaren eraginkortasuna, eta sano diren kideekin erlazioa. Hainbat ikerketatan ikusi den bezala, emaitzak onuragarriak dira helburu horiek betetzeari dagokionez baina, beste kasu batzuetan, integrazioaren alderdi batzuetarako zailtasuna eta aldatzeko beharra ikusi da.

Integrazio-prozesuaren ebaluazioak agerian uzten ditu hobetu beharreko alderdiak. Román Sánchezek eta García Villak (1990) integrazioan arazoak aurkitu zituzten eta komenigarritzat jo zuten «integrazio-umeen psikopatologia» kontuan izatea; horretarako, aurrebaldintzak beharrezkoak dira umea integrazio-geletan kokatzeko. Eskola arruntetan giza baliabideen, baliabide administratibo eta ekonomikoen falta izanez gero, ezingo da integrazio sozial duinik egin. Hegarty-k, Hodson-ek eta Clunies-Ross-ek (1988) bi motatako integrazioak bereizi zituzten:

1. Integrazioa, kokapen gisa. Bereizketaren amaierarako lehen urratsa da.

2. Integrazioa, heziketa gisa. Uste da eskola gai izango dela ikasleen irakaskuntza bultzatzeko eta guztientzat irakaskuntza egokia egiteko baldintzak sortzeko. Eskolaren eraldaketa egiteko, oinarria curriculumean aldaketak egitea izan behar da: ikasleei irakasten zaiena, zergatia, egiten den modua, eta bere aurreratzea behatzeko modua (21. or.).

Euskal Autonomia Erkidegoan, «Eskola ulerkorra eta integratzailea» txostenean Hegarty-k, Hodson-ek eta Clunies-Ross-ek «irakaskuntza integratzailea» proposatzen duten ildo berean, integrazioan aurrerapenak eraginkorrak izan direla ulertzen du, baina gabeziak ezkutatu gabe. Gabezia esanguratsuenen artean honako hauek aipa daitezke:

- Informazio egokiaren falta eta, zehazki, zentro askoren (eta, oro har, gizartearen beraren) sentsibilizazio eskasa.
- Plana argitaratu ostean, arauen garapenaren eskasia eta jarraipen falta.
- Etengabeko beharrei erantzun ezin izan dien baliabideen urritasuna, frustrazio-sentsazioa sortuz.
- Muga arkitektonikoak kentzeko muga.
 - Laguntzak eta bekak modu malguan emateko zorroztasun administratiboa.
- Heziketa bereziko eskolen etorkizunari begira, mugagabetasuna.
- Batzuetan, garatutako baliabideen aplikazio desegokia eta ez-integratzailea.
- Departamenduen eta elkarten autarkia, aldi berean beharrezko baliabideak garatzea zailduz.
- Erabiltzaileen desorientazioa eta dauden zerbitzuen errentagarritasun desegokia, dispertsioa eta koordinazio-eza aitzakia hartuta.

Ezintasunak dituzten pertsonen normalizaziorako bide irekian, azken urteotan, *inklusio* hitzarekin definitzen den joera berria dago. *Inklusioak*, jarduera fisikoen eta kirolen arloan, «lehiaketa arruntean, ezintasun minimoak dituzten aukeratutako atleten parte-hartzea» adierazten du (De Potter, 1994). Gai hori, gaur egun, eztabaidarako arrazoi da, ezintasunak dituzten atleten agerraldi handietatik hasita. Egungo jarduera fisikoko eta kirol-programei dagokionez, integrazio-maila ezberdinak daude. Lau taldetan sailka daitezke Jarduera Fisiko Egokituaren (JFE) arloan egiten diren programa motak:

1. Ezintasun ezberdinekiko, programa bereizleak
 - Eskola berezietan Heziketa Fisiko egokitua.

- Kirol egokitua birgaitze-programetan.
- Ezintasunen tratamenduan aritzen diren kirol-klubak.

- Kirol-lehiaketak ezinduentzat, paraolimpikoentzat, *special olympics*entzat, eta abarrentzat.

2. Programa paraleloak:

- Kirol-instalazioak elkarrekin erabiltzea.
- Joko olinpikoetan eta paraolimpikoetan elkarrekin aritzea.
- Kirol-gertakari moduan, ezinduentzako kirol-lehiaketen

erakustaldia.

3. Programa integratuak:

- Kirol-eskoletan eta klubetan jarduera fisikoak; bertan, umeak, gazteak eta helduak integratuta daude jarduera hezitzaile eta asialdikoetan.

4. Inklusioa:

- Ohiko lehiaketetan, ezintasun minimoak dituzten aukeratutako atleten inklusioa.

Ezintasuna duten pertsonen inguruan eta, zehazki, heziketa fisikoaren eta kirolaren barruan, inklusioa oso epe luzean lortu beharreko helburua izango da; horregatik, Doll-Tepper-ek (1994) inklusioa lortzeko hainbat ideia garrantzitsu aipatzen ditu, maila sozialean:

- Estatu, autonomia, probintzia edo herri bakoitzak azkartu egin beharko luke ezintasunak dituzten pertsonen eskubideak eta kirol-instalazioetarako poza erraztuko lieken arau berriak sartzeko prozesua.
- Toki guztietan (eskolan, klubetan edo beste elkarte batzuetan) eskaini beharko litzateke heziketa fisikoa eta kirola, era integratuan.
- Ereku akademikoan zein ez-akademikoan, integratziora bideratu beharko litzateke irakasleen formazioa.
- Kirolaren eremuan, ezintasuna duen pertsonaren integrazio-prozesuan garrantzitsuak diren faktoreen kontzientzia hartu beharko lukete eragile

sozializatzaileek, familiak, lagunek, ezinduen lagunek, irakasleek, eta abarrek.

- Gazteek eta emakumeek parte-hartze txikia dute jarduera fisikoan eta kirolean. Beharrezkoa da estimulu zehatzak garatzea eta kanpaina egokia sortzea.
- Komunikabideek, kirolaren arloan, garrantzi txikiagoa eskaini beharko liekete ezintasunei eta handiagoa, aldiz, gaitasunei.
- Nazioarteko kirol-ekitaldiak ezintasunak dituzten kirolariek parte hartzeko foro izan beharko lirateke. Horretarako, ezinbestekoa da bi taldeen antolatzaileen arteko harreman estuagoa; adibidez, Nazioarteko Batzorde Olinpikoa (NBO) eta Nazioarteko Batzorde Paraolimpikoa (NBP).
- Indartu egin beharko lituzkete kirol-diziplina eta kirol-zientzien azpidiziplina ezberdinen ikerketak. Horretarako, NBPK Kirol Zientziaren Batzordea sortu du, mundu guztian, ikerkuntza aurreratzen duten jarduerak bultzatzeko estrategia garatzeko.

Heziketa Fisiko Integratuaren programak lantzen ari dira hainbat eskolatan, baina lan honen autoreak ezagutzen duen EAEko errealitateak agerian uzten ditu honako behar hauek:

- 1) Heziketa Fisikoko irakasleek formazio jarraitua jasotzea, arlo horretan sortzen diren heziketa-beharrei erantzuna emateko.
- 2) Heziketa Fisikoko integratzaileentzat gida didaktikoak sortzeko esfortzua gauzatzea (azken urteotan, HFri dagokionez, eskaintza interesgarria dago merkatuan).
- 3) Modu orokorrean, Heziketa Fisikoko klaseetan integrazioa praktikara eramatea. Hau da, eskolatan integrazioa HBBko ikasleekin egiten den gisan, zailtasun handiagoko kasuetan ere egitea. Horrelako kasuetan, ezintasun motorrak dituzten HBBko ikasleek ari gara.

1994-1995 ikasturtean, autonomia-erkidegoko hiru probintzietako zentroetan ASPACE Garun Paralisien elkarteei kontsulta egin eta, baieztatu zen eskola arruntetan ziren ume integratuek ez zutela Heziketa Fisikoko klaseetan parte hartzen; ordu berean beste jarduera bat egiten zuten.

Gasteizko kasuan, umeei jarduerak fisiko bereziak egiten zituzten, eskolaz kanpoko orduetan.

Laburbilduz, giza normalizaziora bideratutako helburuak zehaztuta daude, baina prozesuan politiki aritzea beharrezkoa da, jarrera-aldaketa eta normalizazio-maila altuagoa lortuz, eta beharretara eta aukeretara ahalik eta modurik hoberenean egokituz.

4. GAIA. ESKOLA INKLUSIBOA

HSAOLetik 20 URTE IGAROTA, HEZIKETA-PREMIA BEREZIA DUTEN UMEEN INKLUSIOA JARDUERA FISIKOAN ETA KIROLEAN

Heziketan eta Heziketa Fisikoan, HBBko umeen inklusioa ulerkuntza ekologikotik ikusi behar da (E. Morín; R. Murcia, 2000).

HBBko umeak eta beste umeak, irakasleak, espezialistak eta pertsona euskarriak sartzen dira tartean. Nahiz eta arlo horretan heziketa-elkarte guztia tartean dagoela pentsatu, guztioi dagokigu eta guztiok ahalbidera dezakegu inklusioa. Atal honetan, Heziketa Fisikoaren hezkuntza-praktikarekin zuzenki loturik dauden faktoreak azpimarratu nahi dira.

Nire dotorego-tesian, Heziketa Fisikoan HBBko umeen integrazioan eginiko lanak jaso nituen, eta arreta jarri beharreko faktoreak adierazi nituen, irakaslearen, umearen, antolakuntzaren eta erakundeen ikuspuntutik. Goraipatzekoak dira, integrazio-aukerei dagokionez, irakasleen jarrera, pertsona euskarrien parte-hartzea eta HBB ezberdinei erantzuteko HFn beharrezkoa den aldaketa pedagogikoa.

Orain, HSAOL egin zenetik 20 urte igarota, hainbat ikerlanetan eta eskolako eguneroko praktikan beha dezakegu lan-ildo beretik jarraitu behar dela:

- 1.- Heziketaren ikuspuntua aldatu (Morín, 2001). Hurrengo milurtekoan, ikasleek «ikasten ikastea» da heziketaren helburua.
- 2.- Inklusioa indartzeko bidea da zeharkako materiak balioestea.
- 3.- Profesionalei formazioa eta laguntza erraztea. Horren adibide dira Eusko Jaurlaritzako Formaziorako eta Heziketa Berrikuntzarako Zentro Euskarriak (2003), Euskal Eskola Inklusiboan.

. «Inclusion International» ingeles elkarteak, Connie Laurin-Bowie proiektuaren zuzendariarekin, ***La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para lograr la Educación para Todos*** (2009) lana aurkeztu zuen, Haren hitzetan, ume horiek eskolara joatea eragozten duten arrazoi nagusiak dira gaitasun-falta, administrazio-oztopoa eskolara joan ahal izateko, eta ezintasunak dituzten umeen estereotipo negatiboak. Berak «**diseinu unibertsala**» proposatzen du; horrek heziketa-zerbitzuen laguntza bideratuko du, ikasketa-plana eta teknika pedagogikoak/didaktikoak barne hartuta:

- Gelako aniztasunari modu eraginkorrean erantzuteko, irakasleen formazio teorikoa eta praktikoa.
- Irakasleen irakaskuntza-programen egokitzapena, aniztasun handiko inklusio-geletan estrategia pedagogikoak barneratzeko.
- Ikasketa-plan nazionala berrikustea, ikasle guztientzat eskuraerraza izateko.
- Urritasuna duen ikaslearentzat egokitzapen egokiak ziurtatzeko, proba-metodoa eta ebaluazioa berrikustea.
- Giza eskubideen printzipioak barneratu, bai eskoletako ikasketa-planetan bai eskolaren kultura orokorrean, ikasle bakoitzak dituen eskubideak errespetatzeko, urritasunak dituzten ikasleak barne.

Heziketa-behar bereziak dituzten subjektuek berek, haien gurasoek eta familiakoek dute gai horretan inplikaziorik handiena. Hala ere, kontuan izaten dugu urritasuna duen pertsonak, familiartekoez edo inklusioaren erabakia hartzen duten pertsonak kasu guztietan ez dutela heziketa-bide hori aukeratzen. Guraso eta ikasle batzuek nahiago izaten dute Eskola Berezien heziketa-bidea, eta erabaki guztiz errespetagarria da. Baina beste estatu batzuetan, **urritasunak dituzten ikasleak % 90, batez beste, eskola arruntetara joaten da. Urritasuna duten ikasleak erdiek, batez beste, beren denboraren % 80 klase arruntetan ematen dute. *Educación e Inclusión en los Estados Unidos*. Orrazketa, 2008ko iraila.**

Toledoko NEE Kongresuan aurkeztutako artikuluan (2005) honako hau galdetzen nion neure buruari: *Heziketa Fisikoan HBBdun umeen integrazioa/inklusioa posible al da?*

Galdera horri erantzuteko, «ezintasunaren kontzeptu berriaren» analisia proposatun nuen; izan ere, horrek beste ikuspegi bat ematen digu ezintasunak dituzten pertsonen gaitasunen, lor dezaketenaren eta behar dituzten laguntzen inguruan. Ezintasunaren kontzeptu berriak honela definitzen du ezintasuna: *pertsonaren eta bere ingurunearen arteko elkarrekintzaren emaitza*. Ikusiko dugun bezala, ezintasunaren kontzeptu horrek aplikazio sakonak ditu bakoitzak buruko atzerapena definitzeki, laguntza-paradigma garatzeki eta inteligentzia eta adaptazio-jokaera kontzeptuak behatzeki dagokionez.

Gaur egun, ikuspuntu ekologikotik behatzen da ezintasuna, hau da, pertsona-ingurunea elkarrekintzaren ikuspuntutik. OMEk (Bradley, 1995; OME, 1997; Gomendio, 2000) honela definitzen du pertsona baten ezintasuna: «pertsonaren ezintasunaren eta ingurune fisikoa osatzen duten ingurune aldagaien, egoera sozialen eta baliabideen arteko elkarrekintzaren emaitza». Ereditu horren barruan, muga (*impairment*) da gorputzaren edo funtzio fisiologiko edo psikologiko baten gabezia edo anormaltasuna. Ildo beretik, Medikuntza institutuak (1991) iradokitzen du pertsona baten mugak ezintasun bilakatzen direla, pertsonak haren muga funtzionalak murrizteko laguntza egokirik eskaintzen ez dion ingurunearekin duen elkarrekintzaren ondorio gisa soilik. Patologiak muga sortzen du eta mugak ezintasuna.

Aldaketa horrek, ezintasunaren ikuskeran, eragina du heziketarako eta pertsonaren errehabilitaziorako; horrela proposatu zuten Schallock (1988b) eta Verdugo (1997) autoreek:

Ezintasuna ez dago ez finkatua ez dikotomizatua; jariakorra, jarraitua eta aldagarria da, pertsonak dituen muga funtzionalen eta ingurune pertsonalean aurkitzen diren laguntza baliagarrien arabera.

Heziketan, inklusioari dagokionez, hainbat estatutako arauak eta politika.

Nazioarteko Inklusioa elkarteak **Connie Laurin-Bowie** du bertako proiektuaren zuzendaria (2009) eta, Guztientzako Heziketaren testuinguruan (GH), heziketa inklusiboaren aipamen zehatzagoak aurkeztu ditu. Hark orain arte eginiko ikerketetako emaitzen laburpen egokia egin digu **Peters-ek (Peters 2004)**.

Peters-en ikerketak proposatzen du, **GHren helburuak** lortu ahal izateko, ezintasunak dituzten umeen ikuspuntutik beharrezkoak diren aldaketa sistematikoen aukera zabaletara bideratzea. Aldaketak maila mikroan (eskola eta elkarteak), maila mesoan (hezkuntza-sistemak) eta maila makroan (nazioko/nazioarteko politika eta legeria) gauzatu behar dira. Era berean, eginiko ikerketaren emaitzak heziketa

inklusiaren politikara bideratzen gaituela dio, eta praktika, berriz, honela definitzen du: «forma ezberdinak hartzen dituen borroka da, eta maila bakoitzean aktore sozial batzuek askatzen dute, nork bere helburuekin eta botere-baldintza eta erlazio ezberdinen pean».

Testuinguru horretan, heziketa inklusiboaren inguruan eginiko ikerketak kontuan hartzen ditu aurre egin beharreko honako arazo kritiko hauek: deszentralizazioa, heziketa hornitzea, finantziazioa, sarrera eta parte-hartzea, irakasleen formazioa teoriarik, praktikan eta garapen profesionalean, berrikuntza legegilea, eskolak berregituratzea eta «eskola guztien» erreforma, ebaluazioa eta ONG, elkarte, gobernu eta alderdi anitzeko aliantza bidezko gaitasuna bermatzea.

Espainiako Konstituzioak herritar guztien eskubide-berdintasuna aitortzen du, 14. artikuluan ikus daitekeenez: «Espainiarrak berdinak dira Legearen aurrean, eta ez da diskriminaziorik arraza, sexu, erlijio edo beste edozein baldintza edo egoera pertsonal edo sozialengatik». 49. artikulua, berriz, honako hau jasotzen du: «botere publikoek ezindu fisiko,

sentsorial eta psikikoen aurreikuspen-politika, tratamendua, errehabilitazioa eta integrazioa gauzatu behar dute».

Eskolak esfortzu garrantzitsua egin du, talde heterogeneoen formazioaren bidez heziketa-behar bereziko pertsonen integrazioa gauzatzeko. Horrek guztiak berdintasunean bizitzea dakar. Errespetua, tolerantzia, ulermena eta antzeko kontzeptuek (hain ederrak, baina praktikan hain gutxi erabiliak), eta ez errukiak (tradizioz erabili dena), ezintasunen bat duten pertsonekin eguneroko bizitzan naturalki bizitzea eragiten dute.

Zer-nolako praktikak lagun diezaieke irakasleei klaseko kide guztiei kasu egiten.

Azterturiko lan guztietan, bai ikerketak bai hausnarketak, irakasleei formazioan eta giza baliabide eta baliabide materialetan eskaini beharreko laguntzan zentratzen dira. Beraz, zer-nolako praktikak lagun diezaieke irakasleei, klaseko kide guztiei eskua luzatzen?

Galdera horri erantzuteko UNESCOren proiektu batean eginiko azterketak erabiliko ditugu: «Gelan behar bereziak»; bertan 50 estatuk hartu zuten parte «Guztiontzako heziketaren kalitatea hobetzea»ri buruzko ikerketan (Mel Ainscow, Manchestergo Unibertsitatea). Lan horren esperientziak iradokitzen du errezeta izan nahi ez duten osagaiak kontuan hartzea.

Eskoletan «eraginkortasuna» oso konplexua da eta, gainera, eskola-zentro bakoitzak bere idiosinkrasia dauka, biografia, egoera eta perfil propioak. Beraz, eskola bakoitzak bere barnetik garatu behar ditu bere irtenbideak (Berth, 1990; Fulla, 1990; Hopkins *et al*, 1994).

Lehen osagaia **dauden ezagutzekin hastea** izango da.

Irakasle askok, gaia lantzen hasi aurretik, ikasleei galdetzen die gai horren inguruan ezagutzen dutenaz (Booth *et al*, 1998). Hau da, irakasleak klasea «berotzeko» taktika informala erabiltzen du: galderen bidez, ikasleek gaiaz zer dakiten jakingo du, gaian sartu aurretik. Horrela,

edozein testuingurutan dauden ezagutzetatik hasten da irakaskuntza. Modu espezifikoan, helburua izango da ikasleek aurrez zituzten esperientziak eta ezagutzak berreskuratzea, eta irakatsiko diren ezagutza berriei lotzea. Horiek guztiak gure gaiari lotuz (JF eta Kirola), honako hau esan daiteke:

- Ume bakoitzak bere gaitasunetatik abiatuko ditu erantzun motorrak.
- Arauak ulertzeari dagokionez, ume bakoitzak bere gaitasun kognitiboetatik erantzuteko aukera izatea.
- Ume bakoitzak bere gaitasun afektiboetatik erantzuteko aukera izatea.

Horrela, ikasle guztien parte-hartzea bultzatuko dugu beren gaitasunetatik abiatuta eta, espiral gisan, erantzun bakoitzak erantzun ugari sorraraziko dizkie beste ume batzuei.

Hobekuntzaren estrategiak ez dauka zerikusi handirik ezagutza berrien inportazioan; bai, ordea, abileziak eta ezagutzak forma eraginkorrean erabiltzeko antolakuntza-baldintzen sorreran.

Bigarren osagaia, klaseko ikasle guztiak kontuan hartuz planifikatzea izango da. Mel Aiscow-k dio: «asko kostatu zait ohartzea dauden praktikek adierazten dutela jarduerak hobetzeko abiapunturik hoberena». Eskola berezietako esperientzia eskola normalizatuera eraman dute, baina ez da eraginkorra izan (Aincos eta Tweedle, 1979,1984), Slee-k (1996) praktika banatzailatzat definitzen duen hori bilakatu baita. Bana-banako plangintzaren ordeaz, «irakaskuntza pertsonalizatzea» izango da erabili beharreko estrategia.

Trebatutako profesionalek egokitzen egiten dituzte ustekabeen baina intuizioz, eta beharrei ongi egokituta. Beraz, plangintzak izaera pribatua izan behar du, eta hori ez da bukatuko ikasgaia hasten denean; bertan jarraituko du jazz-eko inprobisazioa izango bailitzan (Ainscow, 1996).

Ikasleen aniztasunari jarri beharreko arretari dagokionez, honako osagai hau proposatzen du: ezberdintasunak irakaskuntzarako aukera gisa hartzea. **Banakako ezberdintasunek planteamendu bereiziak eskatzen dizkigute eta, era berean, metodologiaren gidalerroak aberasten dizkigute.**

Horrek hezkuntzan aldaketa sakona dakar. Bai konplexutasunaren ikuspuntutik, bai balio-aldaketen ikuspuntutik eta, batez ere, baita horrek dakarren aldaketa sozialari dagokionez ere; izan ere, hezkuntza-profesionalek heitzeko beste modu bat hartu behar dute.

Morínek *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* liburuan proposaturiko orientazioaren laburpena ekarriko dugu gogora. Beharrezkoa da «ezagutzaren ezagutza» izatea, giza ezagutzaren garun-, adimen- eta kultura-ezaugarriak ezagutzea. Kirolean, oro har, praxira mugatzen gara; baina, gure jarduera guztiz praktikoa izan arren, horrela zergatik egiten dugun, gure gorputzak nola funtzionatzen duen eta barneratua dugun kulturaz kezkatu gabe egiteak, muga bat baino gehiago dakarzkigu.

«Ezagutza zatitu baten lehentasunak, zatien eta osotasunen erlazioa gauzatzea eragozten du» R. Murcia. Gure irakasgaiari osotasuna erakustea falta zaio. Irakasgai askok ematen dute umearen gorputz-garapenaren inguruko ezagutza. Gure praktikak konplexutasun horretatik bideratzen baditugu, bide gehiago aurkituko ditugu ezohiko distentsio tonikoa, gorputz-irudia eta antzeko praktikak gauzatzeko.

«Gizakia, era berean, fisikoa, biologikoa, psikikoa, kulturala, soziala eta historikoa da. Gizakiaren unitate konplexu hori hezkuntzan dago desintegratua» R. Murcia. Gure arloak elementu praktiko garrantzitsuak eskaintzen dizkigu, horietatik abiatuz «gizaki guztien identitate konplexua eta identitate orokorra» eraberritzen laguntzeko. Guztiak berdinak gara eta, era berean, oso ezberdinak. Ekintzen aldakortasun handiaren kontzientzia hartzeak aukera ematen digu gure ikasleei konplexutasunez aberasteko lekua eskaintzeko, eta horrela gure pedagogia beren gaitasunetara egokitzeko.

«Ziurgabetasunari aurre egin. Arriskuei aurre egitea posible egiten duten printzipioak irakatsi beharko lirateke». Kirolak duen gauzarik erakargarriena ziurgabetasun-maila da. Profesionalek kontzeptu hori onartu eta ikaslea bideratuko bagenu bere orokortasun eta identitatek jarrera hartzeko, eta beharrezkoa duen adierazpen motorrarentzat askatasuna eskainiko bagenio, umeak berak erakutsiko luke bidea banako beharrei dagozkien curriculum-egokitzapenean egin beharrekoak markatuz. Hori egin ordez, gure segurtasun-beharrak esperotako erantzunak lortzen dituen eredu bat egitera garamatza, espero ez dena onartu eta indartu beharrea; askotan, ordea, askoz sormenekoagoa eta ziurragoa da toki eta une horretan ikaslearen gaitasunei erantzutea.

«Ulertzen irakatsi. Giza komunikazioaren tresna eta helburua da, era berean, ulermena. Gure irakaskuntzatik kanpo dago ulermenerako hezkuntza». Hezitzaileok ulertzen irakasten ez badugu, gu geu bakoitzaren banakotasun eta konplexutasunarekin ulerkorrak izanik, ez dugu izango aukerarik pertsonen arteko ulermena transmititzeko. Amaitzeko, «Gizateriaren etika. Hezkuntzak antropo-etika bideratu behar du giza egoeraren izaera hirukoitza kontuan hartuz, hau da, norbanakoa-gizartea-espazioa giza egoera kontuan hartuz». Baina etika ezin da moralitatezko gaiekin irakatsi. Ikus dezakegun bezala, giza ardura handia dugu eta ezin dugu instituzioen gabezia-egoerei gehitu; izan ere, aldaketa asko (sakonak) hezitzailearen alde indibidual eta pertsonalean egingo dira.

Oraintsu, Sevillako Unibertsitateko J.M. Fernandezek eginiko proposamenean, eskola inklusiboetako aniztasunaren aurrean, zeharkakotasuna proposatzen da estrategia bezala (2002).

Autorearen arabera, zeharkako edukiak gizartearen beharretatik sortzen diren edukiak dira, eta curriculumak zeharkatu eta busti behar dute. Gai asko hartzen dira zeharkako edukitzat; horietatik, bakerako heziketa, ingurune-heziketa, sexu-heziketa, heziketa kulturantzuna, ezberdintasuna, osasun-ohiturak, eta abar goraipa ditzakegu.

Eduki horiek beste ikuspuntu pedagogiko bat eskatzen dute, bertan diziplinartekotasuna garatzeko. Lan egiteko modu horretan Heziketa Fisikoa barneratu behar da, bere praktikak dituen balio eta esku-hartzeko aukerengatik. Jarduera fisikoa eta kirola egiten den markoak eta bere egitura bakanak bide egokia eskain dezake diziplinartekotasun horrentzat.

Eskola izan behar da gizartean ikasleek beren inklusioa praktikan jartzeko tokia. *Zeharkakotasunak ardura eta testuinguruarekiko eta komunitatearekiko zentzua dakartza berekin* (J.M. Fernández, 2002).

Hezkuntza eta kirolean eginiko ikerketen analisia.

«Nazioarteko inklusioa». Proiektuaren zuzendaria: Connie Laurin-Bowie, 2009. Jarduera fisikoan, kirol-arloan eta Hezkuntza Orokorrean eginiko ikerketek erakusten digute, inklusioaren inguruan hitz egiterakoan, kontuan hartu beharreko errealitate duina. Guk egindako inkestek, elkarrizketek eta kontsultek baieztatzen dute ezintasuna duten ume gehienak, bai garatzen ari diren estatuetan bai estatu garatuetan, ez direla eskolara beharrezkoa duten laguntzarekin joaten. Autokudeatzaile askok eta familia askok kontatu ziguten baztertu egin zituztela eskolako administrazioak, zuzendariak eta irakasleek. Hori ohikoa da garatzen ari diren estatuetan, baina baita estatu aberatsetan ere; eta bereizketa-programak nagusitzen ari dira. Umeen bazterketa zaurgarritasunaren kausatzat hartu duten faktore guztien artean (neska izatea, HIESA, txirotasuna, etnizitatea, eta abar), gaitasun-gabezia izaten da bazterketaren arrazoi nagusia.

Horregatik, kalitatezko hezkuntza inklusiboa babesaren eta heziketaren parte integrala da lehen haurtzaroan eta baita Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta helduen heziketan ere, honako hauen bidez:

- Hezitzaileen eta komunitatearen jarrera positiboak.
- Gaitasuna duten irakasleak, beharrezkoa duten laguntzarekin.
- Heziketa inklusiboa aurrera eramateko sarbidedun eskolak eta azpiegiturak.

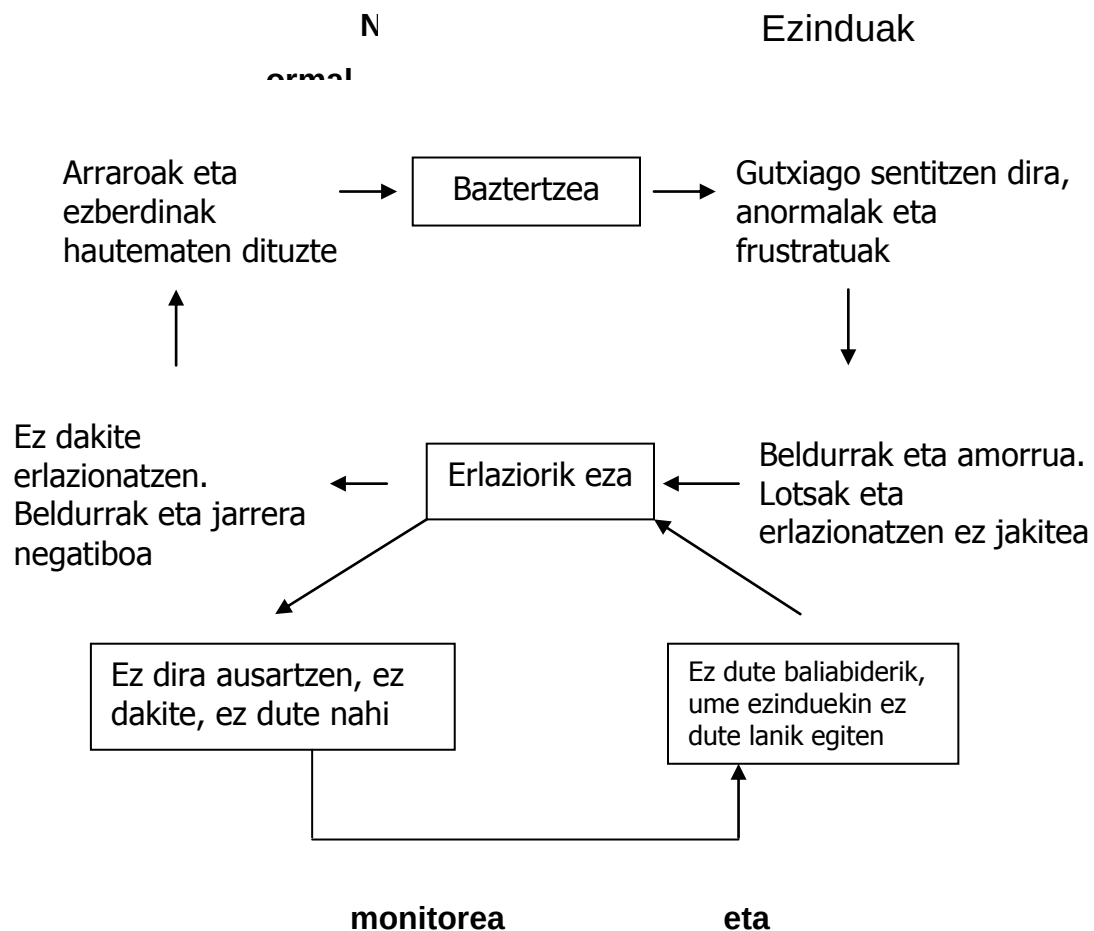
- Banakako curriculumak, bereizia eta urritasunentzako positiboa, ikasle guztientzat.
- Ikasleengan zentratutako ebaluazio-estrategiak, ebaluazio estandarizatutako balioetsiak.

Gure inguruan eginiko beste lan batzuek azaltzen digute praktika onak nola egin.

1.- Leganes BHI Butarque-n (Madril) aurrera eramandako proiektua, ikasleei urritasunak dituzten pertsonen mundua erakusteko, metodologia aktibo eta parte-hartzailearekin, ikasleek ezagut dezaten pertsona horien sentitzeko, erlazionatzeko eta bizitzeko modua. Heziketa Fisikoaren Departamentuak garaturiko proiektua da. Mugimendua erabili dugu urritasunen simulaziorako lanabes gisa, modu horretan, ezintasunak dituzten pertsonenganako gure ikasleen jarrera irekia bultzatzeko eta pertsona horiek egiten dituzten kirolekiko ezagutza eta interesa pizten laguntzeko.

Tradizioz, marjinaziora eta harreman-faltara bideratzen zuen sorgin-gurpiletik zetorren pertsona horiekin izandako harremana.

Hurbilekoa iruditu dakigukeen eskema honetan, azken bi hitzen ordean (*monitore* eta *koordinatzaile*) *irakasle* eta *ikasle* hitzak jarri gero, ez ginateke oso urrun ibiliko eguneroko bizitzan eta, batez ere, eskola arruntetan izaten den egoera batetik.



Espinosa *et al.* (1995)

Lopez Gonzalezentzat (1997), ezezaguna denari aurre egiteko ziurtasun eta konfiantza faltaren ondorioa da irakasleek integrazio-prozesuarekiko duten erresistentzia. Horregatik, beharrezkoa da irakasleen formazioari dagozkion ekintzak ezartzea, arreta-eskoletan integrazio-prozesuak eta aniztasunaren hezkuntza errealitate izateko.

Honako irakaskuntza-jarduera hauek erabiltzen dira:

- hasierako galdeketa
- ezintasunak dituzten pertsonen konferentziak
- ezintasunaren saio simulatuak eta bateratze-lana
- pertsona ezinduentzat, jarduera fisikoen eta kirolaren bideoak eta zuzeneko behaketak
- pertsona ezindu bati eginiko elkarrizketaren eta irakurketen bateratze-lana
- amaierako galdeketa

2. – Inklusioa, antolakuntza-aldaketa, pertsonarengan eta laguntza naturala zentratutako planifikazioa, Mank David, Indiana Institute on Disability and Community. Indianako Unibertsitatea, Bloomington, Indiana. Cristina Jenaro doktorea.

Inklusioaren kontzeptua, ekintza-irizpide gisa, hezkuntza-ingurunean sortu zen; gaur egun beste ingurune batzuetan aplikatzen da eta, oro har, komunitatean. Nahiz eta inklusioaren onurak elkartasunean, lankidetzan eta antzeko printzipioetan oinarritu, ez dago ikerketa askorik ezintasunak dituzten eta ez dituzten hiritarrei horrek ekartzen dizkien abantailen inguruan.

Ezintasunen eta komunitatearen inguruko Indianako Institutuak, arlo horretan, inklusioaren eta ezintasunik ez duten ikasleen eta heziketa-behar berezirik gabeko ikasleen emaitza akademikoen arteko erlazioaren inguruko ikerketa garatu zuen (Waldron eta Cole, 1999). Ikerketa horretan, inklusio zentroetan heziak izan diren eta ezintasun arinak dituzten ikasleen eskola-errendimendua aztertu zuten irakurketa eta matematika arloetan; eta ikasle horien ezaugarri berdinak dituzten baina zentro berezietan heziak izan diren ikasleen emaitzekin alderatu zuten. Era berean, ikerketak ezintasunak dituzten ikasleen eta ez dituztenen aurreratzea aztertu zuen. Beste alde batetik, inklusio-zentroetan eskolatu diren ezintasunik gabeko ikasleen errendimendua aztertu zuten, inklusio-zentroetan hezi ez diren ezintasunik gabeko ikasleen errendimenduaren aurrean. Nabarmentzekoak dira oinarritzko bi emaitza:

1) Ezintasunak zituzten ikasleek emaitza hobeak lortu zituzten, inklusio-eskoletan aritzen ez zirenen aurrean.

2) Inklusio-eskoletan aritzen ziren eta ezintasunik ez zuten ikasleek emaitza hobeak lortu zituzten, inklusio-eskoletan aritzen ez zirenen aurrean.

David Mank doktoreak zuzentzen duen Institutuak antolakuntza aldatzeko ekimenen emaitzak zehazteko ikerketak garatu ditu; eta elkartean bertan heziketa-programak garatzen dituzten birgaitzeko elkarte profesionalak banakako laguntza eskaintzen duten lan-programa integratu bihurtu nahi izan ditu (Rogan, Held eta Rinne, 1998).

Postaz eginiko inkestan oinarrituriko ikerketa horrek hogeita bost estatuti zegozkien berrogeita bat antolakuntzen datuak (horietatik hamabi bihurtutako antolakuntzak) aztertzeko balio izan zuen, eta honako ondorio hauek azaleratu zituen. Antolakuntza-egituran eginiko aldaketa horretan ezinbestekoa izan zen hainbat zentrotako zuzendariak harturiko lidergo funtzioa, taldeko lana indartuz eta bertikaltasuna murriztuz. Horrek ekarri zituen, aldaketen artean, pertsonarengan zentratutako plangintza, aurreiritziak gainditzea eta sormena bultzatzea (2. irudian jasotzen dira faktore gehigarriak)

2. irudia

Ikerketaren emaitzek adierazten dute zerbitzu horiek jaso dituzten pertsonak gusturago daudela, autoestimu handiagoa dutela, eta zerbitzu hobeak jasotzen dutela. Era berean, langileak harroago sentitzen dira eta lan-taldean aritzearen sententzioarekin. Amaitzeko, antolakuntzari dagokionez, kostuen eraginkortasun handiagoa eta enpresarien eta elkarrearen arteko harreman hobeak behatzen dira. Beraz, ikerketa horrek aldaketa posible dela erakustearaino, esan daiteke eragin positiboak izan dituela erabiltzaileentzat, zerbitzu-hornitzaileentzat eta elkarrearentzat.

Ezintasunen eta komunitatearen inguruko Indianako Institutuak parte hartu duen antolakuntza-aldaketarekin erlazionaturiko beste jarduerak batzuk izan dira

diseinuaren plangintza eta garapen-ezintasuna duten pertsonen arreta-zerbitzua aldatzea (Task Force SB 317, 1998). Lanak 1997an du jatorria; publiko egin zenean Indianan ezintasunak zituzten pertsonentzako elkarteak, bere bezeroen uzte egoera eta tratu txarretan erortzen ari zela, gobernuak elkarte hori ixtera jo zuen. Orduan, Indianako gobernatzaileak bezero horientzat aukerak aztertzeke lan-talde bat sortu zuen. Lan-taldea ezintasunak zituzten pertsonak eta horien inguruan lan egiten zuten elkarte publiko eta pribatuetako ordezkariak osatu zuten, eta haien ekintzak nagusitu behar izatearen ikuspegia edo balioak ezarriz hasi zen lanean. Balio horien artean zeuden inklusioa, komunitateko bizimodua, pertsonarengan zentratutako plangintza eta hautaketa (ikus 3. irudia).

3. irudia

Bi elkartetako kide diren berrehun pertsona baino gehiago izan ziren banakako arretaren eta plangintzaren helburu. Komunitatean barneratzen ziren aukerak bilatzea nagusitu zen elkarte espezifikoek aukeren aurrean, eta erabakia hartzen azkenak erabiltzaileak eta familiak izan ziren. Urtebete geroago, pertsona horiek desinstituzionalizatu ostean, independentzia, erabakiak hartzeko zein lanerako gaitasuna eta komunitatean duten integrazioa areagotzea izan dira emaitza nagusiak, eta jokabide-arazoak murriztu egin dira. Gainera, hasieran kontra egin arren, ezintasunak zituzten pertsonak eta haien familia oso gustura agertu zen aukera horiekin, eta horrek bizi-kalitatea hobetzea ekarri zuela uste zuten.

3.- Komunitateko aisia eta kirol-programetan ezintasunak dituzten umeak integratzeko aholkuak. Ingrid Berg, 2003.

Lan honetan, komunitateko aisia- eta kirol-jardueretan ezintasunak dituzten umeen inklusioa bultzatzeko programa-proposamenak aztertu eta egin ziren.

Integrazioa zailtzen duten faktoreak aztertu ziren bertan: ezintasunak dituzten ikasleek dituzten helburuak jarduera fisikoak egiterako orduan, edo aisialdiari, kirolari, osasunari, ongizateari eta harremanei dagozkien alderdiak.

4.- Inklusioaren ikuspuntu berriak Espainian eta Britainia Handian.

Inklusioaren zailtasunaren inguruan hainbat analisi eta balorazio egin izan da. Aurkezturiko bi lanez arituko naiz, ikuspuntua ezberdina baita bietan.

Espainian, G. Etxeita irakasleak inklusioaren ibilbidearen analisia modu ezkorrean aurkeztu zuen, batez ere hura garatzeko egiten diren politikei dagokienez.

Nahiz eta HSAOLen eta LOPEGen arau orokorrek gure hezkuntza-sistemari orientazio «inklusiboa» eman, azken urteotan badirudi praktikara eramateko zailtasun ugari gertatu dela.

Beste estatu batzuetan gertatu den bezala, HBBko ikasleen integraziorako programak garatzeko estrategiak lau ikasle taldetan egituratu dira: «normalak», «integraziokoak», «osabidezkoak» eta «heziketa berezikoak». Egoera hori ez da oso egokia «heziketa inklusiboa» garatzeko, beraz, «ikasle batzuen» integrazioari begira gaude, eta ez ikasle guztien parte-hartzea bultzatzen. Horrela, «zeharkako irakaskuntzaren» garapenari lotua zegoen «balioen heziketari» eginiko kaltea erakusten da.

Autoreak proposatzen duen beharrezko aldaketa «presio eta laguntza konbinazio» egokia egitean oinarritzen da. Aldaketa egiteko beharrezkoa da presioa egitea; izan ere, asmo onekin bakarrik ez dira profesionalengan beharrezko aldaketak eragiten. Baina, era berean, laguntza beharrezkoa da: formazio-laguntza eta behar bereziak ulertu, definitu eta horiei erantzuteko aholkularitza. Alderdi etsigarri horiek guztiak kontuan izan arren, ezin ditugu ahaztu hainbat eta hainbat eskola-zentrotan heziketa fisikoan eta kirol-praktiketan egiten diren bakarkako esfortzuak. Ez dago ikerketa askorik, baina bai esperientzia ugari. Gasteizko SHEE-IVEFetik guk bideraturiko praktiketan, badakigu

profesionalak heziketa fisiko inklusiboa bultzatzeko hezten eta laguntzak bilatzen aritzen direla. Era berean, ikuspuntua «ia bereizgarria» den egoeren adibideak ere baditugu; ikasle bereizien gelak, edo eginkizunen ikasketa-gelak dira horren adibide.

Nire galdera honakoa da: horrenbeste urtean bi heziketa-bide izanda (eskola normalizatua eta eskola berezia), izan al daiteke gaur egun eskola inklusiborik?. Oinarriak ezarrita daude, eta horien gainean poliki-poliki baina jarraikortasunez eraikitzen joan behar dugula deritzot. Bide horretan aurkituko dugu A. Dyson-ek (2001) inklusioaren inguruko lanean proposaturiko analisia.

Inklusioaren aldaerez hitz egitea aurrerapausoa dela iruditzen zait. Bide horretan, **integraziotik guztiontzako eskola izatera** aldaketa batzuk egin behar dira, eta horiek inklusioaren aldaera gisa azal daitezke. Inklusioa *kokatzeko*, *parte hartzeko*, *guztiontzako heziketa* gisa eta *giza inklusio* gisa. Horiek guztiak bat datoz puntu hauetan:

- Gizarte justuagoa sortzeko konpromisoa.
- Hezkuntza-sistema justuagoa sortzeko konpromisoa.
- Ikasle-aniztasunaren aurrean (batez ere, baztertutako ikasleen taldeak), eskola orokorren erantzunean uste osoa izatea da konpromiso horiei aurre egiteko bidea.

Ilido horretan, Pilar Arnaizek guztiontzako eraginkorra den heziketa gisa proposatzen digu heziketa inklusiboa; «jarrera baztertzaleei aurre egiteko bide eraginkorrena da, ongietorri-elkarteak sortuz, gizarte inklusiboa sortuz eta guztiontzako heziketa lortuz; gainera, ume gehienentzat heziketa eraginkorra ematen du, eta hezkuntza-sistema osoaren kostua-eraginkortasuna erlazioa hobetzen du» (UNESCO: Salamancako Adierazpena, 1994, XI. P. Arnáiz, 2002).

Ikerketen laburpen gisa, heziketa inklusiboak funtzionatzen duela esan dezakegu, baina arrakasta oraindik ikusteke dago: «nazioarteko

inklusioaren laburpena». Proiektu-zuzendaria: Connie Laurin-Bowie, 2009. Aztertutako estatuen % 50ean, heziketa inklusiboa garbi definitua dago nazio- edo estatu-mailako hezkuntza-politikan. Gure inkestei erantzundako pertsonen % 95ak eskola inklusiboa aholkatzen zuen.

Baina badira muga sistematikoak, eta geure buruari galdetuz gero konpromisoen bidez zergatik ez diren politikak eta praktikak aldatzen, hori oztopatzen duten faktore ugari dagoela ikusiko dugu:

- 1. Lidergo eta ardura politikoaren hutsunea.**
- 2. Ume ikusezinak, erregistratu gabeak, identifikatu gabeak, barneratu gabeak.**
- 3. Laguntzarik ez duten familiak, ezintasunaren zikloa, txirotasuna eta hezkuntzatik baztertzea.**
- 4. Laguntzarik ez duten irakasleak, formazio, lidergo, ezagutza eta laguntza-mekanismoak ez denean.**
- 5. Ezagutza handia, baina «ezagutzaren zabalpen» eta «ezagutzen mugikortasun» gutxi.**
- 6. Sentsibilizatu gabeko herria, ukazioan elkartasuna.**
- 7. Eskariak baztertzea, eskolan muga fisikoak, garraio eta oinarriko laguntza falta.**
- 8. Akats sistematikoa; elkarte, aurreidatzitako ardura politiko, plangintza, finantziario, aplikazio eta ikuskapenen kate galdua.**

Faktore horiek guztiek, «nazioarteko inklusioak» ikerketan jasota daudenek, zaildu egingo dute inklusio-eskolaren arrakasta eta, bereziki, horietan egin beharko dugu esfortzu guztia. SALAMANCAKO KONFERENTZIAKO EBAZPENAK (2009ko urria) bultzada ematen du, baina elementu ugari behar ditu errealitate izateko. **Salamancako Unibertsitatean egindako «Erronkari aurre eginez: Eskubideak, Erretorika eta Egungo Egoera, Salamancara itzuliz» heziketa inklusiboaren inguruko Mundu-konferentziako parte-hartzaileek beren asmoen adierazpena egin dute:**

- 1.- Salamancako Adierazpenaren konpromisoa (1994) eta Hezkuntzako Nazioarteko Konferentziaren (CIE) 48. saioan jasotako aholkuak berresten**

ditugu eta munduko estatu guztietan hezkuntza-sistema inklusiboa garatzeko konpromisoa hartzen dugu. Nazio Batuetako Pertsona Ezinduen Eskubideen inguruko Hitzarmenari (CDPDNU) ongiatorria egiten diogu eta, bereziki, 24. artikuluari, indarra ematen baitio ezintasuna duten pertsona guztientzat hezkuntza inklusiboaren giza eskubideari.

2.- Hezkuntza inklusiboa prozesu bat da; bertan, eskola arruntak eta hezkuntzarako erabiltzen diren eraikuntzak eraldatu egiten dira, ikasleek beren gaitasun akademikoak eta sozialak lortzeko beharrezkoak dituzten laguntzak emateko. Modu horretan, ezabatu egiten dira ingurune fisikoan, jarreretan, komunikazioan, curriculumean, irakaskuntzan, sozializazioan eta maila guztietako ebaluazioetan egon daitezkeen mugak.

3.- Gobernu guztiak bultzatzen ditugu CDPDNU berrestera eta guztientzako hezkuntza inklusiboa garatzea ziurtatzen duten plan zehatzak garatu eta ezartzera. UNESCO, UNICEF, Munduko Bankua eta antzeko nazioarteko agentziak ere bultzatu nahi ditugu hezkuntza inklusiboaren garapenean laguntzeko esfortzuak areagotzera eta lehenestera.

4.- Gure aldetik, konpromisoa hartzen dugu Guztiontzako Hezkuntza lortzeko esfortzu orokorrak eraldatuko dituen aliantza sortzeko, guztiontzako hezkuntza hobea sortuz hezkuntza inklusiboaren garapenarekin. **INIZIATIBA 24 (INITIATIVE 24)** hartzen dugu gure helburua lortzeko bidetzat.

Amaitzeko, Verdugok (2009) eginiko lanari egin behar diogu erreferentzia; berak, ***El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*** lanean hezkuntza berriztatzeak dakartzan aldaketak azaltzen ditu. Hezkuntza inklusiboak aldaketa handia dakar eskolara, epe labur eta epe luzean. Horrek hainbat eragile sozialen (administrazioa, irakasleak, familia, erakundeak eta ikertzaileak) ekintza hitzartua eskatzen du. Aldaketa hori lortzeko eta mantentzeko, bizi-kalitatearen ereduak proposatzen du proposaturiko aukera eta eraginkortasuna hobetuko dituen taktika ezberdineko estrategia sistematikoa erabiltzea, mikrosistema (hezkuntza-praktiketan aldaketa), mesosistema (antolakuntza-aldaketa) eta makrosistema tartekatuz

(hezkuntza-politika ezberdinak). Bizi-kalitatearen eredua oso erabilgarria da oinarrizko erreferentzia gisa eta curriculum-aldaketen eta hezkuntza-zentro orokor eta berezietako eraldaketen gida kontzeptual gisa. Gainera, hezkuntza-esfortzuak ikaslearen behar eta nahietara orientatzeko balio du. Horrek lagun dezake hezkuntza-plangintza hobetzen, pertsonarengan zentratutako ebaluazio-programa espezifikoaren ereduak garatzen eta eragiten dioten prozesu eta erabakietan erabiltzailearen parte-hartzea igotzen. Hezkuntzan bizi-kalitatearen inguruan eginiko ikerketek, jardura handia erakutsi dute Espainian azken urteetan, eta aurrerapen eraginkorrak aurkeztu dituzte tresnen garapenean eta horien baliagarritasun psikometrikotan; gauza bera gertatu da HBBdun eta HBBrik gabeko ikasle taldeen inguruan eginiko ikerketekin ere. Ikerketa horien emaitzekin, hezkuntza-ingurune ezberdinetan martxan jar daitezke bizi-kalitatearen ereduaren aplikazio orokorrak.

Hainbat estatutan ezintasunak zituzten ikasleekin eginiko hezkuntza-integrazio orokarrarekin lortutako esperientziek argi utzi zuten, giza baliabide eta baliabide materialez gain, zailtasun ugari dagoela; hona hemen horietako batzuk:

- **Hasteko bakarrik ez, mantentzeko eta indartzeko beharra.**
- **Inklusioa bultzatzeko hezkuntza-politika aktiboak.**
- **Zentroetan aldaketak bideratzeko eta eguneroko arazoak konpontzeko lidergoaren beharra.**
- **Praktika profesional berriak garatzen laguntzeko, irakasleen eta hezkuntzako beste profesionalen formazio berezitua.**
- **Ikasle «ezberdinen» jarrera positiboak egokitzearen eta eraikitzearen garrantzia.**

Esperientzia integratzailearen arazoak ezagutzeak balio izan zuen prozesu integratzailea hezkuntza inklusiboaren planteamendu zabalagoekin (guztiontzako hezkuntza) birplanteatzeko. Kontuan izan zuten laguntza behar zuten ikasleen aniztasuna, eta hezkuntza orokorraren ikuskeran aldaketarako proposamena egin zuten.

Aipatutako aldaketa-prozesu guztiei lagunduz eta bertan oinarrituz, gaitasun-gabezia ikuskeraren paradigma-aldaketa egon da (Crespo, Campo eta Verdugo, 2003; Luckasson *et al.*, 1992, 2002; Osasunaren Mundu Erakundea, 2001; Verdugo, 1994, 2003). Izan ere, gaitasun-gabezia ikaslearen arazo edo defizit gisa hartu beharrean, gaitasun-gabezia duen pertsona bere testuinguruan eta bertako eragin-trukeekin ulertzen da. Horrela, ingurune aldagaiek ikaslearen arazoak azaltzen dituzte, eta banakako laguntzak identifikatu eta bultzatu behar ditu aldagai garrantzitsu horiek, hezkuntza inklusiboa bultzatzeko.

Ikasle guztiek inguru naturalean parte hartzeko duten eskubidea onartzen duen eskola inklusiboaren testuinguruan, esfortzuen norabidea eta sortzen diren aurrerapenak ebaluatzeko irizpideak zehaztu behar dira. Helburua ikasle bakoitzaren bizi-kalitatea hobetzea izan behar da.

Errendimendu akademikoa ez da gauza garrantzitsu bakarra, eta hori nabariagoa da Bigarren Hezkuntzan. Ikaslearen bizi-kalitatean zentratutako alderdi askoko fokatzak hezkuntza-plangintza egituratzeko gidatzat balio behar du (Schalock, Gardner eta Bradley, 2007; Schalock eta Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Arias, Gómez eta Schalock, 2009). Bizi-kalitatea kontzeptu holistikoa da, alderdi askokoa; pertsonarengan zentratzen da eta bizi-kalitatearen indikatzailerik nagusiak zehazten laguntzen du (Schalock eta Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova eta van Loon, 2008; Verdugo, 2006). Beste kontzeptu orokorragoen aurrean, ikasleen bizi-kalitatean oinarritutako ikuspuntuaren inguruan hitz egiteak emaitza pertsonalak neurtzea bultzatzen du, beharrak identifikatzeko eta

programak definitzeko irizpide gisa. Era berean, prozesu integratzailean eta banakako laguntzaren plangintzan gertatzen ari diren aurrerapenak egiaztatzea ere bultzatzen du.

Ikaslearen bizitzaren dimentsio guztiak kontuan izanik, bizi-kalitateak erreferentzia inklusiboaren eremua babesten du eta «hezkuntza integralean» aurrera egitea ahalbidetzen du.

Bigarren Hezkuntzan eta horren ostean da bereziki garrantzitsua bizi-kalitatearen kontzeptua. Bizi-kalitatearen dimentsioaren eta adierazleen analisia ez da bakarrik garrantzitsua hezkuntzako arrakastarako, ezinbestekoa baita heldu izatean lana lortzeko eta autonomia eta independentzia pertsonala lortzeko. Nerabezaroa haurtzarotik heldutasunera dagoen trantsizio-garai garrantzitsua da, eta bizi-kalitatearen ereduak behar espezifikoak dituzten gazteek aurre egiten dieten oinarritzko alderdiak azpimarratzen dituzte (Raphael, 1999). Hezkuntza-prozesuaren zati garrantzitsuak izan behar dira aukeratzeko askatasuna eta ezintasunak dituzten ikasleek erabakiak hartzeko duten aukera, helduarora iristen diren neurrian (Timmons, 1997).

Inguru inklusiboak ez du soilik heziketa akademiko inklusiboa inplikutzen. Heziketa inklusiboaren ingurunean lan egiteko bizi-kalitatearen eredua onartzeak berekin dakar maila sozialean aldaketa egiteko beharra; horretarako, familia- eta komunitate-ingurunea tartekatuko da, eta hezkuntza profesionalaren eta ezintasunak dituzten eta ez dituzten ikasleen guraso taldeen arteko eragintzakea bultzatuko da (Timmons, 1997). Hezkuntza inklusiboak aukerak eta komunitate-ingurunearen esperientziak eskainiko ditu, ikaslearen bizi-kalitatean eraginez. Bizi-kalitatearen inguruan eginiko ikerketa definizio enpirikoaren garapenean zentratu da, eta adostasun orokorra dago dimentsio ezberdinen batura gisa ulertzerakoan (*Special Interest Research Group on Quality of Life*, 2000). Hori da Schallock-ek eta Verdugok (2002) eginiko nazioarteko argitalpenetan onartuen dagoen proposamena: garapen pertsonala, ongizate emozionala, pertsonen arteko harremanak, ongizate fisikoa, ongizate materiala, autodeterminazioa, giza inklusioa eta eskubideak.

Proposamen hori, gaur egun, honako hauetan oinarritzen da: bizi-kalitatearen oinarritzko dimentsioak identifikatzea posible egin duten bi hamarkadetako ikerketetan (Schallock, Keith, Verdugo eta Gómez; prentsan), bizi-kalitatearekin erlazionaturiko emaitza pertsonalak neurtzeko erabiltzen diren adierazleen garapenean eta ebaluazioan (Van Loon, Van Hove, Schallock, eta Claes, 2008; Verdugo, Arias, Gómez, eta Schallock, 2008a, 2008b, 2009),

eta emaitza pertsonalei loturiko ezaugarri pertsonal ugariren eta inguruneko aldagaien identifikazioan (Keith, 2007; Schalock *et al.*, 2007).

Kontzeptu filosofiko eta giza politikako kontzeptu orokorragoen aurrean (inklusioa, dibertsitatea edo kulturantzatasuna), bizi-kalitatearen kontzeptua bere neurketari zuzenki lotua dago; eta ondorioz, tresna baliagarri bihurtu da pertsonarengan zentratutako emaitzak frogatzearekin bat datorren eskola-aldaketetan aurrera egiteko. Ezintasunak dituzten ikasleen bizi-kalitatea ebaluatzeko dagoen interesa, hezkuntzako aurrerapausoak datuen bidez dokumentatzeko eta ebaluatzeko dagoen kulturaren parte da. Hori elkarte akademikoetara eta giza zerbitzuen gobernu kanpoko erakundeetara iristen da (Crane, 2005).

«Nerabegaroko Ikasleen Bizi Kalitatearen» (NIBK) Ebaluazioaren Galdeketa.

Nerabeek jasaten duten bizi-kalitatearen eta horren ebaluazioaren ikerketa (batez ere ezintasuna aurkezten dutenena), urria izan arren, NIBK azken urteotako ikerketa zabalak bermatzen du (Gómez- Vela, 2007; Gómez- Vela eta Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela, Verdugo eta González-Gil, 2007; Verdugo eta Gómez-Vela, 2004).

NIBKren ebaluazio-galdeketa (CCVA; Gómez-Vela eta Verdugo, 2009) 12-18 urte bitarteko ikasleei (ezintasunak dituztenei eta ez dituztenei) zuzendua dago, eta honako dimentsio hauen inguruko informazioa eskaintzen du: ongizate emozionala, integrazioa komunitatean, pertsonen arteko harremanak, garapen pertsonala, ongizate fisikoa, autodeterminazioa eta ongizate materiala. NIBKren inguruan eginiko ikerketen emaitzek beste ikerketa batzuen emaitzak biltzen dituzte eta aurrez aipaturiko bizi-kalitatearen ereduaren garapenari laguntzen diote, hezkuntzan eta beste arlo batzuetan eragin handia izanik (Schalock *et al.*, 2008; Schalock eta Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, Schalock, Keith eta Stancliffe, 2005).

Galdeketa erabilgarria da banakako laguntza-planak garatzeko eta baita aholku eta esku-hartze tutorial eta psikopedagogikorako. Banakako emaitzen

bidez nerabeen bizi-kalitatea hobetzen duten esku-hartze eremuak zehaztu daitezke. Beste aplikazio batzuetan, galdeketaren ondoren aipatuko diren ekintzetarako erabil daiteke:

- **Egin** nerabeak eroso dauden oinarrizko eremuetako **banakako perfilak** eta taldekoak, eta antzeman defizitarioenak direnak.
- **Antzeman taldeen arteko ezberdintasunak**, eta identifikatu arreta-behar handiena dutenak.
- Jokabide arriskutsuak aurkezteko aukera izanik (drogaren erabilera handia, gazteen biolentzia, eta abar) **identifikatu oinarrizko moldakaiztasun-arazoak** dituzten ikasleak. **Eman aurrerapausoak** ikasleen hezkuntza integralaren praktikan.

5. GAIA. EGITARAU/PROGRAMA

5.1.- Gorputz Hezkuntza, Lehen Hezkuntzan: gaitasunak eta ebaluazio-irizpideak.

5.2.- Gorputz Hezkuntza, Bigarren Hezkuntzan: gaitasunak eta ebaluazio-irizpideak.

5.3.- Unitate didaktikoa eratzekeo sarrera.

5.3.1 Unitate didaktiko egokitua

5.1.- Etapa honetan, Lehen Hezkuntzan, Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren helburua honako gaitasun hauek lortzea da:

1. Norberaren gorputzaren hautemateko eta mugitzeko aukerak aztertzea eta gauzatzea, nork bere buruarengan arreta jartzeko eta konfiantza hartzeko; horrela, norbera ongi sentitzea onuragarria izango da osasunerako.
2. Sarri, aldizka eta neurrian egiten den jarduera fisikoaren balorazio positiboa egitea, nork bere buruarekiko eta beste pertsonetikiko jarrera arduratsua adierazteko; horrez gainera, jarduera fisikoak, higieak, elikadurak eta jarrera-ohiturek osasunean zer-nolako ondorioak dituzten jakitea.
3. Trebetasun eta ahalmen fisikoak garatzea, oinarrizko mugimen-trebetasunak haurren bilakaera-prozesuari jarraituz gara daitezen; horretarako, ekintza-jokoak egingo dira.
4. Arazo motorrak konpontzeko eta jarduera fisikoak, kirol-jarduerak, jarduera artistikoak eta espresio-jarduerak egiteko, eraginkortasunez eta autonomiaz jarduteko printzipioak eta arauak eskuratzea, aukeratzea eta aplikatzea; horrez gainera, egindako ahalegina erregulatu, neurtu eta balioetsi egingo da, eta norberaren aukeren eta zeregin-jatorriaren arabera autoeskaera-mailara iritsiko da.
5. Gorputzaren eta mugimenduaren adierazpen-baliabideak estetikoki eta sormenez erabiliz, gauzak aurkitzea eta adieraztea; horrela, norberaren mugimenduen bidez, horiek sentitu, bizi, onartu eta pertsonalizatu egingo dira.
6. Jarduera fisikoetan parte hartzea, jokabide-estrategiak eskuratzeko; estrategia horien bidez, gainerakoekin harreman orekatuak eta eraikitzaileak egin ahal izango dira eta, horrez gainera, aisialdia topaketarako gune bihurtuko da.

7. Euskal Herriko eta beste kultura batzuetako tradizio ludikoak eta fisikoak nahiz kirol-tradizioak duten gizarte- eta kultura-kutsua aintzat hartzea, euskal kulturaren eta beste kultura batzuen balioak errespetatzeko eta balioesteko; horretarako, herri-jolasak eta adierazpenak eta jolas eta adierazpen tradizionalak egingo dira.

8. Jarduera fisikoen aniztasuna, jolas motak, tradizio ludikoak, kirol-jarduerak eta dantzak ezagutzea, eta gizarteko eta kulturako hainbat irizpide kontuan hartuta balioestea, euskal kulturaren balioak aintzat hartzeko.

EBALUAZIO-IRIZPIDEAK

1. Ikusmen-, entzumen- eta ukimen-estimuluen aurrean gorputzarekin erreakzionatzea, eta estimulu horien ezaugarrietara egokitzen diren mugimendu-erantzunak ematea.

1.1. Ea antzematen dituen, ukimenaren bidez, ohiko objektuak eta ehundurak.

1.2. Ea identifikatzen duen eguneroko soinuen jatorria.

1.3. Ea errepikatzen duen ikusmen- eta entzumen-sekuentzia bat, sekuentzia hori desagertu ondoren.

1.4. Ea ezagutzen dituen norberaren gorputzaren eta gainerakoen zatiak.

2. Hainbat modutan mugitzea eta salto egitea, euste-puntuak, hedadurak eta maiztasunak aldatuz; mugimendu horiek, gainera, era koordinatuan egingo dira eta espazioan orientazio ona izan beharko da.

2.1. Ea hartzen dituen eguneroko jardueren ezaugarriei doitutako jarrerak.

2.2. Ea praktikatzen dituen oinarrizko trebetasunak eta trebeziak erabiltzera behartzen duten jolasak, euskal herri-jolasak barne.

2.3. Ea egokitzen dituen gorputz-mugimenduak espazio- eta denbora-baldintzen arabera; hau da: iraupena, erritmoa, mugimendu-ordena, norabideak, orientazioak...

3. Jaurtiketak eta harrerak egitea, nahiz objektuak maneiatzera behartzen duten beste trebetasun batzuk lantzea; horretarako, gorputz zatiak koordinatu eta gorputza modu egokian kokatu beharko du.

3.1. Ea egokitzen dituen jaurtiketak espazio-baldintzen, mugimendu motaren edota orientazio-norabideen arabera.

3.2. Ea errespetatzen dituen pertsona bakoitzaren mugak eta ea argudiatzen dituen hartutako gorputz-jarrerak.

3.3. Ea egiten dituen jaurtitzeko edo harrera egiteko objektuak erabiltzera behartzen duten jolasak, euskal herri-jolasak barne.

3.4. Ea erabiltzen dituen, egindako jardueretan, material birziklatuak.

4. Hainbat jarrera hartuz gorputza orekatzea eta, zeregin horretan, tentsioa, erlaxazioa eta arnasketa kontrolatzea.

4.1. Ea hartzen dituen eguneroko jardueren ezaugarrien arabera egokitutako jarrerak.

4.2. Ea kontrolatzen duen arnasketa.

4.3. Ea egiten dituen arnasketa sakonak eta ea kontrolatzen duen airea biriken barnean denbora batez, kanpora bota gabe.

4.5. Ea kontrolatzen duen gorputz ataletako muskulu-tonua, oreka lortzeko.

5. Jolasetan parte hartzea eta gozatzea; eta, horrez gainera, bere jarduerak egokitzea, bai alderdi motorrei dagokienez bai ikaskideekin harremanak izateari dagokionez.

5.1. Ea modu egokian praktikatzen dituen oinarrizko trebetasunak eta trebeziak (lekualdaketak, jauziak, birak, jaurtiketak eta hartzeak) erabiltzera behartzen duten jolasak, euskal kulturarekin berariaz lotutako jolasak, bai eta beste kulturekin lotuak ere, bere bilakaera-prozesurako.

5.2. Ea errespetatzen duen bere ahalmenen garapen-maila.

5.3. Ea parte-hartze aktiboa duen ikasgelan egindako jarduera fisikoetan.

5.4. Ea errespetatzen dituen joko-arauak.

5.5. Ea onartzen dituen jokoetan bete beharreko zereginak.

5.6. Ea errespetatzen dituen eta ez dituen baztertzen bere ikaskideak jolastean.

5.7. Ea ezagutzen dituen jolasen funtsezko balioak.

5.8. Ea errespetatzen dituen joko-arauak, eta, beraz, ea onartzen duen irabaztea edo galtzea.

6. Gorputzaren bidez edo tresnen bidez erritmo-egitura bat errepikatzea.

6.1. Ea errepikatzen dituen, mugimenduaren bidez, hainbat erritmo.

6.2. Ea egiten dituen euskal kulturako eta beste kultura batzuetako dantza errazak.

6.3. Ea errepikatzen dituen erritmoak, instrumentuekin eta ikaskideek egindako mugimendu-sekuentziekin.

7. Gorputzaren eta mugimenduaren bitartez, pertsonaiak eta egoerak sinbolizatzea; eta, zeregin horretan, naturaltasunez eta erraztasunez jardutea.

7.1. Ea adierazten duen sentitzen duena hizkuntzaren eta/edo mugimenduaren bitartez.

7.2. Ea antzezten dituen pertsonaiak gorputz-adierazpeneko oinarrizko teknikak erabilia.

7.3. Ea erabiltzen dituen gorputzaren adierazpen-baliabideak sentimenduak komunikatzeko.

7.4. Ea interesik, naturaltasunik eta sormenik ageri duen gorputz-adierazpeneko jardueretan.

8. Gorputza zaintzeko arauak betetzeko interesa agertzea; zehazki, jarduera fisikoetan higiena zaintzeari eta arriskuen kontzientzia hartzeari dagokionez.

5.2.- Etapa honetan, Bigarren Hezkuntzan, Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren helburua honako gaitasun hauek lortzea izango da:

1. Osasuna bere osotasunean ulertzea eta zaintzea. Hau da, osasunaren ezaugarri guztiak kontuan hartzea (biologikoak, bioenergetikoak, emozionalak, psikologikoak, dietetikoak eta higienikoak), eta, horrez gainera, arnasketa- eta erlaxazio-teknikak nahiz segurtasun-neurriak ezagutzea, bizi-kalitate onaz gozatzeko.
2. Osasunaren eta bizi-kalitatearen egoera hobetzeko egiten den jarduera fisikoaren erabilera (ohikoa eta sistematikoa) balioestea.
3. Errendimendu motorraren aukerak handitzeko, osasun-egoera fisikoa hobetzeko, eta gorputzaren doitze-, menderatze- eta kontrol-funtzioak perfektionatzeko lanak egitea, eta zeregin horretan nork bere burua behartzeko jarrera hartzea.
4. Kiroleko jarduera fisikoak egin bitartean sor daitezkeen lesioetan, lehenengo zer egin behar den jakitea eta hori aplikatzea, prebentzio-erabakiak hartu ahal izateko; horrela, esku-hartzeko protokolo espezifikoak aplikatuz, bizkorragoa izango da errekupeazioa.
5. Hasierako mailaren balorazioa kontuan hartuta, ahalmen fisikoekin eta trebetasun espezifikoekin lotutako premiak ase ditzaketen jarduerak planifikatzea, jarduera fisikoaren programak autonomiaz eta banan-banan sortzeko.

6. Euskal Herriko inguruak ematen dizkigun aukerak baliatuz, ingurumen- inpaktu txikia duten natura-inguruneko jarduera fisikoak eta kirol-jarduerak aztertzea, diseinatzea, antolatzea eta horietan parte hartzea; eta, horrez gainera, leku horiek mantentzen laguntzea.

7. Banakako, taldekako eta aurkaritzako kirol- eta jolas-jarduerak ezagutzea eta egitea, eta, horietan, araudi-oinarri teknikoak eta taktikoak aplikatzea; horrez gainera, ekintza horiek gero eta autonomia handiagoz gauzatzea.

8. Jarduerak, jolasak eta kirola egitean, errespetuz jokatzeko, talde-lanean aritzeko eta kiroltasunez jarduteko trebetasunak eta jarrera izatea, bakoitzaren kultura-, gizarte- eta trebetasun-desberdintasunak kontuan hartu gabe.

9. Ezkutuko curriculuma aztertuz, kritikoan eta autonomoan aztertzea gizarteak gorputza lantzeari, jarduera fisikoari, kirolari eta osasunari buruz duen ikuspegia modu, mezu gaiztoak identifikatu ahal izateko.

10. Musika oinarri hartuta edo hartu gabe, adierazpen-jarduerak egitea eta diseinatzea, eta gorputza komunikatzeko eta sormena adierazteko erabiltzea; horretarako, mugimendu sortaileak garatuko dira, dantzen eta banakako nahiz taldekako antzezpenen bidez.

11. Jarduera ludikoak eta kirol-jarduerak diseinatzea, antolatzea, kudeatzea eta horietan parte hartzea, helburu bateratuak lortzeko; helburu horiei esker, aisialdian beste pertsonekin elkartu eta lankidetzan aritu ahal izango da.

12. Euskal Herriko eta beste kultura batzuetako tradizio ludikoek eta fisikoek nahiz kirol-tradizioek duten gizarte- eta kultura-kutsua aintzat hartzea, euskal kulturaren eta beste kultura batzuen balioak errespetatzeko eta balioesteko; horretarako, dantzak, jolasak eta tradiziozko adierazpen herrikoiak egingo dira.

13. Zenbait jolas mota, kirol-jarduera eta dantza aztertzea, hainbat informazio-iturri baliatuz modu autonomoan aukera zabalagoa eskuratzeko.

EBALUAZIO-IRIZPIDEAK

1. Beroketa autonomoak planifikatzea eta egitea; gainera, sorkuntzarako oinarritzko jarraibideak errespetatzea eta egingo den jarduera fisikoaren ezaugarriak kontuan hartzea.

1.1. Ea autonomia nahikoa duen beroketak planifikatzeari dagokionez.

1.2. Ea beroketa egokiak egiten dituen egin behar duen jarduera fisikorako.

1.3. Ea gai den talde txiki bati saio bat hasi aurretiko oinarritzko beroketak proposatzeko eta zuzentzeko.

2. Erresistentzia aerobikoa, malgutasuna eta erresistentzia-indarra erregularoki lantzeak osasun-egoeran dituen ondorio onuragarriak eta prebentzio-ondorioak aztertzea.

2.1. Ea ezagutzen dituen osasunarekin lotutako ezaugarri fisiko bakoitza modu jarraian lantzeak organismorako eta horren egoera hobetzeko dituen ondorio eta egokitzapen nagusiak.

2.2. Ea ezagutzen dituen egunero jarduera fisiko gutxi egiteak osasunean eta bizi-kalitatean dituen arriskuak.

3. Entrenamendu-sistemen eta -metodoen ezagutzan oinarrituta, osasunarekin lotutako ezaugarri fisiko bat lantzeko plan bat diseinatzea eta aurrera eramatea; horrela, bakoitzaren hasierako maila hobetu egingo da.

3.1. Ea dakien ezaugarri fisiko bat lantzeko plana egiten, irakasleak emandako eredua eta material-baliabideak erabiliz.

3.2. Ea dakien hobetu nahi duen ezaugarria lantzeko ariketak eta jarduerak biltzen.

3.3. Ea erabiltzen dituen ezaugarri fisikoen bilakaerari, entrenamendu-sistemei eta saioen egiturari buruzko ezagutzak, epe ertainerako eta luzerako oinarritzko programazioak diseinatuta, gero eta autonomia-maila handiagoa lortzeko.

3.4. Ea ezagutzen dituen entrenamendu-printzipioak, eta ulertzen dituen karga eta intentsitate kontzeptuak.

4. Lehen mailako osasun-arreta emanez, eguneroko bizitzan eta jarduera fisikoa edo kirola egitean sor daitezkeen lesioei buruzko hipotesi praktikoak konpontzea.

4.1. Ea oinarritzko ezagutza teoriko eta praktiko nahikoa duen lesioak gertatzean izan beharreko jokabideaz.

4.2. Ea badakien lehen mailako osasun-arreta egokia ematen (zauria garbitu, muskuluaren edo hezurduraren traumatismoan hotza jarri edo oinarritzko masajeak eman, eta abar).

5. Jarrera kritikoa agertzea hainbat komunikabidetan kirolari eta gorputzari buruz egiten diren zenbait jarduera eta balorazioerekiko.

5.1. Ea erabiltzen duen hainbat komunikabidek ematen duten informazioa (prentsa, gazteentzako aldizkariak, Internet, irratia, telebista...), hala, aukera izan dezan kirolari eta gorputzari buruz gizartean indarrean dauden gaiak lantzeko eta horiei buruz hausnartzeko.

5.2. Ea ikuspegi kritikoaz aztertzen dituen gorputzaren irudiari, egungo gizartean bizitzeko moduari, kirolaren era bateko eta besteko alderdietako balioei, indarkeriari, borondatezko lanari, profesionaltasunari edo lehiakortasunari buruzko gaiak.

5.3. Ea eusten dion jarrera kritikoari eta, horri esker, ea ohiko jarduera fisikoa ongizatearekin eta osasunarekin lotzen duen.

5.4. Ea bereizten dituen jarduera fisiko osasungarriak eta ez-osasungarriak, eta, arrazoiak argudiatzean, jarrera kritikoa ageri duen.

6. Parte hartzea etapa honetan egindako kirolak eta jarduera fisikoak landuko diren txapelketak antolatzen eta gauzatzen.

6.1. Ea laguntzen duen era bateko edo besteko kirol-lehiaketak antolatzen eta, gerta daitezkeen desorekak aurreikusteaz gainera, ea inizatibarik ageri duen.

6.2. Ea parte hartzen duen ikasleek berek kudeatutako topaketetan.

6.3. Ea parte-hartze aktiboa duen, lankidetzan aritzen den talde bereko kideekin, eta errespetatzen dituen arauak eta aurkariak.

7. Musikan oinarrituta, taldekako adierazpen-jarduerak sortzen eta egiten parte hartzea, naturaltasunez eta modu eraikigarrian.

7.1. Ea aktiboki parte hartzen duen koreografia errazak diseinatzen eta gauzatzen talde txikitik jarrita eta musikan oinarrituta.

7.2. Ea gai den musikaren erritmoa jarraitzeko, eta agerian uzten duen gorputzaren adierazkortasuna.

7.3. Gainera, taldeko gainerako parte-hartzaileei bezala, koreografiaren originaltasuna balioetsiko zaio, bai eta koreografiaren sortze-prozesuan talde-lanari egindako jarraipena ere.

8. Euskal kulturarekin bereziki lotutako jolas eta jardueretan interesa jartzea eta horiei buruzko ezagutza teorikoak izatea.

8.1. Ea egiten dituen euskal kulturako zenbait kirol herrikoi: sokatira, dema, arrauna, harri-jasotzea, sega, lokotx-bilketa, zaku-karrera, bola-jokoa, euskal pilota...

8.2. Ea ezagutzen dituen kirol horietako pertsona eta talde garrantzitsuenak, eta azaltzen dituen kirolaren jatorria, oinarria eta jokoa-
arauak.

9. Euskal kulturako eta nazioarteko zenbait dantza egitea, eta horien jatorriari eta egungo saioei buruzko ezagutza teorikoak izatea.

9.1. Ea egiten dituen euskal kulturako errepertorioko (kalejira, fandangoa, arin-arina...) eta nazioarteko errepertorioko dantza ohikoenak, eta behar bezala lotzen dituen musika, mugimendua eta adierazpena.

9.2. Ea dakien sailkatzen euskal kulturako eta nazioarteko dantza-modalitateak (ludikoak eta irekiak, formalak eta itxiak, egun bereziei dagozkienak), eta bereizten dituen dantza mota nagusiak.

9.3. Ea identifikatzen dituen euskal kulturako eta nazioarteko dantzetako pertsona eta talde garrantzitsuenak.

10. Arnasketa motak eta erlaxazio-teknikak eta -metodoak erabiltzea desorekak gutxitzeko eta eguneroko bizitzan sortutako tentsioak arintzeko.

10.1. Ea gai den etapa honetan ikasitako arnasketa motak eta erlaxazio-teknikak eta -metodoak autonomiaz aplikatzeko.

10.2. Ea prozesu hori hainbat adierazle kontuan hartuta egiten duen; besteak beste, arnasketa-kokapena eta -kontrola, kontzentrazioa, «tentsioa-erlaxazioa» edo «hotza-beroa» sentsazioak bereiztea, eta jarduera amaitu ondoren gorputzak duen sentsazioa.

10.3. Ea erabiltzen dituen erlaxazio-teknikak oreka psikofisikoa berreskuratzeko eta beste jarduera batzuen garapena prestatzeko.

10.4. Ea jabetzen den arnasketak duen garrantziaz.

11. Bere aisialdia autonomiaz kudeatzea, banakako edo taldekako zereginetan parte hartzeko.

11.1. Ea era autonomoan eta bakarrik egiten duen jarduera fisikoen bere programa.

11.2. Ea jarrera kritikoa hartzen duen jardueren eskaintza publiko zein pribatuekin.

11.3. Ea parte-hartze aktiboa duen jarduera fisikoak eta kirol-jarduerak egiten, eta ea talde-kirolean aritzen den aisialdian eta jolasean.

11.4. Ea orientatzaile-lanik egiten duen talde-lanean jardutean edo lankidetzan aritzean.

11.5. Ea errespetatzen dituen pertsona bakoitzaren mugak eta onartzen dituen trebetasunetan dituzten desberdintasunak (alegia, ea errespetatzen dituen desberdintasun horiek sexuaren eta ahalmen fisikoaren arabera).

5.3.- UNITATE DIDAKTIKOA ERATZEKO SARRERA

Gorputz Hezkuntzan lehen helburua lortzeko behar diren edukiei erreparatuko diegu: osasuna bere osotasunean ulertzea eta zaintzea, hau da, osasunaren ezaugarri guztiak kontuan hartzea (biologikoak, bioenergetikoak, emozionalak, psikologikoak, dietetikoak eta higienikoak); horrez gainera, arnasketa- eta erlaxazio-teknikak nahiz segurtasun-neurriak ezagutzea, bizi-kalitate onaz gozatzeko.

Erlaxazioaren printzipioak kontuan hartuz, proposatzen den unitate didaktikoa egokitua dago «umea eta bere gorputza» atalaren edukiak lantzeko.

Erlaxazio-metodoak saiatzen dira tentsio-distentsio binomioa zatitzen, baina, era berean, kontzeptu horiek guztiek tonuan dute oinarria. Psikofisiologoek tonua honela definitzen dute: «ageriko erlaxazioan dagoen giharraren jardura». Definizio horren arabera, giharra beti dago jardueran, nahiz eta lekualdatzerik eta keinurik ez egin. Kasu horretan, ez gara jardura motorraz ari, funtzio tonikoaren adierazpenaz baizik.

Funtzio tonikoak giharraren jardura iraunkorra erregulatzen du, gure jarrera baldintzatuz, eta gorputzeko giharrak hainbat bizi-eskaerari azkartasunez erantzuteko prest egotea bultzatzen du. Beraz, gure jokabidea bideratuko du: jokabide afektiboa, motorra edo buru-jokabidea. Horregatik, garrantzitsua da tonua ahalik eta gehien menderatzen jakitea.

Tonua bizirik dagoen organismo bakoitzean dago eta, baldintza hoberenetan, gorputz osoan maila homogeneoa dauka. Jarduerarekin areagotu egiten da eta atsedenarekin gutxiagotu. Dakigun bezala, ume batek astunagoa dirudi lo dagoenean esna dagoenean baino. Bere pisu erreala ez da aldatzen,

baina gorputzaren dentsitatea aldatu egiten da tonu-mailarekin. Energia gehiago behar da gorputz biguna eta erlaxatua lekualdatzeko, gorputz tenkatua eta suspertua lekualdatzeko baino.

Emozio-egoerek eta emozio-aldaketek zerikusi zuzena dute tonuarekin (esate baterako, estuasunak eta alaitasunak, kitzikapen modu ezberdinek, neke fisiko eta psikologikoak, eta depresioak). Pertsona orok bizi izan ditu aldaketa horiek. Alaitasun-une batean esfortzurik gabe igotako eskailera amaiezina iruditzen zaigu depresio-egoeran, berunezko gorputza izango bagenu bezala.

Besteen jokabideak ere aldatzen du tonizitatea. Pertsona lasai eta erlaxatu batek modu onean eragin diezaioke talde osoari; pertsona urduriak eta estuak, berriz, kontrako eragina lor dezake.

Ume txikiak eta animaliak bereziki sentikorrak dira horrelako tonu-aldaketekiko. Horietxek dira kirol-ikuskizun edo kontzertu batera joaterakoan bizi ditugun sentazioak: gogotsu edo daradarati jartzen gaituzte edo lasaitasuna helarazten digute.

Gure jokabidean tonuak garrantzi handia du, eta horren jabe izan behar dugu tonuaren orekan eragin txarra dutenei aurre egiteko.

5.3.1.- UNITATE DIDAKTIKO EGOKITUA

Aholkatutako jarduerak egokiak izan behar dira ikasle guztientzat eta ezaugarri hauek beteko dituzte:

- 1.- Bakarka egin daitezkeenak izango dira aproposenak.
- 2.- Aldagarritasun handia duten jarduerak, horiek mila erantzun sorraraz baititzakete.
- 3.-Motrizitatearen oinarriak lortzeko jarduerak egitea; hau da, gorputz-kontzientzia, jarrera, erlaxazioa, tonua, aldekotasuna, luzapenak, eta abar.
- 4.- Erantzuteko edo jarduera egiteko garaian era askotako erantzunak emateko aukera; adibidez:

- Erantzun motorra gorputzarekiko
- Erantzuna, beste komunikatzeko bideak erabiliz
- Orri batean marraztu erantzuna
- Ordenagailu batean irudikatu edo idatzi erantzuna
- Kideak egindakoa aztertuz erantzun: nola egin duen eta zer egin dezakeen gehiago.
- Irakasleen papera hartu eta proposamenak egin.

Oro har, ikasleak paper aktiboa hartuko du.

5.- Beti metodologia ezberdinak erabiliko ditu:

- Zuzendutako jarduerak eta zuzendu gabekoak.
- Jarduera irekiak, itxiak, eta tartekoak.

- Jarduera morfozinetikoak eta telozinetikoak; hau da, nork bere gorputzarekiko egindakoak eta kanpoko helburua lortzera egokituak (kirolak).
- Aniztasunari eta ikaslearen interes-gune ezberdinei begira egokituak: dantza, erritmoa, osasuna, jolasa eta jokia, kidesuna, eta abar.
- Zailtasunari begira, curriculumak egokitzeak batzuetan eduki batzuk ez lantzea eragiten du, ikerketek dioten legez. Curriculumaren eduki aproposenak erabiliz, premia berezia dutenentzat.

1- UNITATE DIDAKTIKOAREN EDUKIEN DEFINIZIOA

A.- KONTZEPTUAK. Gorputz-eskema: arnasketa eta erlaxazioarekiko erlazioa. Pertzepzio osagarri gisa, ikusmen-bereizketa.

B.- PROZEDURAK. Honetarako gai izatea:

- Aldaketak nahita egin gabe, arnasketa behatzea.
- Erritmoa behatu: arnasa zailtasunik gabe hartzea eta botatzea, arnasketa bereiziz, bularra eta abdomena puztutzearekin batera.
- Minutu batzuetan geldi egoteko gai izatea, besoak eta hankak erlaxatuz.
- Begiz objektu batzuk eta haien ezaugarriak bereizteko gai izatea.

C.- JARRERAK. Arnasketa eta erlaxazio-gaitasunak ezagutzea eta balioestea, osasun- eta ongizate-iturri gisa.

1.2.- HELBURU DIDAKTIKOAREN DEFINIZIOA:

- Umea gai izatea modu egokian arnasteko; edozein jarduera gauzatzeko oinarrizko baldintza da.
- Umea gai izatea bere adinari dagokion mugetan erlaxatzeko, eguneroko jarduerak ongizate handiagoz eta neke gutxiagorekin egin ahal izateko.
- Umeak, bere ingurunearen pertzepzio ona izateko, ikusmen-bereizketa egitea.

1.3.- SAIOEN DESKRIBAPENA.

1. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA:

A.- KONTZEPTUAK. Erlaxazioarekin batera, gorputza ezagutzea.

B.- PROZEDURAK. Hainbat segmenturen kontzientzia ekarriko dioten jarduerak egitea.

C.- JARRERAK. Jarrera positiboa balioestea bere gorputzarekiko, bere atalekiko. Besteen gorputza errespetatzea.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Batak bestea behatzeko, umeei denbora-tartea erraztea. Banakako ikuskatze askea erraztea. Barne-behaketa bideratzea, horretarako denbora utziz. Ume hiperaktiboek eta beren ekintzak behatzea eta bititzea kostatzen zaien umeei saioa gauzatzeko dituzten zailtasunak errespetatzea.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1 JARDUERA. Umeak bikoteka jarritz (aukera askea):

Batek ekintzak egiten ditu eta besteak behatu.

1.- Goi atalarekin mugimendu orokorrak egitea (marrazkiak), zutik, eserita, belauniko eta lekuz aldatuz.

a.- Umeak eskuarekin, ukalondoarekin eta sorbaldarekin marrazkiak egitea. Umeari ondoen menderatzen duen eskua aukeratzen utziko diogu.

b.- Mugimenduak beste besoarekin egitea (eskua, ukalondoa eta sorbalda).

d.- Bi besoetako puntuekin (eskua, ukalondoa eta sorbalda), aldi berean, mugimendua egitea.

2.- Aurreko mugimenduak eserita eta belauniko egitea, besoen eta gorputzenborraren independentzia handiagoa lortzeko. Gauza bera lekuz aldatuz.

2. JARDUERA. Bikoteka:

Ume egileak: besoarekin mugimendua egiten du, ekintza bat imitatuz; «arbelean idatzi», «baso bat ur edan», «pilota txikia bota», «atea ireki».

Behatzaileak: kideak eginiko mugimenduan parte hartzen duten artikulazioak zein diren esango du; sorbalda, eskumuturra, ukalondoa.

3. JARDUERA. Bikoteka, egilea-behatzailea:

a.- Ukalondoen mugimenduak egin.

Artikulazioaren nasaitasuna eta hipertentsioa behatu.

b.- Umea kokoriko jarri, bi besoak lurlean bermatuz eta gorputzaren pisua besoetara botaz.

Behatzaileak: ukalondoan aldaketak hautematen ditu, gorputzaren pisua besoetan jartzean.

4. JARDUERA.

a.- Eskuaren banakako mugimenduak egitea. Hasteko, umeak mugimenduak aurkitzen ditu. Behatuz, askatze-lana eta ahal dituen abilezia guztiak egiten ditu (pianoa jo, lurlean bermatuz behatz bakoitza askatu, eta abar).

Ondoren, eskumuturren mugimenduak egiten ditu: flexioa, estentsioa, alboko makurdura, abdukzioa, adukzioa.

b.- Irakasleak honako hau galdetzen du: zer gertatzen da eskua biratzean?

Esku-ahurra behera, esku-ahurra gora. Ikasleari hautemanaraztea mugimenduan ukabilak parte hartzen duela.

AZKEN JARDUERA. Eskuarekin eta behatzekin mugimenduak egitea. Mugimenduak behatu. Irakasleak honako oharrak eman ditzake: zenbat tokitan okertzen dira behatzak? guztiak berdin? eta hatz lodia?

Hatz lodiak beste hatzekin lankidetzan mugimenduak egitea.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Besoaren mugimenduetan gorputzenborrarekin, buruarekin eta ahoarekin egindako mugimenduak behatuko ditugu eta, oro har, disoziazioak, asoziazioak, paratoniak eta sinzinesiak. Mugimenduak zabalak diren behatuko dugu; ekintza bat gauzatzeko artikulazio gehiagok hartuko dute parte. Ukalondoa nasaitzean, ukalondoak aurretik irten behar duela dirudi. Behatu hatz lodiarene eta erakuslearen nerbio-estutzea egokia den.

2. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA ETA HELBURUAK

A.- KONTZEPTUAK. Besoak eta hankak erlaxatuta, gorputza ezagutzea.

B.- PROZEDURAK. Esfortzu txikia eginez, goi atalekin mugimenduak egitea. Besoekin mugimenduak egin; jarraian, posizioa mantendu segundu batzuetan; eta, ondoren, besoak erortzen utzi. Ume batek bestearen besoak erabil ditzala. Gauza bera hankekin, etzanda dagoela.

C.- JARRERAK. Bestearekiko harremana onartzea eta balioestea. Laguna eta haren mugak errespetatzea. Bakoitzak dituen mugak onartzea.

D.- ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Ikasleak ondoen menderatzen dituen bere besoa eta hanka aukeratuko ditu. Hain ondo menderatzen ez dituen besoarekin eta hankarekin egingo ditu jarduerak. Ekintzan duen sormena indartuko da. Saioaren bukaeran, kidea aukeratzean eta harekiko harremanean sorturiko arazoak adieraziko dira. Kidea libreki aukeratuko da.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. BAKARKA eta posizio ezberdinetan.

a.- Luzatu eskua, ukabila eta besoa, ahalik eta esfortzu txikiena eginez eta ahalik eta gutxien gogortzen saiatuz.

b.- Egin «marrazkiak» besoa luzatuta, espazioan edo airean. Adib.: biribilak, zig-zag, marra horizontalak, bertikalak. «Saiatu indar gutxi egiten».

c.- Jarri bikoteka: egilea-behatzailea.

Egileak hainbat norabidetan lekualdatuko du besoa, geldi mantenduz eskua, eskumuturra, ukalondoa eta sorbalda.

Irakasleak «estatuak bezala» esatean... egon geldi 10 segunduan. Ikasleak bere besoaren posizioa behatuko du, eta bat-batean besoa erortzen utziko du. Ondoren, begiak itxita, bere besoak geldi dagoenean duen posizioa imitatzen saiatuko da.

d.- Ume batek bere kidearen (hasieran eserita eta gero etzanda) besoa mugituko du poliki-poliki. Kideak besoa erabiltzen utziko dio, lekualdatzean erresistentziarik jarri gabe.

e.- Bikoteka: egilea-laguntzailea. Ume batek bere kidearen besoa aipatuko zaizkion ekintzen arabera posizioetan kokatuko du: STOP, agur, gorren alfabetoko letra, eta abar.

2. JARDUERA. BAKARKA eta etzanda.

a.- Jarri hankak luzatuta, ahalik eta esfortzurik txikiena eginez eta ahalik eta gutxien gogortuz.

b.- Egin «marrazkiak» espazioan, airean, hankak luzatuta. Adib.: biribilak, zigzag, marra horizontalak, bertikalak. «Saiatu indar gutxi egiten».

d.- Ume batek etzanda dagoen bere kidearen hanka mugituko du poliki-poliki. Kideak hanka erabiltzen utziko dio lekualdatzean erresistentziarik jarri gabe.

AZKEN JARDUERA. «Modelatzearen jolasa». Bikoteka:

Irudi bat osatzeko, modelatu kidea honako posizio hauetan: eserita, belauniko, eta abar. Kideak bere gorputza erabiltzen utziko dio eta, irudia amaitu ostean, 10 segundoan posizioa mantenduko du. Jarraian, paperean edo arbelean marraztuko du.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Kidea mugitzen denean, behatu haren hankaren edo besoaren zurruntasuna edo malgutasuna. Behatu buruaren eta gorputz-enborraren mugimendu erlazionatuak. Kidearen gorputza erabiltzean, behatu haren erresistentzia edo parte-hartzea. Behatu kideen arteko «erlazioa» manipulazioetan.

3. SAIOA

EDUKIEN DIFINIZIOA

A.- KONTZEPTUAK. Arnasketa. Arnasketa, aho arnasbehera, sudur arnasbehera.

B.- PROZEDURAK. Hartu arnasa eta egin putz; erabili horretan parte hartzen duten gorputz-atalak eta horiek bereizi. Jarri arreta arnasbeheran, eta bota airea gozo. Behatu arnasketa, erritmoan esku hartu gabe.

C.- JARRERAK. Balioetsi arnasketa, osasuna eta ongizatea izatearen seinaletzat. Ezagutu eta balioetsi arnas aparatuaren higieena.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Gehiegizko nekerik ez sortzeko, egin jarduerak adinari egokitutako intentsitatean. Errespetatu ekintza-errekuperazioaren erritmo biologiko bereziak. Arnasketaren zuzeneko lanean, saihestu hiperoxigenazioa edo hiperbentilazioa, buruko mina eta zorabioa ekiditeko. Bultzatu jarduera sortzailea.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. « Jolastu korroan»

Kantatu korroan, musikan ikasitako abestia. Ahots-jolasak eginez (altu, gozo, mugimendurik gabe, azkar, poliki, pauso ezberdinen erritmoak barneratuz...) egin proposamenak; umearen parte-hartze askearen alde egin, zailtasunak dituzten umeak barneratuz.

2. JARDUERA. «ANIMAZIOA»

a.- «Zein kolore du erremoltxak?» jolasa.

Irakasleak honako galdera hau egingo du: «Zein kolore du erremoltxak?»; jarraian, irakasleak kolore bat esango du («berdea!»). Umeak lasterka batean kolore hori aurkitu eta ukitzen hasiko dira. Kolorea ukitu aurretik harrapatua izan denak irakaslearen papera beteko du.

b.- Jolasa 5-10 minutuan amaitu ostean, ume guztiek eskua bularrean jarriko dute, arnasketaren erritmoa hautemateko. Horrela, erritmo-aldaketa, erritmoa gelditzea eta lasaitzea hautemango dute. Bihotz-taupadak zenbatu eta apunta ditzakete.

3. JARDUERA. «Biribilean eserita»

a.- Hartu arnasa sudurretik, bota ahotik, emeki putz eginez.

b.- Ume bakoitzak, normalean egiten duen bezala, arnasa hartu eta bota, egingo du.

d.- «Bateratze-lana». Hitz egin ume bakoitzak duen arnasteko moduaren inguruan. Ume bakoitzak bere modua azalduko du, bere zailtasunak, eta abar.

e.- Irakasleak jarduerari eta esfortzuari loturiko arnasketaren gidalerroak azalduko ditu. Adibidez, esfortzuan putz egin, korrika eta antzeko jarduera jarraituetan arnasketa lasaitu, eta abar.

4. JARDUERA. Aho asnasbeheraren kontzientzia hartzea.

Materiala: arbela. Umeak biribilean eserita.

- a.- Egin «O» soinu luzea. Jarduera egin ostean, hitz egin umeekin «O» luzeagoa nola egiten den jakiteko. Umeak ohartuko dira, aire gehiago hartzean, denbora luzeagoan iraungo dutela.
- b.- Egin «O» soinu luzea irakasleak 10 zenbatu arte.
- c.- Egin putz eskuei eta sentitu airea eskuetan, irakasleak batetik hamarrera zenbatzen duen bitartean.

5. JARDUERA. Sudur arnasbeheraren kontzientzia hartzea. Musuzapiarekin zintz egitea.

- a.- Ahoa itxita, egin soinua sudurrarekin.
- b.- Arnasa hartu ostean, egin soinua sudurrarekin batetik hamarrera zenbatuz.
- c.- Hartu arnasa eta bota sudurzulo batetik, txandakatuz. Itxi beste sudurzuloa behatz erakuslearekin.
- d.- Bota arnasa sudurzulo batetik, soinua eginez.

6. JARDUERA.

Materiala: puzteko muturtxoak dituzten globo bereziak (zailtasunak dituzten umeentzat) eta muturtxorik gabeko globoak.

- a.- Globoak puztu ostean, egin mugimendu askeak globoarekin: airean mantendu, bote egin, gidatu, eta abar.
- b.- Egin putz globoari, airean mantentzeko. Hartu atsedena 30 segundoan. Putz egin eta zoruan lekualda dezakegu.

Zein beste modutan mantendu genezake globoa airean? Eskuaz, hankaz, ukalondoaz, buruaz...

d.- Egin salto gainetik, eta zanpatu lehertu ahal izateko.

AZKEN JARDUERA. Globo zatiak jaso ondoren, ume guztiak toki gustagarri bat aurkitu eta bertan jarriko dira, eserita edo etzanda, lasaitasunean arnasa sentitzeko. Begiak itxi ditzakete arnasketa hobeto entzuteko. Arnasketaren erritmoan gorputzean gertatzen diren aldaketak behatuko ditugu; agian tonuaren jaitsiera igarriko dugu, ahoa zabaltzeko beharra edo gorputza luzatzeko beharra.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Egin putz eta behatu puzteko zailtasunak. Behatu sormena. Behatu geldirik egoteko zailtasunak (ez behartu geldirik egotera) eta arnasketa, asma edo beste zailtasun batzuk.

4. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A.- KONTZEPTUAK. Ikusmen-bereizketa, irudia, sakontasuna, geldirik eta mugimenduan.

B.- PROZEDURAK. Egin jarduerak irudiak bereiziz, eta espazioan objektuak erabiliz. Ezagutu eta deskribatu objektuen ezaugarriak. Behatu ikusmen-eremuko objektuak, jarduerak egiten ditugun bitartean (baloiarekin boteak egin, adibidez).

C.- JARRERAK. Balioetsi natura, haren koloreak, behatzeko gaitasuna eta ikusmen-eremuaren hautemate-gaitasuna.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Bultzatu objektuak eta haien ezaugarriak hautematea. Eragin ikuskatze askea. Bateratu banaka hautemandakoa. Erraztu ikusmen-eremuaren pertzepzioa.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. «Nahasketa» jolasa. Kolore askotako irudi geometrikoak dira. Umeak hamarnaka edo talde txikiagotan bilduko dira. Aretoan, talde bakoitzarentzat 15 edo 20 irudi sakabanatuko dira. Irakasleak jarraibideak emango ditu:

- Jarri eskuineko eskua kolore gorrian.
- Jarri ezkerreko eskua kolore berdean.
- Jarri eskuineko hanka kolore horian.
- Eta abar.

Taldeko ume guztiak une berean arituko dira, eta norberak aukeratuko du eskua non jarri.

a.- Hasieran, une bakoitzerako jarraibide bat proposatuko dugu. Gero, umeak gainjarri egingo ditu jarraibideak: eskuineko eskua gorrian jarrita baldin badauka, eskua kendu gabe, ezkerreko eskua berdean jarriko du.

b.- Jarraibideak irudien arabera emango dira. «Eskuineko eskua laukian», «ezkerreko eskua triangeluan», eta abar.

2. JARDUERA. Irakasleak mezua emango du: begi-bistan dagoen materiala proposatuko du (uztaiak, pikak, baloiak sarean, mazoak, eta abar; baina objektuak ez dira sakabanatuta egongo, guztiak bilduta eta begi-bistan baizik).

a.- Bilatu forma angeluzuzena duen objektua; bertan eseri edo hartu posizio bat.

b.- Bilatu forma biribila duen objektua eta jarri bere alboan; ukitu, biribiltasuna sentitu, eskuekin hartu, eta abar.

c.- Inguratu objektu biribil txikiak edo hartu eskuekin: horma-barretako makilak, ateetako eskutokiak, mazoak, pikak, uztaiak, eta abar.

d.- Bilatu barnean sartu ahal izateko objektuak: taparik gabeko plintoa, kaxak, eta abar.

3. JARDUERA. Irakasleak hainbat irudi marraztuko ditu lurrean, eta irudi bakoitzean libreki ekintza bat egitea proposatuko du.

4. JARDUERA. Umeak toki batean multzokatuko dira. Paretean itzalak egingo dituzte eskuekin, gorputzarekin.

a.- Irakasleak modelo bat egin dezake umeek proiektaturiko itzalak identifikatzeko eta gogorarazitako irudiak adierazteko; adibidez, eskuekin txakurra, edo gorputzarekin erraldoi baten itzala.

b.- Umeak, banaka, irudi bat egiten saiatuko dira, eta bere kideak identifikatzen ahaleginduko dira.

5. JARDUERA. «Egin bote eta ezagutu». Bikoteka.

a) Egilea: umeak, baloia botatzen duen bitartean (poliki), inguruan behatzen dituen objektuak zenbatuko ditu.

Behatzailea: egileak zenbatzen dituen objektuak bermatu eta berretsi egingo ditu.

b) Egilea: umeak, baloia botatzen duen (aldatu baloi-modeloa; geldoa, azkarra, txikia, handia) eta lekualdatzen den bitartean, bere inguruan behatzen dituen objektuak zenbatuko ditu.

Behatzailea: egileak zenbatzen dituen objektuak bermatu eta berretsiko ditu.

c) Aldagai batzuk aldatu: baloi mota, ekite-erritmoa, geldirik edo lekualdatuz, eta ekintza motak (bote egin, baloia pasatu, paretaren kontra bota, eta abar).

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Behatu sormena, irudien ekoizpena. Ikuskeraren, behatu umeen pertzepzioa. Behatu proposamenak. Behatu urruneko eta gertuko ikusmen-eremua.

5. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A.- KONTZEPTUAK. Kontrakzio, distentsio eta malgutasun tonikoaren kontzientzia. Tentsioa-distentsioa. Arnasketa hautematea: «nire gorputzak arnasa hartzen du». Etzanda, jarrera eutonikoa.

B.- PROZEDURAK. Egin mugikortasunari eta mugiezintasunari dagozkion jarduerak, kontrasteak hautematearekin batera. Gorputz-segmentuetan bilatu tentsioa eta distentsioa. Posizio ezberdinetan (zutik, eserita, ahuspez, ahoz gora, eta abar) banakako ikerketa. Arnasketa hautematea gelditasunean; nola arnasten du nire gorputzak? Sentitu gorputzaren mugimendua.

Etzanda egoteko posizio ona bilatu: lunbarrak zoruarekin kontaktuan, belaunak luzaturik. Kontuz buruko minarekin; bermatu burua bururdi edo kuxin batean.

C.- JARRERAK. Balioetsi gelditasuna eta bilatu oreka tonikoa, jardueraren ostean errekuuperatzeko.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Gelditasunerako duten zailasuna errespetatu, eta umeari irtenbideak eskaini: besteei behatzea proposatu; ez luzatu denbora, ume bakoitzak jarduerarako-lasaitasunerako bere erritmoa dauka.

JARDUEREN DESKRIBAPENA. Irakasleak gauzatu beharreko jarduera azalduko du eta horretarako zer material behar den.

1. JARDUERA. Aktibazio-jolasak

Umeak aretoan zehar lekualdatuko dira erritmo ezberdinetan, eta tokian tokiko jarduera gauzatzeko beharrezko elementuak aurkitzen saiatuko dira.

2. JARDUERA. «Mugimendua eta gelditasuna»

- a.- Eserita, mugitu eskuak ahal den norabide guztietan. Hasieran, gorputza bakarrik; baina, gero, hasi eskuetatik eta gorputz guztia mugituko da. Jarraian, etzanda, ahoz gora, egon 30 segundo; sentitu eskuen mugiezintasuna eta hauteman egoera horrek dakartzan sentsazio guztiak.
- b.- Eserita, hankak zabaldua eta eskuak atzean bermatuta, mugitu oinak eta hankak ahal den norabide guztietan. Jarraian, ahoz gora etzanda, sentitu hanken mugiezintasuna eta hauteman egoera horrek dakartzan sentsazio guztiak.

3. JARDUERA. KONTRASTEAK: «ESTUTU-ASKATU».

- a.- Eseri hankak gurutzatuta, yoga posizioan, eta eskuak belaunetan jarrita; estutu, itxi eskuak eta askatu, zabaldu. Hauteman gertatzen diren aldaketa tonikoak.
- b.- Etzan ahoz gora. Estutu eta askatu eskuak. Sentitu nasai eskuak eta besoak. Hauteman gertatzen diren aldaketa toniko guztiak. Azaldu hitzekin.
- c.- Eskaini esperientzia elkarbanatzeko eta horren kontzientzia hartzeko espazioa. Saiatu arnasketa behatzen distentsioaren postura guztietan, erritmoa aldatu gabe.

4. JARDUERA

- a.- Eseri, hankak zabaldua; estutu oinak, bata bestearen kontra; askatu eta sentitu oinak bananduta; behatu arnasketa.
- b.- Etzan ahoz gora: oinak estutu, askatu. Sentitu oinak bananduta, hankak nasai. Nasaitu eskuak eta besoak; sentitu nasaitasuna, distentsioa eta arnasketa.

5. JARDUERA

- a.- Eseri, hankak gurutzatuta; itxi begiak eta estutu, egin keinuak, lasaitu.
- b.- Etzan ahoz gora; sentitu aurpegiko giharren nasaitasuna eta lasaitu arnasketa.

6. JARDUERA

- a.- Umeak aurreko jardueraren antzekoa egingo du, berak aukeratutako gorputz-atalaren mugimenduan zentratuz.
- b.- Umeak mugiezintasuna sentitzen duten posizioan jarriko dira, eta aurrez landutako gorputz-atalaren nasaitasuna eta arnasketaren lasaitasuna sentituko dute.

AZKEN JARDUERA. Biribilean eserita, umeek irakaslearekin hitz egingo dute esperientziaren inguruan: Zein izan da mugiezintasunean gehien sentitutako gorputz-atala? Zein izan da mugiezintasunean mantentzea gehien kostatu zaizuen atala? Atsegina da mugiezintasuna? Zaila da? Eta zer gertatzen da arnasketarekin? Jarraitua edo etena da?

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Apuntatu umearen erantzunak. Behatu gelditasunean ume bakoitzak dituen zailtasunak, ordezeko jarduerak proposatzeko. Behatu erlaxazioa hautemateko eremu errazenak. Eskuak, beso nagusiak, hankak, oinak, aurpegia, begiak. Behatu arnasketa, eta haren jarraitutasuna.

6. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A) KONTZEPTUAK. Tentsioa-distentsioa. Tonua. Arnasketa posizio egokietan. Jarrera eutonikoak.

B) PROZEDURAK. Forma orokorrean tentsioa-distentsioa bilatzea. «Desagertu». Tonu-aldaketa hautematea. Eserita: hanka banatuak, iskionak ongi bermatuak, beso lasaituak. Hauteman arnasketa posizio horretan: «nere gorputzak arnasa hartzen du». Belauniko, orpoen gainean eserita, iskionak orpoekin kontaktuan. Belauniko, gorputz-enborra posizio berean, baina oinak

tolestuta eta behatzetan bermatuta. Kontuz: ***ez mantendu posizioa mingarria baldin bada!!***

C.- JARRERAK. Balioetsi tonu egokiaren pertzepzioa; horrek jarrera naturaletan egoteko aukera emango digu.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Erabili umearentzat atseginak diren elementuen eta egoeren sinboloak, umea erlaxatzeko. Erabili umeek ezagutzen dituzten ohiko jarrerak, haiek tonu egokia bizitzeko.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. «Atera nagiak».

5 minutuko borondatezko jardueraren ondoren, posizio ezberdinetatik abiatuta (zutik, eserita eta etzanda), atera nagiak ohetik jaikitzerakoan bezala, ume batek edo txakurkume batek bezala. Luzaketan pentsatu gabe, luzatu egiten gara. Eta lurrian biraka, itzulika eta narrasean jarraitzen dugu. Bultzatu sormena eta mugimendu natularak bilatzea, etzanda, eserita, belauniko eta zutik.

2. JARDUERA. «Jarrera eutonikoak»

Jarrera bat hartu, Lotoan eserita, eta horrela iraun denbora batean (hasieran, 30 segundo eta minutu baten artean), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan iskionen kontaktua hautematea bilatuz. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren errotazioa, zoruarekiko kontaktua, arnasketa, eta abar.

Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonuaren aldaketak.

3. JARDUERA. «Belauniko»

Hartu jarrera bat, belauniko, eta denbora batez horrela iraun (hasieran, 30 segundo eta minutu baten artean), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan iskionen kontaktua hautematea bilatuz. Barneratu pertzepzio ezberdinak:

deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren errotazioa, zoruarekiko kontaktua, arnasketa, eta abar.

Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonuaren aldaketak.

4. JARDUERA. «Kokoriko egotea»

Hartu jarrera bat, belauniko, eta denbora batez horrela iraun (hasieran, 30 segundo eta minutu baten artean), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan iskionen kontaktua hautematea bilatuz. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren errotazioa, zoruarekiko kontaktua, arnasketa, eta abar.

Kontuz behatzekin; mingarria bada aldatu azkar. Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

5. JARDUERA. «Etzanda»

Hartu jarrera bat, etzanda, eta denbora batez horrela iraun (hasieran 5 minutu), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta atal ezberdinen kontaktua hautemanez: oinak, zangosagarrak, ipurdia, lunbarrak, dortsalak, sorbaldak, besoak, eskuak, eta burua. Barneratu pertzepzioak: deserosotasuna/egokitasuna; aldakaren errotazioa, lunbarrak bermatzea, zoruarekiko kontaktua, arnasketa, eta abar. Luzatu eta hauteman gorputz osoan tonuaren aldaketak.

6. JARDUERA. «Zutik»

Zutik hartu jarrera bat eta iraun horrela denbora batez (hasieran 5 minutu), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan hanken kontaktua hautemanez. Orkatiletatik, mugitu gorputza aurrera eta atzera. Behatu oinak bermatzea eta aldaketa propiozeptiboak. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, arnasketa, eta abar. Luzatu eta hauteman gorputz osoan tonuaren aldaketak.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Sortu zailtasunak onartzeko eta ulertzeko giroa. Balioetsi egindako lana. Jarrera bakoitzean, behatu egokitapena, arnasketaren jarraitutasuna eta tendoi-giharren laburtzeak (egonez gero).

7. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A) KONTZEPTUAK. Jokabidea eta jarrera. Malgutasun tonikoa. Jarrera egokian arnastea. Zuzentze-erreflexua.

B) PROZEDURAK. Jarreraren tentsioa-distentsioa bilatzea. Tonu-alaketak hautematea. Oinaren estimulazio propiozeptiboa bilatzea.

C.- JARRERAK. Tonu egokia hautematea balioestea, horri esker jarrera naturalak, ekonomikoak eta armonikoak har baititzakegu.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Erabili umearentzako elementu atseginak eta egoeren sinboloak, tonuaren oreka bizipenean barneratzeko. Erabili umeek ezagutzen dituzten ohiko jarrerak, umeek tonu egokia bizi dezaten.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. «Jarrera»

5 minutuko borondatezko jardueraren ondoren, posizio ezberdinetatik abiatuz (zutik, eserita eta etzanda), atera nagia ohetik jaikitzerakoan bezala, ume edo txakurkume batek bezala. Luzaketan pentsatu gabe, luzatu egiten gara. Eta lurlean biraka, itzulika eta narrasean jarraitzen dugu. Bultzatu sormena eta mugimendu naturalak bilatzea, etzanda, eserita, belauniko eta zutik.

2. JARDUERA. «Jarrera arina»

Zutik hartu jarrera bat eta iraun horrela denbora batez (1-3 minutu artean), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruaren oinen kontaktua hautematea bilatuz. Barneratu pertzepzio ezberdinak (deserosotasuna/egokitasuna, eskapula-gerriaren mugimendua, zoruarekiko kontaktua, arnasketa) eta askatu

buruko, lepoko, sorbaldako, gerriko, abdomeneko, hanketako, belaunetako eta oinetako tentsio guztiak.

Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

3. JARDUERA. «Bultzadak»

Jarrera bat hartu, etzanda buruz gora, eta iraun horrela denbora batez (30 segundo eta minutu baten artean), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan orpoetatik bururainoko kontaktuak hautematea bilatuz. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren mugikortasuna, (antebertsioa-erretrobertsioa), oinazpiekin zoruarekiko kontaktua, arnasketa, eta abar.

Etzanda, ahoz gora, hankak tolesturik eta oinazpiak zoruan bermaturik, bultza egin zoruaren kontra leun-leun hainbat norabidetan. Behatu aldaketak gainerako gorputz-ataletan: eskapula-gerria, bizkarrezurra, gerri pelbikoa. Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman tonu-aldaketak gorputz guztian.

4. JARDUERA. «Bultzadak»

Hartu jarrera bat, ahoz gora etzanda, hankak paretean bermatuz angelu zuzena eginez, eta iraun horrela denbora batez (30 segundo eta minutu baten artean), jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan orpoetatik bururainoko kontaktuak hautematea bilatuz. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren mugikortasuna (antebertsioa-erretrobertsioa), oinazpiekin zoruarekiko kontaktua, arnasketa, eta abar. Jarrera aldatu, luzatu, etzan eta hauteman tonu-aldaketak gorputz guztian.

5. JARDUERA. «Hankak angelu zuzenean»

Hartu jarrera bat, etzanda paretari erantsita eta hankak angelu zuzenean izanik, eta iraun horrela denbora batez (30 segundo eta minutu baten artean); jarrera horretan bilatu trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta paretarekin atal ezberdinen kontaktua (orpoak, zangosagarrak, ipurdia) hautematea, eta zoruarekin lunbarren, dortsalen, sorbalden, besoen, eskuen eta buruaren kontaktua hautematea. Barneratu

pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren errotazioa, lunbarrak bermatzea, zoruarekiko kontaktua, arnasketa jarraitua, hankak angelu zuzenean. Luzatu eta hauteman gorputz guztian tonu-aldaketak.

6. JARDUERA. «Balantzak»

Zutik hartu jarrera bat begiak itxita eta iraun horrela denbora batez (hasieran 5 minutu); jarrera horretan hauteman trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan hanken kontaktua. Orkatiletatik mugitu gorputza aurrera eta atzera. Behatu oinen berme ezberdinak eta aldaketa propiozeptiboak. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, arnasketa, eta abar. Etzanda luzatu eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketa. Amaitzeko, marraztu bakoitzak bere gorputza aukeratutako jarreraren, zoruarekin kontaktuan dauden atalak seinalatuz.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Zailtasunak onartzeko eta ulertzeko giroa sortu. Balioetsi egindako lana. Behatu jarrera bakoitzean egokitzeapena, arnasketaren jarraitutasuna eta tendoi-giharren laburtzeak (egonez gero).

8. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A) KONTZEPTUAK. Jokabidea eta jarrera. Malgutasun tonikoa. Jarrera egokietan arnasketa. Zuzentze-erreflexua.

B) PROZEDURAK. Jarreraren tentsioa-distentsioa bilatzea. Tonu-aldaketak hautematea. Oinaren estimulazio propiozeptiboa bilatzea. JARRERA EGOKIAN, ASKEAN, EKONOMIKOAN ETA JARRAITUAN IKUSMEN-, ENTZUMEN- ETA PROPIOZEPZIO-ERREFERENTZIEKIN GARRANTZIA.

C.- JARRERAK. Balioetsi eguneroko bizitzako jardueren eta kirol-praktiken jarrera naturalak, ekonomikoak eta armonikoak posible egiten dituzten tonu egokiaren, ikusmen-, entzumen- eta propiozepzio-erreferentzien pertzepzioa.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Erabili umearentzako elementu atseginen eta egoeren sinboloak, tonuaren oreka bizipenean barneratzeko. Erabili umeek ezagutzen dituzten ohiko jarrerak, umeek tonu egokia bizitzeko ikusmen-, entzumen- eta propiozepzio-estimuluekiko erlazioan. Osasunean jarrerak duen garrantziaren kontzientzia hartu.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. «Bisomotrizitatea»

5 minutuko borondatezko jardueraren ondoren, hainbat posiziotatik abiatuz (zutik, eserita eta etzanda), atera nagiak ohetik jaikitzerakoan bezala, ume batek edo txakurkume batek bezala. Luzaketan pentsatu gabe, luzatu egiten gara. Eta lurrean biraka, itzulika eta narrasean jarraitzen dugu. Bultzatu sormena eta mugimendu naturalak bilatzea, etzanda, eserita, belauniko eta zutik. Lekuz aldatu zutik, eserita, etzanda, lau hankan, hainbat norabidetan (aurrera, atzera, eskuinera eta ezkerrera) eta erritmo-aldaketak bilatuz (azkar, poliki eta aldaketa ertaina). Guztia plano eta altuera (horizontala eta bertikala) ezberdinetan. Mugimendu homolateralak, bilateralak, eta lateralitate gurutzatua edo txandakakoa.

2. JARDUERA. «Oreka»

Egin estimulazio labirintikodun mugimenduak, estimulatzeko gaituen kidearekin:

- Buruarekin egindako mugimenduak, alde batera eta bestera begiratzuz, plano eta altuera ezberdinetan.
- Oreka-plataformetara igota.
- Gure kideak mugitzen duen makila (edo beste objektu bat) behatzen dugun une berean.
- Zoruaaren moldaketa: gogorra, biguna.
- Eremu garai batera igoko gara (suediar bankua) eta bertan ibiliko gara mugitzen den objektua behatzen dugun bitartean.
- Aurreko guztietan, grabitate-zentroa jaitsi edo igo egingo dugu (hankak tolestuta, behatz-puntetan).

-Umeak berak oreka-forma berriak ikertzea proposatzen dugu.

Zutik hartu jarrera bat begiak itxita eta iraun horrela denbora batez (hasieran, 1-3 minutu artean); jarrera horretan hauteman trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan hanken kontaktua (hanka batekin). Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, eskapula-gerriaren mugimendua, zoruarekin kontaktua, arnasketa eta tentsio guztiak askatzea burutik, lepotik, sorbaldatik, gerritik, abdomenetik, hanketatik, belaunetatik eta oinetatik.

-Jarduerak egiterakoan, hauteman sinzinesiak eta paratoniak. Bilatu sinzinesiarik eta paratoniarik gabe jarduerak egiteko modua.

-Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

3. JARDUERA. «Idazteko eta irakurtzeko jarrera»

Aulkian eserita hartu irakurtzeko edo idazteko jarrera, eta iraun horrela denbora batez (hasieran 30 segundo eta minutu baten artean); bilatu jarrera horretan trebetasuna, arnasketaren jarraitutasuna eta zoruan iskionen kontaktua hautematea. Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, zoruarekin oinen kontaktua, arnasketa, eta abar.

Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

Eserita, bizkarra bermatu gabe eta oinak zoruan bermaturik, bultzatu zorua poliki-poliki. Behatu aldaketak gainerako gorputz-ataletan: eskapula-gerria, bizkarrezurra, gerri pelbikoa.

«Eserita» jarrera hobetzeko orientabideak:

-Oinak zoruan bermatuta, paraleloan.

-Oinaren euspena sentituz.

-Iskionak aulkian eta aldaka lerrokaturik, antebertsio eta erretrobertsiorik gabe.

-Zurrundu gabe, kontrakoa egin behar da: tonu egokia bilatu, trebetasuna, besoen independentzia, begirada askea eta hortzak estutu gabeko ahoa.

Jarrera naturalki sortu behar da, ekintzara orientatzen garenean (irakurri, idatzi, klasean entzun, edozein ekintza motor egin).

Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

Marraztu gure gorputza eserita: nola ikusten dugu gure burua? nola bermatzen gara? eskuarki, nola dago gure bizkarrezurra? Eta alderatu ikasitakoarekin.

4. JARDUERA. «Jarduera motorrak»

Egin hainbat jarduera motor eta behatu abiapuntuko jarrera.

Egilea: ibili, korrika egin, salto egin aurrera, atzera eta gora.

Behatzailea: jardueraren hasierako jarrera behatu eta bere kideak egiten duena islatuko du (oinen, besoen, buruaren, belaunen, gorputz-enborraren, eta abarren jarrera).

Errepikatu, trebetasun, zehaztasun, edo lerrokatze handiagoarekin egiten saiatuz jarduera; hau da, jarrera egokia, askea, ekonomikoa eta sinzinesia eta paratonia gabekoa bilatuz.

Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren mugikortasuna (antebertsioa-erretrobertsioa), arnasketaren jarraitutasuna, eta abar. Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

5. JARDUERA. «Kirol-jarrera»

Egin kirol bati dagozkion jarduera motorrak (adibidez: saskiratzea) eta behatu abiapuntuko jarrera.

Egilea: baloiarekin bote eginez edo egin gabe, ibili, korrika egin eta «saskira bota».

Behatzailea: saskira botatzean, behatu hasierako jarrera. Kideak egindakoa islatuko du (oinen, besoen, buruaren, belaunen, gorputz-enborraren, eta abarren jarrera).

Errepikatu jarduera trebetasun, zehaztasun, edo lerrokatze handiagoarekin egiten saiatuz; hau da, jarrera egokia, askea, ekonomikoa eta sinzinesia eta paratonia gabekoa bilatuz.

Barneratu pertzepzio ezberdinak: deserosotasuna/egokitasuna, aldakaren mugikortasuna (antebertsioa-erretrobertsioa), arnasketaren jarraitutasuna, eta abar.

Aldatu jarrera, luzatu, etzan eta hauteman gorputz osoan tonu-aldaketak.

Jarduera oro kirol-erreferentzia aldatuz egin daiteke.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Sortu zailtasunak onartzeko eta ulertzeko giroa. Balioetsi egindako lana. Behatu jarrera bakoitzean egokitzea, arnasketaren jarraitutasuna eta tendoi-giharren laburtzeak (egonez gero).

9. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A) KONTZEPTUAK. Gorputz-kontzientzia. Erlaxazioa. Pasibotasuna eta mugimendu pasiboak. Arnasketa.

B) PROZEDURAK. Tentsio-distentsioa eta pasibotasuna bilatzea. Tonu-aldaketa hautematea. Sentsazio propiozeptiboa eta interozeptiboa bilatzea. GORPUTZ-KONTZIENTZIA HARTZEAN, ERREFERENTZIA PROPIOZEPTIBOEN GARRANTZIA.

C.- JARRERAK. Balioetsi GORPUTZ-IRUDIA ETA -ESKEMA posible egiten duten tonu egokia eta erreferentzia propiozeptiboak hautematea.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Erabili umearentzako elementu atseginak eta egoeren sinboloak, tonuaren oreka bizipenean barneratzeko. Erabili umeek ezagutzen dituzten ohiko jarrerak, umeek tonu egokia bizitzeko, ikusmen-, entzumen- eta propiozepzio-estimuluekiko erlazioan. Osasunean GORPUTZ-IRUDIAK DUEN GARRANTZIAREN KONTZIENTZIA HARTZEA.

JARDUEREN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. «GORPUTZ-KONTZIENTZIA»

1.- Egin hainbat jarduera gorputza eta bere segmentuak sentitzeko:

- a) Eskuak zintzilikatu, hartu, bota, heldu, ireki eta itxi; desberdintze segmentarioa, tolestea, hedatzea...

- b) Ezagutu bizkarra: kontaktua, errodamendua, tolestea, hedatzea, mugimendu kizkurtuak, gorputz-enborra taldekatzea, gorputz enborra luzatzea...
 - c) Ezagutu oinak: ibili, salto egin, korrika egin, erori, igurtzi, eskuztatu, orkatila eta beste atal batzuk behartu, tolestu, hedatu, belaunak tolestu, hedatu.
- 2.- Egin mugimendu geldoak eta azkarrak: mugimendu geldoetan kontaktu handiagoa hautematen dugu eta azkarretan, berriz, txikiagoa.
- 3.- Lekualdaketak, MATERIAL EZBERDINAK garela irudikatuz: beruna, pisutsua, arina, oinarria, puxika, eta abar.
- 4.- Bikotekako lana. Gorputz atal ezberdinekin, garraiatu bien artean elementu bat (baloia, soka, uztaia...) sorbaldekin, oinekin...
- 5.- Giltzadura bat blokeaturik daukagula irudikatu behar dugu: modu horretan, jarduerak egiten saiatuko gara.

2. JARDUERA. «PASIBOTASUNA». Arnasketa aldaketarik egin gabe behatuko da. Jabetuta egin eta saiatu tentsioak lasaitzen.

Bakarka edo bikoteka, egin mugimendu pasiboen jarduerak.

- a) Bakarka: eserita. Egin mugimenduak besoekin eta, astunak bailiran, utzi erortzen modu sekuentzialean eskua, ukabila, besoa. Utzi gorputz-enborra emeki aurrera erortzen eta bat egin esfortzu txikiena egiten; hasi lunbarren mugimenduarekin eta, ondoren, gehitu dortsalak, lepoa eta burua.
- b) Bikoteka: aktiboa) besoekin mugimenduak egin; pasiboa) utzi manipulatzeko, besoak pasibo, astun, eta modu sekuentzialean eskua, ukabila eta besoa. Hauteman tonu-aldaketa.
- c) Bikoteka: aktiboa) gorputz-enborrarekin mugimenduak egiten ditu; pasiboa) manipulatzeko uzten du. Hauteman tonu-aldaketak.

3. JARDUERA. «PASIBOTASUNA». Aldaketarik egin gabe arnasketa behatuko da. Jabetuta egin eta saiatu tentsioak lasaitzen.

Egin bakarka edo bikoteka mugimendu pasiboen jarduerak.

a) Bakarka: etzanda. Egin besoekin mugimenduak eta, astunak bailiran, utzi erortzen modu sekuentzialean eskua, ukabila, besoa. Hauteman tonu-aldaketak. Egin hankekin mugimenduak eta, astunak bailiran, utzi erortzen modu sekuentzialean, oina eta belauna; bermatu oinak eta utzi hankei erortzen zorua ukitu arte. Hauteman tonu-aldaketak.

b) Bikoteka: aktiboa) egin besoekin mugimenduak; pasiboa) utzi manipulatzeko, besoak pasibo, astun, modu sekuentzialean eskua, ukabila eta besoa. Hauteman tonu-aldaketa.

c) Bikoteka: aktiboa) hankarekin mugimenduak egiten ditu; pasiboa) manipulatzeko uzten du. Hanka zoruan uzten du eta birararazi egiten du (artikulazio koxofemoralak uzten duena). Hauteman tonu-aldaketak.

d) Bikoteka: aktiboa) hankarekin mugimenduak egiten ditu, belaunetik bi eskuekin hartzen du hanka, 5 cm altxatzen du eta pasiboki erortzen uzten du; pasiboa) manipulatzeko uzten du. Hauteman tonu-aldaketak.

4. JARDUERA. «ERLAXAZIOA»

Talde guztia toki egokian kokatuko da, ume bakoitzak bere eremua bila dezan (eremu atsegina, hotzik gabea); eskuan objektu bat izan dezakete (baloia, oihala, eta abar), eta tapaki bat izan behar dute.

Irakasleak «inbentarioa» egingo du; eutonian zera esan nahi du horrek: kontzienteki hautematea gorputz atalek zoruarekin, arroparekin, mantarekin edo gorputzarekin berarekin (adibidez, hanka batek bestearekin) duten kontaktu-eremua.

Ikasleak lasai egon behar du; mugitzeko beharra izanez gero utzi egingo zaio, baina beti isilik eta kideak eragotzi gabe. Helburua ez da lo hartzea, nahiz eta gorputz-tonua jaistean gerta daitekeen. Garrantzitsua da erritmoa jarraitzea, horrek estres egoerarik sortu gabe. Irakaslea adi egongo da ikasleen erreakzioekiko. 5-7 minutuko jarduera eginez hasiko da eta, hurrengo egunetan, denbora luza daiteke.

Jarduera-eredua. **Prest izatean, lasai, utzi arnasketa lasaitzen, zugan normala den bezala, aldaketarik gabe, utzi lasaitzen era askean; arreta oinen kontaktuan jarriko duzu, orpoetan. Saiatu hautematen hor gertatzen dena, sentitzen duzuna, sentitzen duzun edozer; eta utz zaitez gelditasunak eta lasaitasunak gidatzen. Jarraian, zangosagarretara joko dugu, zoruarekin, mantarekin, hankek beren artean (albo batera egonez gero) duten kontaktua sentitzeko. Horrela, poliki-poliki, gorputzeko atal ezberdinetan jarriko dugu arreta (oinetatik bururaino, orpoak, oinak, orkatilak, zangosagarriak, belaunak, izterrak, lunbarrak, bizkarra, sorbaldak, besoak, ukabilak, eskuak eta burua).**

Amaitzeko, ohetik jaikiko bazinate bezala, luzatu eta nagiak aterako dituzue. Hartu bakoitzak behar duen denbora eta eseri.

AZKEN JARDUERA. GURE BURUAREN MARRAZKIA EGINGO DUGU, KONTAKTUAK GEHIEN SENTITU DITUGUN EREMUAK SEINALATUZ.

Irakasleak bateratze-lana egin eta marrazkiak jasoko ditu. Marrazkiak aurrez eginiko batzuekin aldera ditzakegu.

10. SAIOA

EDUKIEN DEFINIZIOA

A.- KONTZEPTUAK. Ebaluazioa.

B.- PROZEDURAK. Gai izatea jarduerak praktika didaktiko gisa egiteko. Eta behatu:

1. Gorputzeko tentsio-puntuen ezagutza.
- 2- Kontaktuaren bidez, distentsio tonikoa.
3. Zeharkako jardueren bidez, arnasketaren normalizazioa bilatzea.
- 4.- Gutxieneko energia-gastua erabiliz, posizio zuzenak bilatzea.
- 5.- Mugimendu pasiboen bidez, distentsio tonikoa.

6.- Eguneroko bizitzako jardueretan, erregulazio tonikoa bilatzea.

C.- JARRERAK. Balioetsi esfortzua eta hainbat praktikan erakutsitako interesa. Onartu mugak. Errespetatu kideen gaitasunak.

ORIENTAZIO METODOLOGIKOAK. Sortu zailtasunak onartzeko eta ulertzeko giroa. Balioetsi egindako lana. Balioetsi ebaluazioa hurrengo lana kokatzeko erreferentzia gisa. Jaso taula batean umeen erantzunak.

PROPOSAMENEN DESKRIBAPENA

1. JARDUERA. Irakasleak beso batekin mugimendu bat egingo du posizio bat hartuz; umeei hori behatu eta errepikatu beharko dute, begiak itxita, 10 segundoz posizioa mantenduz.

2. JARDUERA. Banaka: hartu arnasa sudurretik eta bota ahotik poliki-poliki. Behatu zailtasunak, ahotik arnasa hartzen duen.

3. JARDUERA. Taldean: puztu puxika bat, muturtxoarekin edo muturtxorik gabe. Putz egin paperezko orriari, eror ez dadin.

4. JARDUERA. Bost ikasleko taldetan, erakutsi taldeari unitate didaktikoan jasotako jarduerak-sortadun fitxa. Egin jarduerak eta behatu erantzunak.

5. JARDUERA. Behatu besoen erlaxazioa. Ikaslea zutik jarriko da gorputz-enborra aurrera jarri eta besoak libre utziz. Irakasleak ikaslearen besoak hartuko ditu eta, ondoren, erortzen utziko ditu pendulua bezala. Behatu besoak zailtasunik gabe kulunkatzen diren.

EBALUAZIORAKO ORIENTAZIOAK. Sortu zailtasunak onartzeko eta ulertzeko giroa. Balioetsi egindako lana. Balioetsi ume bakoitzak egindako garapena. Balioetsi ebaluazioa hurrengo lana kokatzeko erreferentzia gisa.

BIBLIOGRAFIA:

- Gerda Alexander, G. 1991. *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Paidós, Bartzelona.
- Hemsy de Gainza, V. 1983. *Conversaciones con Gerda alexander. Vida y pensamiento de la creadora de la eutonía*. Paidós, Bartzelona.
- Espinosa, M. *Sofrología: el método abreviado de la relajación dinámica. Sofro-profilaxis, sofro-terapia, sofro-pedagogía*. Egraf SA.
- Brand, U. 1997. *Eutonía. Educar el cuerpo a los movimientos naturales*. Abraxas, Bartzelona.
- Richard, J. eta Rubio, L. 1996. *Terapia psicomotriz*. Masson. Bartzelona.
- Lowen, A. 1982. *Bioenergética*. Diana. Mexiko.
- Soubirán, G.P. eta Coste, J.C. *Psicomotricidad y relajación psicosomática*. G.Núñez S.A. Madril.
- Feldenkrais, M. 1991. *Autoconciencia por el movimiento*. Paidós. Bartzelona.
- Gagey, P.M. *Posturología*.

BIBLIOGRAFIA OROKORRA

- ABARCA PONCE, M.P. eta beste: *La evaluación de programas educativos*. Madril: Ed. Escuela Española, 1989.
- ACUÑA, A.- «Ensayo de programa didactico de actividades en la naturaleza aplicado al ámbito escolar», in *Motricidad*, Revista del INEF de Granada, 2. urtea, 1. zk. (1988): 37-62.
- EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO ADMINISTRAZIOA.- *Diseño curricular base de la comunidad autónoma vasca. Educación Primaria.Introducción a la etapa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, 1992.
- EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO ADMINISTRAZIOA.- *Diseño curricular base de la comunidad autónoma vasca. Educación Primaria. Educación Corporal*, Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, 1992.
- EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO ADMINISTRAZIOA.- *Diseño curricular base de la comunidad autónoma vasca. Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, 1992.
- EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO ADMINISTRAZIOA.- *Materiales curriculares para el período 3-8 años*, 2. lib., Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, 1994.
- AGUADO JÓDAR, X. eta FERNÁNDEZ ORDÓNEZ, A.- *Unidades Didácticas para Primaria II. Los nuevos juegos de siempre*. Bartzelona, INDE, 1995.
- AGUDO RUIZ, F. *Controversias en la didáctica de la educación física actual*. C.E.I.P. «San Francisco» de Caravaca - Murtzia.
- AIIESEP WORLD CONVENTION, JUNE 12-22, 1989.- *Physical Education and Life-long Physical Activity. Reports of physical culture and health 73*, Jyväskylä-ko Unibertsitatea, Jyväskylä (Finlandia), 1990.
- AINSCOW, M. *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madril, Narcea. (2001).
- AJURIAGUERRA, J. eta MARCELLI, D.- *Psicopatología del niño*. Toray-Masson, Bartzelona, 1982.
- AJURIAGUERRA, J.- «Estudio crítico de las nociones de Inestabilidad Psicomotriz y del Síndrome Hiperkinético en el niño», in *Psicomotricidad*, Revista de Estudios y Experiencias CITAP, 22. zk., (1986): 5-24.
- ALCÁNTARA, J.A.- *Como educar la autoestima*, CEAC, Bartzelona, 1990.

- ALONSO-FERNANDEZ, F.- *Cuerpo y comunicación*. Madril: Pirámide, 1982.
- ANDERSON, B.- *Estirandose. Guía completa de ejercicios de estiramiento*, Integral Edicions, Bartzelona, 1984.
- ANOJIN, P.- «Teoría de los sistemas funcionales: ideas y hechos», in *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 30. zk. (1988), Monografía. Cerebro y Movimiento: 9-24.
- ANTÚNEZ, S. eta beste: *Del proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Ed. Grao, Bartzelona, 1992.
- ARCAS CUBERO, M.D. eta beste. *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico*. Malaga: Aljibe, 1991.
- ARCHIE, V.W. eta SHERRIL, C.- *Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education*. Perceptual and Motor Skills, 1989, 69, 319-322.
- ARÉVALO CANO, M.J.; MOLINERO RUIZ, M.C. eta MÁS PÉREZ, C.- «Análisis de una experiencia sobre integración escolar», in *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 22. zk. (1986): 97-110.
- ARNAU GRAS, J.- *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. 5. argit., Mexiko: Trillas, 1984.
- ARNAUD, P. eta BROYER, G.- *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Quebec: Privat, 1985.
- ARNAIZ, P. *Educación Inclusiva; una escuela para todos*. Aljibe. Malaga, (2003)
- ARRÁEZ, J.M. *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*, doktorego-tesia, Granadako Unibertsitatea, 1998.
- ASÍN, G.- *Mini-Basket*. Hospitalet: Sintés, 1982.
- ASOCIACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA.- *Educación física de base. Dossier pedagógico*, 1. zk., Madril: Gymnos, 1985.
- ASOCIACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA: *Educación física de base. Dossier pedagógico*, 2. zk., Madril: Gymnos, 1985.
- ASOCIACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA.- *Educación física de base. Dossier pedagógico*. 3. zk., Madril: Gymnos, 1985.

- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, Y. eta EMPINET, J.L.- *La practica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Bartzelona: Ed. Científico Médica, 1985.
- AYMERICH, C. eta AYMERICH, M.: *Signos de la comunicación. Gesto, verbo y grafía*. Bartzelona: Teide, 1985.
- BAALPE - The British Association of Adviser and Lectures in Physical Education. *Physical Education for Children with Special Educational Needs in mainstream Education*. Leeds (G.B.): The British Association of Adviser and Lectures in Physical Education, 1989.
- BAFFALIO-DELACROIX, M.J.O.-F.- *De l'expression corporelle aux activites physiques d'expression*. Paris: Sport et plein air, 1984.
- BAJO AGUILAR, S.- «Evolución del concepto de flexibilidad y su aplicación en la escuela», in *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Monografías* (1992), 47-57. Cádiz: Colegio Oficial de Profesores y Licenciados en Educación Física de Andalucía.
- BALLESTEROS JIMÉNEZ, S.- *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madril: Tea Ediciones, 1982.
- BARROSO PLASENCIA, E. (koord.).- *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú, 1991.
- BECERRO PUERTO, L. eta PÉREZ ESPAÑA, M.C.- «Educación del niño sordo en integración escolar», in *Cuadernos de la UNED*, III (3. argit.) Madril: UNED, 1987.
- BERGE, Y.- *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madril: Narcea, 1985.
- BERGÉS, J. eta LÉZINE, Y.- *Test de imitación de gestos*. Bartzelona: Toray-Masson, 1981.
- BERNARD, M.- *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- BLÁNDEZ ANGEL, M.J.- *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Bartzelona: INDE, 1995.
- BLOCK, M.E. eta KREBS, P.L.- *An Alternative to Least Restrictive Environments: A Continuum of Support to Regular Physical Education*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1992, 9, 97-113.

- BOBATH, B. eta BOBATH, K.- *Desarrollo motor en distintos tipos de parálisis cerebral*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, 1987.
- BÖCK, F.- *Sport ohne Grenzen - Praxis der sozialen Integration ausländischer Migrantenkinder*. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 35, 1986, Heft 4, 49-56.
- BÖCK, F.- *Über die Möglichkeiten des Sports bei der sozialen Integration ausländischer Migrantenkinder*. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 35, 1986, Heft 4, 146-149.
- BONNET, J.P.- *Vers una pedagogie de l'acte moteur: reflexions critiques sur les pedagogies sportives*. Paris: Vigot, 1993.
- BOOTH eta AINSWORTH *Index for inclusion*, 2000. Itzulpena: Echeita eta beste, Madrilgo Unibertsitate Autonomoa (2002).
- BOSCAINI, F.- *La respuesta psicomotriz a los trastornos graves de la personalidad*. CITAP, 50, 1995, 65-76.
- BOSSE, F.- *El modelado como acto psicomotor: Un vínculo entre grafomotricidad y relajación*. CITAP, 49, 1995, 67-73.
- BOWLBY, J.- *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BROADHEAD, G.D.- *Placement of Mildly Handicapped Children in Mainstream*.
- BROC CAVERO, M.A.- «Efectos de un programa de intervención sobre la dimensión Competencia Física y Psicomotriz», in *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias* CITAP, 42 (1992) III: 9-30.
- BROWN, A.- *Active games for children with movements problems*.- Newcastle-eko Unibertsitatea, Londres: Paul Chapman Publishing Ltd., 1987.
- BUCHER, H.- *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. Barcelona: Toray-Masson, 1978.
- BUENO MORAL, M.L. eta beste.- *Educación primaria - Educación física - 2º Ciclo - 8 a 10 años*. Madril: Gymnos, 1991.
- BUENO MORAL, M.L. eta beste.- *Educación primaria - Educación física - 3º Ciclo - 10 a 12 años*. Madril: Gymnos, 1992.
- BURTON, E.C. eta LANE, C.C.- *Using Computers To Facilitate The Integration of Art, Music and Movement*. Joperd-September 1989.
- CABRERA, M.C. eta SANCHEZ PALACIOS, C.- *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*, 5. argit., Madril: Siglo XXI de España, 1985.

- CAGIGAL, J.M.- *Deporte, Pedagogía y Humanismo*. Madril: Comité Olímpico Español, 1966.
- CALZADA, H.- *Educación Física para 1º de bachillerato*. Madril: Gymnos, 1995.
- CAMPON, F. eta LIEUTAUD, J.- *¿Cómo hacer?... La educación física y psicomotriz*. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, 1981.
- CAMUS, Y. eta DELACOUR, A.- *¿Cómo hacer?... La educación motriz*. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, 1981.
- CAPLLONCH BUJOSA, M.: *Unidades Didácticas para Primaria III. Habilidades y destrezas básicas*. Bartzelona: INDE, 1995.
- CARRERAS PANCHON, A.-(koord.)- *Guía practica para la elaboración de un trabajo científico*. Bilbo: Cita Publicaciones, 1994.
- CARTA EUROPEA DEL DEPORTE.- Gasteiz: Eusko Jaularitza, 1995.
- CASANOVA, M.A.- *Educación especial: hacia la integración*. Madril: Escuela Española, S.A., 1990.
- CASTAÑER BARCELLS, M. eta CAMERINO FOGUET, O.- *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. 2. argit. Bartzelona: INDE, 1995.
- CASTAÑER BARCELLS, M. eta CAMERINO FOGUET, O.- *Unidades Didácticas para Primaria I*. Bartzelona: INDE, 1995.
- CASTAÑO GARRIDO, C.- *Adimenaren hastapenak. (Jean Piageten Teoria)*, Bilbo: EHUKo Argitalpen Zerbitzua, 1985.
- CEBOLLA LÓPEZ, F.- *Juegos con balón*. Bartzelona: Vilamala, 1981.
- CECCHINI ESTRADA, J.A.- *La Educación Física y su didáctica*, «Formación de Educadores» bilduma, Madril: I.C.C.E., 1994.
- CODIGO DEL DEPORTE.- Madril, Civitas, 1995.
- COLL, C. eta beste.- *El marco curricular en una escuela renovada*. Madril: MEC/Ed. Popular, 1988.
- COLL, C. eta SOLÉ, I.- *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, 168. zk., Bartzelona, 1989.
- COLL, C.- *Constructivismo e interacción educativa (1 y 2)*, Aula de Innovación Educativa, 2. eta 3. zk., Bartzelona, 1992.
- COLL, C.- *Psicología y curriculum*. Bartzelona: Laia, 1987.

- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Autónoma Vasca 1989-90*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua, 1991.
- COORDINADORA INFANTIL Y JUVENIL DE TIEMPO LIBRE DE VALLECAS: *Campamentos de verano. Diseño y Organización*. Madril: Popular, S.A., 1995.
- CORRAZE, J.- *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Bartzelona: Paidotribo, 1988.
- COSNIER, J.- «La gestualidad en las interacciones conversacionales», in *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 22. zk. (1986), 35-54.
- CPC-CPD BOUCHES DU RHÔNE.- *Actividades físicas básicas I. Guía del profesor*. Bartzelona: Publicaciones de Juventud y Sociedad, 1985.
- CRAFT, D.H. eta HOGAN, P.I.- *Development of self-Concept and Self-Efficacy: Considerations for mainstreaming*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1985, 2, 320-327.
- CRATTY, B.J.- «Un enfoque activo de la estimulación para adolescentes creativos y superdotados», in *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 31. zk. (1989), Dossier Psicomotricidad y Educación Física: 11-22.
- CRATTY, B.J.- *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Bartzelona: Paidós, 1982.
- CRATTY, B.J.- *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Valladolid: Miñón, 1974.
- DA FONSECA, V.- *Ontogénesis de la motricidad*. Madril: Nuñez, 1988.
- DE MONTROND, H.- ¡ *Vivan los zurdos!* Bartzelona: Planeta, 1995.
- DEFONTAINE, J.- *Manual de psicomotricidad y relajación*. Mexiko: Masson, 1982.
- DEFONTAINE, J.- *Manual de reeducación psicomotriz. Segundo año*. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, 1980.
- DEFONTAINE, J.- *Terapia y reeducación psicomotriz*. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, 1978.
- DEL CARMEN, L. eta beste.- *El curriculum en el Centro Educativo*. Bartzelona: Horsori/ICE, 1990.

- DELACATO, C.H.- *Un nuevo comienzo para el niño con problemas de aprendizaje. Guía para los padres*. Bartzelona: Asociación para ayuda lesionados cerebrales APALCE, 1986.
- DEVÍS DEVÍS, J. eta PEIRÓ VELERT, C.- *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Bartzelona: INDE, 1995.
- DÍAZ LUCEA, J.- *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. 2. argit. Bartzelona: INDE, 1995.
- DÍAZ LUCEA, J.- *Unidades Didácticas para Secundaria 1. De las habilidades básicas a las habilidades específicas*. Bartzelona: INDE, 1995.
- DIAZ OTAÑEZ, J.- *Las escuelas de educación física en Latinoamérica. Estudio comparativo*. Cordoba (Argentina): Jado, 1994.
- DOLTO, F.- *La imagen inconsciente del cuerpo*. Bartzelona: Paidós, 1986.
- DONLON, E.T. eta FULTON-BURTON, L.- *La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico*. Madril: Siglo XXI de España Editores y Centro de Publicaciones del M.E.C., 1989.
- DROBNIC, F.- «El niño asmático y la clase de educación física. Actitud a seguir por el profesor», in *Revista Apunts: Educació Física y Esports*, 1990 (19) 29-34: Bartzelona: Generalitat de Catalunya/ I.N.E.F.C.
- DROWATZKY, J.N.- *Educación física para niños deficientes mentales*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, 1973.
- DUBOSSON, J.- *Ejercicios de sensoriomotricidad y percepción*. Bartzelona: Paidós Ibérica, 1980 (5. frantses argitarapenaren itzulpena).
- ECHEITA, G.- «El proyecto educativo como marco de referencia para la elaboración de adaptaciones curriculares». In *Perspectivas de Rehabilitación Internacional*: Madril: M.A.S.- I.N.S.S., 1990.
- EDGREN, H.D. eta GRUBER, J.J.- *Juegos escolares para primaria*. 2. argit. Mexiko Hiria: Pax-México, 1971.
- ENCUENTRO DEPORTE Y DISCAPACIDAD.- Madril: IBSA, 1995.
- EQUIPO DEL CENTRO PEDRO ANITUA.- *Diseño curricular del Centro de Educación Compensatoria de Vitoria-Gasteiz. Tres años de experiencia*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila / Gasteizko Udala, 1988.

- ESPARZA, A.; PETROLI, M.S. eta BIASUTTO, R.- *La psicomotricidad en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- ETIENNE, J.C.- *Sport et rééducation*. Paris: MASSON, 1980.
- EUSKAL HERRIKO AUTONOMI ELKARTEAREN ADMINISTRAZIOA.- *Euskal Autonomi Elkarteko oinarrizko curriculum diseinua. Lehen Hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1992.
- EUSKO IKASKUNTZA - SOCIEDAD DE ESTUDIOS VASCOS.- *Cuadernos de seccion. Educación. nº 5. «La educación física en el Pais Vasco»*. Donostia: Eusko Ikaskuntza - Sociedad de Estudios Vascos, 1992.
- EUSKO JAULARITZA.- *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Conocimiento del Medio, Matemáticas, Educación Física, Educación Artística. II*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1992.
- EUSKO JAULARITZA.- *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música. VI*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1992.
- EUSKO JAULARITZA.- *Una escuela comprensiva e integradora*. Gasteiz: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Argitalpen Zerbitzua, 1988.
- FELDENKRAIS, M.- *Autoconciencia por el movimiento. 3. argit.*-Bartzelona: Paidos Ibérica, 1991.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M. *La observación sistemática como herramienta de análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en el área de educación física en la eso. Universidad de la Laguna*.
- FERNÁNDEZ WOLF, S.- «Proyecto de apoyo psicomotor para niños que padecen hemofilia». in *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 22. zk. (1986): 55-60.
- FERRANDEZ, A. eta SARRAMONA, J.- *La educación. Costantes y problemática actual. 7. argit.* Bartzelona: Ceac, 1980.
- FIGUEROA IÑIGUEZ, M.J.- *Nuevas formas de actuación en educación especial*. Madril: Escuela Española, SA., 1991.
- FLAVELL, J.H.- *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Bartzelona: Paidos Ibérica, 1981.

- FLORENCE, J.-*Tareas significativas en educación física escolar*. Bartzelona: Inde, 1991.
- FONSECA, V. da.- «La integración como una filosofía educacional». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 22. zk. (1986): 81-96.
- FONSECA, V. da.- «Psicomotricidad y psiconeurología: introducción al sistema psicomotor humano». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 30. zk. (1988), Monografía. Cerebro y Movimiento: 25-44.
- FREIRE, P.- *Pedagogía del oprimido*. 26. argit. Madril: Siglo XXI de España, 1980.
- FROSTIG, M. eta MASLOW, PH.: *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, 1984.
- GAETNER, R.- *Terapia psicomotriz y psicosis*. Bartzelona: Paidós, 1981.
- GALLARDO JAUREGUI, M.V. eta SALVADOR LÓPEZ, M.L.- *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Malaga: Aljibe, 1994.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M.- *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbo: Psikologiako Liburutegia, 1995.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M.- *Tesis. Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Donostia: 1991.
- GARAIGORDOBIL, M. eta MAGANTO, C.- *Socialización y conducto prosocial en la infancia y adolescencia*. Donostia. Euskal Herriko Unibertsitatea, 1994.
- GARCIA ARNOYO, M.-*Entrenamiento de habilidades*.- Salamanca: Amaru, 1995.
- GARCIA DE MINGO, J.A.- *Actividades Físicas y Deporte para Minusválidos*. Madril: Campomanes, 1992.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.- *Educación e Integración Escolar del Niño con Deficiencias Motóricas*. 3. argit.- Madril: UNED, 1987.
- GARCIA FERRIOL, A.- «Algunas consideraciones de la expresión dinámica para deficientes psíquicos». In *Revista "L'esport a l'escola"* II. urtea. 9. zk. 1983ko maiatza. Valentzia: Consellería de Cultura de la Generalitat Valenciana, 1983.
- GARCIA HOZ, V.- *principios de pedagogía sistemática*. 8. argit. Madril: Rialp, S.A., 1975.
- GARCIA, J.D.- *Creative Transformation: a practical guide for maximizing creativity*. AEB: Noetic Press Whitmore Publishing Co., 1990.

- GARCIA-FOGEDA, M.A.- *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*.
Madril: Augusto E. Pila Teleña, 1982.
- GARDINI, M.- «La explosión de las emociones en el cuerpo **contenido** como vehículo de la relación de objeto: psicosis infantil y **holding therapy**». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 30. zk. (1988), Monografía. Cerebro y Movimiento: 91-113.
- GARTNER eta LIPSKY.- *El Centro escolar ante la integración*. Madril: Cincel, 1987.
- GASSIER, J.- *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Toray-Masson, 1983.
- GELB, M.- *El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*. Barcelona: Urano, 1987.
- GESELL, A.- *El niño de 1 a 4 años*. 4. berrargit. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985.
- GISBERT eta beste.- *Educación especial*. 4. argit.- Madril: Cincel, 1984.
- GOETZ, J.C. eta LE COMPTE, M.D.- *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madril: Morata, 1988.
- GOMENDIO, M.- «El curriculum infantil desde el ámbito de la educación física y la psicomotricidad». *Jornadas sobre Educación Física y Reforma*. Gasteiz: SHEE/IVEF - Soin Hezkuntzako Euskal Erakundea, 1995: 91-112.
- GÓMEZ PERLADO, J.C.- «La Creatividad en la Educación Física». In *Deporte y Salud*, uztaila-iraila 1991, 5-11.
- GÓMEZ TOLÓN, J.- «Sistema nervioso central y movimiento». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 30. zk. (1988), Monografía. Cerebro y Movimiento: 77-90.
- GÓMEZ TOLÓN, J.- *Las necesidades educativas especiales de los niños con deficiencias motoras y/o sensoriales: aproximación psicomotriz*. CITAP, 50, 1995, 77-84.
- GOMEZ, J.R.- *La educación física en el nivel primario*. Buenos Aires: Stadium, 1989.
- GONZALEZ HALCONES, M.A.- *Manual para la educación en la Educación Física. Primaria y Secundaria*. Madril: Escuela Española, 1995.
- GONZALEZ SARMIENTO, L.- *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Miñón, 1982.

- GRONER, M.-*Opening our Physical Education Classes to all Children*.-The Achper National Journal, Winter, 1983. 12-14.
- GROTKASTEN, Silke.- *Gimnasia para la columna vertebral*. Bartzelona: Paidotribo, 1993.
- GUERRERO LÓPEZ, J.F.- *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú, 1991.
- GUILMAIN, E. y G.- *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, 1981.
- GUILLEMARD, G. eta beste.-*Las cuatro esquinas de los juegos*. Lleida: Deportiva Agonos, 1988.
- GUTIERREZ, M., OÑA, A. eta SANTAMARIA, J.- «Hacia una epistemología motriz como resultado de la aproximación científica al estudio del movimiento humano». In *Motricidad*, Revista del INEF de Granada, 2. urtea, 1. zk. (1988): 7-16.
- HALE, G.- *Manual para minusválidos*. Madril: H. Blume, 1980.
- HANKO, G.-*Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Bartzelona: Paidós, 1993.
- HARING, C.- *El entrenamiento autógeno*. Bartzelona: Herder, 1982.
- HARROW, A.J.-*Taxonomia del dominio psicomotor*. Buenos Aires: El Ateneo, 1981.
- HAXTHAUSEN, M. eta LEMAN, R.- *Sentir el cuerpo*. Bartzelona: Urano, 1988.
- HEGARTY, S., HODGSON, A. eta CLUNIES-ROSS, L.- *Aprender juntos. La integración escolar*. Madril: Morata, 1988.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L.- *Aprender juntos. La integración escolar*. Madril: Morata, 1988
- HEIKINARO-JOHANSSON, P. eta beste.- *Adapted Physical Education Consultant Service Model to Facilitate Integration*. Adapted Physical Activity Quarterly, 1995, 12, 12-33.
- HEMSY DE GAINZA, V.- *Conversaciones con Gerda Alexander. Vida y pensamiento de la creadora de la Eutonía*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- HERNÁNDEZ, F.J.- *Torpeza Motriz*. Bartzelona: EUB, S.L., 1995.
- HERVEOU, C.- *Technique de rééducation et d'éducation proprioceptive*. Paris: Maloine S.A., 1981.

- HEZKUNTZA ZIENTZIEN INSTITUTUA.- *Pedagogía Terapéutica: Problemática y Perspectivas*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, 1985.
- HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA zk.-892 15/2001 DEKRETUA, **2836**
EHAA - 2001eko otsailak 16, ostirala. **34 ZK**.
- HOLLOWAY, G.E.T.-*Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Bartzelona: Paidós Ibérica, 1982.
- HOTTENDORF, D.- *Mainstreaming Deaf And Hearing Children in Dance Classes*. Joperd. azaroa / abendua, 1989.
- INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES: *Carta Europea de Deporte para todos: personas minusválidas*. Madril: Ministerio de Asuntos Sociales, 1988.
- INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES: *Carta Europea de Deporte para todos: personas minusválidas*. Madril: Ministerio de Asuntos Sociales, 1988.
- JIMÉNEZ, F.- *Talleres de actividades para el desarrollo del esquema corporal*. Bartzelona: Ceac, 1985.
- KARPER, W.B. eta MARTINEK, T.J.- *The Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children in Elementary Physical Education*. Adapted Physical Activity Quarterly, 1985, 2, 314-319.
- KESSELMAN, S.- *Dinámica corporal*. Madril: Fundamentos, 1985.
- KLINGEBIEL, P.- *El niño zurdo. Diagnóstico y tratamiento*. 5. argit. Madril: Cincel, 1986.
- KNAPP, B.- *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón, 1981.
- KOPPITZ, E.M.- *El Test Gueltáltico visomotor para niños*. Buenos Aires: Guadalupe, 1986.
- LABORATOIRE DE PSYCHO-PÉDAGOGIE, UNIVERSIDAD DE CAEN.- *Introducción a Wallon. «Wallon y la psicomotricidad»*. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, S.A., 1981.
- LAMOUR, H.- *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Bartzelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. eta Paidós Ibérica, 1991.
- LAPASSADE, G.-*La Bio-energía. Ensayo sobre la obra de W.Reich*. 5. argit. Bartzelona: Gedisa, 1982.

- LAPIERRE, A. eta AUCOUTURIER, B.- *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Bartzelona: Ed. Científico-Médica, 1985.
- LAPIERRE, A. eta AUCOUTURIER, B.- *Los matices*. Bartzelona: Ed. Científico-Médica, 1977.
- LAURENT, M. eta THERME, P.- *Apprentissage et developpment des actions motrices complexes*. Aix-Marseille: Centre de Recherche de l'U.E.R.E.P.S., 1987.
- LAURIN-BOWIE, L. *Mejor Educación para Todos. Cuando se nos incluya también Un Informe Mundial. Las Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias Hablan sobre la Educación para Todos, Discapacidad y Educación Inclusiva*. (Logos of Inclusion International e INICO) 2009ko urria. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Salamancako Unibertsitatea, Espainia.
- LAWTHER, J.D.- *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Bartzelona: Paidós Ibérica, 1983.
- LÁZARO LÁZARO, A.- «¿Psicomotricidad versus educación física?». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 31. zk. (1989), Dossier Psicomotricidad y Educación Física: 23-32.
- LE BOULCH, J.- *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madril: Doñate, 1983.
- LE BOULCH, J.- *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Bartzelona: Paidós, 1987.
- LE BOULCH, J.- *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Bartzelona: Paidós Ibérica, 1991.
- LE BOULCH, J.- *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- LE BOULCH, J.- *La educación por el movimiento en la edad escolar*. 2. argit. Bartzelona: Paidós Ibérica, S.A., 1984.
- LE CAMUS, J.- *La práctica psicomotriz en el niño poco hábil*. Alcoy: Marfil, 1987.
- LE METAYER, M.- *Reeducación Cerebromotriz del Niño Pequeño*. Bartzelona:
- LERBET, G.- *La lateralidad en el niño y en el adolescente*. Alcoy: Marfil, 1977.
- LÉZINE, Y.- *La primera infancia*. Mexiko: Gedisa, 1988.

- LIBERMAN, D. eta beste.- *Del cuerpo al símbolo. Sobreadaptación y enfermedad psicosomática*. 2. argit. Buenos Aires: Trieb, 1986.
- LINARES, P.L.- *Juegos psicomotóricos y alumnos/as con necesidades educativas especiales*. Polibea, 34, 1994, 4-11.
- LINAZA, J. eta MALDONADO, A.- *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Bartzelona: Anthropos, 1987.
- LINDEMANN, H.- *Entrenamiento autógeno*. Bartzelona: Plaza y Janés, 1990.
- LIPSITT, L.P. eta REESE, H.W.- *Desarrollo infantil*. Mexiko: Trillas, 1981.
- LÓPEZ GREGORIO, M.J.- «La parálisis cerebral y la comunicación». Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP, 31. zk. (1989): 57-74.
- LORA RISCO, J.- *La educación corporal*. Bartzelona: Paidotribo, 1991.
- LOWEN, A.- *Bioenergética*. 5. argit. Mexiko: Diana, 1982.
- LURIA, A.R.- *Sensación y percepción*.- Bartzelona: Martinez Roca, 1987.
- LLEIXÁ ARRIBAS, T.- *La educación física en preescolar y ciclo inicial- 4 a 8 años*. Bartzelona: Paidotribo, 1988.
- MAGANTO, C.- *Psicodiagnóstico infantil. Aspectos conceptuales y metodológicos*. Bilbo. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, 1995.
- MAGANTO, C.- *Psicodiagnóstico infantil*. Donostia. Psikologiako Unibertsitatea, Zorroaga-Ibaeta, 1991.
- MAIGNE, J.Y.- *El dolor de espalda*. Bartzelona: Paidotribo, 1995.
- MAIGRE, S. eta DESTROOPER, J.- *La educación psicomotora*. 3. argit. Madril: Morata, 1984.
- MANCHÓN RUIZ, J.I. eta MORAL CARCÍA, P.- *Educación física. Libro de fichas. Preescolar*. Madril: Gymnos, 1985.
- MARCHESI, A., COLL, C. eta PALACIOS, J.- *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madril: Alianza, 1990.
- MARCHESI, A.- *Cuadernos de Pedagogía*, 199. zk. Bartzelona, 1992.
- MARTINEZ DUARTE, M. «El profesor de apoyo y la integración en las clases de educación física. Una experiencia con alumnos/as con N.E.E.» In Revista Digital - Buenos Aires - 7. urtea - 35. zk. - 2001eko apirila.**

- MARTÍNEZ DE HARO, V. eta beste.- *La Educación Física en Primaria Reforma*.
I. lib. Bartzelona: Paidotribo, 1993.
- MARTÍNEZ DE HARO, V. eta beste.- *La Educación Física en Primaria Reforma*.
II. lib. Bartzelona: Paidotribo, 1993.
Masson, 1995.
- McCLENAGHAN, B. eta GALLAHUE, D.L.-*Movimientos fundamentales. Su
desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, 1985.
- McCLENAGHAN, B.A.- *Normalization in Physical Education a Reflective Review*.
Journal of Physical Education, March, 1981, 3-7.
- MESTRE, J.A. eta beste.- *La Educación Física Escolar*. Valladolid: Miñón, 1982.
- MEYER, C.- «Psicomotricidad, memoria corporal y educación». In *Psicomotricidad*,
Revista de Estudios y Experiencias CITAP, 22. zk. (1986): 25-34.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (CENTRO NACIONAL DE
RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL). *Guía de la integración*.
Madril: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Primaria. «Área de Educación Física»*.
Madril: Secretaría de Estado de Educación, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.- *Diseño curricular base. Educación
primaria*. Madril: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.- *Diseño curricular base. Educación
infantil*. Madril: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.- *Informe sobre el estado y situación del
Sistema Educativo*. Madril: Consejo Escolar del Estado, 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.- *Propuestas de Secuencia Educación
Física*. Madril: Centro de Publicaciones del M.E.C. eta Ed. Escuela Española,
1992.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.- Serie Orientaciones Pedagógicas 3. zk.
La integración en el ciclo medio. Madril: Centro Nacional de Recursos para la
Educación Especial, 1988.
- MOLINA DE COSTALLAT, D.- *Psico-motricidad III. Educación gestual*. Buenos
Aires: Losada, 1976.
- MOLINA DE COSTALLAT, D.- *Psico-motricidad. La coordinación visomotora y
dinámica*. Buenos Aires: Losada, 1969.

- MOLINA GARCIA, S.- *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Malaga: Aljibe, 1994.
- MOLINA GARCIA, S.-*Integración en el aula del niño deficiente*. Bartzelona: Graó, 1987.
- MONEREO, C.- *De les receptes a les estratègies de planificació*. Guix, 163. Bartzelona, 1992.
- MORALES GONZÁLEZ, J.M.- *Procesos neurológicos básicos en psicomotricidad*. CITAP, 49, 1995, 43-65.
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL.- *Special needs and the National Curriculum: Opportunity and Challenge*. National Curriculum Council, 1993.
- NOGRARO GLEZ. DE ALAIZA eta beste.- *Cuadernos para la integración social*. «Primer ciclo de educación primaria y necesidades educativas especiales». Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua, 1992.
- NUEVA BREDÁ.- *¿Qué sabes de ética ?*. Madril: Alhambra Longman, 1995.
- OCHAITA, E. eta beste.-*Alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre educación y desarrollo*. Madril: Ministerio de E.y C. eta Popular S.A., 1988.
- ORCASITAS, J. R.- *La educación de deficientes mentales. Materiales para una reconstrucción del concepto de deficiencia mental*. Doktorego-tesia. Deustu/EHU, 1990.
- ORTEGA,E; BLAZQUEZ, D.-*La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*. 3. argit. Madril: Cincel, 1986.
- OTÁÑO ECHÁNIZ, J.- «Fundamentos psicopedagógicos de la Reforma y su repercusión en el Area de Educación Física». *Jornadas sobre Educación Física y Reforma*. Gasteiz: SHEE/IVEF - Soin Hezkuntzako Euskal Erakundea, 1995: 47-68.
- PALACIOS GONZÁLEZ, J.- *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. 3. argit. Bartzelona: Laia SA., 1981.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. eta CARRETERO, M.- *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madril: Alianza, 1986.
- PARCERISA, A.- «Planificación de las actividades». In *Revista Aula de Innovación Educativa*, 1. zk., 1992ko apirila. Bartzelona.
- PARLEBAS, P.- *La psychosociomotricité*. EPS dosierra. 4. zk. Paris, 1967.

- PARLEBAS, P.- «Perspectivas para una Educación Física moderna». In Unisport Andalucía. 1. zk. Malaga:
- PÁRRAGA PÉREZ, J. eta RODRÍGUEZ SACRISTÁN, J.-*Técnicas de estimulación precoz. Una programación experimental*. Sevilla: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sevillako Unibertsitatea, 1984.
- PEINE, H.A. eta HOWARTH, R.- *Padres e hijos. Problemas cotidianos de conducta*. 3. argit. Madril: Siglo XXI de España, 1984.
- PEIRÓ SUBIRON, S. eta RAMOS MARTÍN, C.- *Programación de la psicomotricidad en la educación especial*. 2. argit. Madril: CEPE, 1987.
- Physical Education*. Adapted Physical Activity Quarterly, 1985, 2, 307-313.
- PIAGET, J.-*La psicología de la inteligencia*. Bartzelona: Crítica, 1983.
- PICQ, L. eta VAYER, P.- *Educación psicomotriz y retraso mental*. 3. frantses argitalpenaren gaztelaniako bertsioa. Bartzelona: Ed. Científico-Médica, 1985.
- PIERON, M.- *Education physique et sport analyser l'enseignement par miex enseigner*.- EPS dosierra. 16. zk. Paris: Revenue EPS, 1990.
- PILA TELEÑA, A.- *Educación físico deportiva*. Madril: Augusto E. Pila Teleña, 1981.
- PILA TELEÑA, A.- *Preparación física. Primer nivel*. 3. argit. Madril: Pila Teleña, A., 1981.
- PILA TELEÑA, A.- *Preparación física. Segundo nivel*. 2. argit. Madril: Pila Teleña, A., 1978.
- PILA TELEÑA, A.- *Preparación física. Tercer nivel*. 3. argit. Madril: Pila Teleña, A., 1981.
- POSELLI, F. eta ZANELLA E.- «Programa de educación para el sonido y la música en el primer ciclo de la escuela elemental» (III). In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 42. zk. (1992) III: 49-63.
- POUILLART, G.- *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar*. Bartzelona: Centro de Publicaciones del MEC eta Paidós Ibérica, 1989.
- RABADÁN, M. eta VICENTE, O.- «El niño desestructurado y la Psicomotricidad en la escuela de Educación Especial». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 42. zk. (1992) III: 31-48.
- RAPPOPORT, L.- *La personalidad desde 0 a los 6 años. El niño pequeño y el preescolar*. Buenos Aires: Paidós, 1977.

- RARICK, G. L. eta BEUTER, A.C.- *The Effect of Mainstreaming on the Motor Performance of Mentally Retarded and Nonhandicapped Students*. Adapted Physical Activity Quarterly, 1985, 2, 277-282.
- REVUE ENFANCE.- *Introducción a Wallon*. II. lib. Bartzelona: Ed. Médica y Técnica, S.A., 1981.
- RIERA, J.- *Aprendizaje de la Técnica y Táctica deportivas*. Bartzelona: INDE, 1989.
- RIGAL, R., PAOLETTI, R. eta PORTMANN, M.- *Motricidad: aproximación psicofisiológica*. 2. argit. Madril: Augusto E.Pila Teleña, 1987.
- RODRIGUEZ RICO, J.- *Desarrollo curricular de educación física primer ciclo de educación primaria 6-7 años*. Madril: Escuela Española, 1992.
- ROMAN SANCHEZ, J.M. eta GARCIA VILLAMISAR, D.A.- *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valentzia: Promolibro, 1990.
- ROSSEL, G.-*Manual de educación psicomotriz. Para niños de cinco a diez años de edad mental*. 4. argit.- Bartzelona: Masson, 1983.
- RUIZ PEREZ, L.M. eta beste.-*Educación primaria- Educación física-1º Ciclo- 6 a 8 años*. Madril: Gymnos, 1990.
- RUIZ PÉREZ, L.M.- «Aprendizaje motor y deporte: La necesidad de una toma de conciencia ecológica». *In Rev. de Psicología del Deporte*, 1995, 4, 99-109.
- RUIZ PÉREZ, L.M.- «Cognición y motricidad: Tópicos, intuiciones y evidencias en la explicación del desarrollo motor». *In Rev. de Psicología del Deporte*, 1992, 2, 5-13.
- RUIZ PÉREZ, L.M.- «Concepciones cognitivas del desarrollo motor humano». *In Rev. de Psicología Gral. y Aplic.*, 1995, 48 (1), 47-57.
- RUIZ PEREZ, L.M.- *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madril: Visor Distribuciones, 1994.
- RUIZ PEREZ, L.M.- *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madril: Gymnos, 1987.
- RÜSSEL, A.- *El juego de los niños*. Bartzelona: Herder, 1970.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.- *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Bartzelona: PPU, S.A., 1993.
- SANCHO de la MERCED, M.S.- «Importancia de la cuantificación del desarrollo psicomotor al comenzar el alumno los aprendizajes de la lecto-escritura: estudio experimental». *In Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 31. zk. (1989): 45-56.

- SANTOMIER, J.- *Physical Educators, Attitudes and mainstream: Suggestions for Teacher Trainers*. Adapted Physical Activity Quarterly, 1985, 2, 328-337.
- SAPIR, M. eta beste.- *Tecnicas de relajación y psicoanálisis*. Bartzelona: Paidós Ibérica, 1981.
- SCHLEIEN, S.J. eta RYNDERS, J.E.- *Effects of Social Play Activities on the Play Behavior of Children with Autism*. Journal of Leisure Research, 1990, 22. lib., 4. zk., 317-328.
- SCHRAGER KOMAR, O.L.- «Integración sensorio-perceptivo-motriz y aprendizaje». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 30. zk. (1988), Monografía. Cerebro y Movimiento: 51-76.
- SCHRAGER KOMAR, O.L.- *Intervención psicomotriz en hiperactividad, dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje hablado y escrito*. CITAP, 50, 1995, 31-64.
- SEBASTIANI OBRADOR, E.M.- *Unidades Didácticas para Secundaria II*. Bartzelona: INDE, 1995.
- SENN, M.J.E. eta SOLNIT, A.J.- *Trastornos de la conducta y del desarrollo en el niño*. Bartzelona: Pediatría, 1971.
- SERGIO, M.- «Un objeto de estudio: la motricidad humana». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 31. zk. (1989), *Psicomotricidad y Educación Física dosierra*: 33-44.
- SIERRA BRAVO, R.- *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. 3. argit. Madril: Paraninfo, 1994.
- SINGER, R.- *Educación física y actividades psicomotrices*. Madril: Revista de Educación Física,
- SOLÉ, I.- *¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?*. Cuadernos de Pedagogía, 188. zk. Bartzelona, 1991.
- SOUBIRAN, G.B.- «Cerebro y movimiento». In *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 30. zk. (1988), Monografía. Cerebro y Movimiento: 45-50.
- SOUBIRÁN, G.P. eta COSTE, J.C.- *Psicomotricidad y relajación psicomatica*. Madril: G.Núñez, 1989.
- TASSET, J.M.- *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Bartzelona: Paidós, 1987.
- TONUCCI, F.- *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Bartzelona: Graó, 1990.

- TONUCCI, F.- *Niño se nace*. Barcelona: Barcanova Educación, 1988.
- TORO BUENO, S.- *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe, 1995.
- TORRESCUSA, L.C.- *1º Ciclo de Educación Primaria*.- Zaragoza: Edelvives, 1992.
- TORRESCUSA, L.C.- *2º Ciclo de Educación Primaria*.- Zaragoza: Edelvives, 1993.
- VACA ESCRIBANO, M.J.- «Tratamiento pedagógico de lo corporal». In *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 1. zk., 1989, 10-12.
- VACAS BELDA, C.- *Educación física en el ciclo medio*. Madrid: Narcea, 1982.
- ASKOREN ARTEAN.- *Fundamentos de Educación Física para la Enseñanza Primaria*. I. eta II. lib. Barcelona: INDE, 1995.
- ASKOREN ARTEAN.- *La educación física de base (I) en la edad escolar*. 2. argit.- Barcelona: Paidotribo, 1989.
- ASKOREN ARTEAN.- *La educación física de base (II) en la edad escolar*. 2. argit.- Barcelona: Paidotribo, 1989.
- ASKOREN ARTEAN.- *Una forma especial de ver la integración*.- Euskal Eskola Publikoaren 1. Biltzarra. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 1990.
- VAYER, P. eta RONCIN, C.- *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.
- VAYER, P.- *El dialogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. 2. argit.- Barcelona: Ed. Científico-Médica, 1985.
- VAYER, P.- *El equilibrio corporal. Aproximación dinámica a los problemas de actitud y comportamiento*. Barcelona: Ed. Científico Médica, 1982.
- VÁZQUEZ, B.- «El Área de Educación Física en la Enseñanza Primaria». *Jornadas sobre Educación Física y Reforma*. Vitoria-Gasteiz: SHEE/IVEF - Soin Hezkuntzako Euskal Erakundea, 1995: 133-156.
- VERDUGO, M. A. eta PARRILLA, A.- «La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo». In *Revista de Educación*, 349. zk.
- VERDUGO, M. A. - *De la educación especial a la inclusión escolar, laboral y social*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamancako Unibertsitatea.

- VERDUGO, M. A. *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida.*
Educational change from a quality of life perspective. Salamancako
Unibertsitatea
- VICENTE PEDRAZ, M.- *Teoría pedagógica de la actividad física.* Madril:
Gymnos, 1988.
- VIDAL, J.G.- *Guía para realizar adaptaciones curriculares.* Madril: Eos, 1993.
- VILLA SÁNCHEZ, A. eta AUZMENDI ESCRIBANO, E.- DEUSTUKO
UNIBERTSITATEKO HEZI.- *Medición del autoconcepto en la edad infantil*
(5-6 años). Bilbo: Mensajero, 1992.
- WALLON, H.-*La evolución psicológica del niño.* 5. argit. Bartzelona: Crítica, 1984.
- WELLMAN, H.M.- *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños.* Bilbo:
Desclée De Brouwer. Psikologiako liburutegia, 1995.
- WERTSCH, J.V.- *Vygotsky y la formación social de la mente.* Bartzelona: Paidós,
1988.
- WICKSTROM, R.L.- *Patrones motores básicos.* Madril: Alianza, 1990.
- WILLIAMS, J.M.- *Psicología aplicada al deporte.* Madril: Biblioteca Nueva, 1991.
- ZAPATA, O.A. eta AQUINO, F.- *Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa*
del aprendizaje escolar. Mexiko: Trillas,
- ZAPOROZET, A.V. eta LISINA, M.I.- *El desarrollo de la comunicación en la infancia.*
Madril: Ed. Pedagógica, 1974.
- ZUFIAURRE GOIKOETXEA, B.- *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa*
1982-1994. Bartzelona: Icaria, 1994.
- ZUHRT, R.- *Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados*
físicamente. Buenos Aires: Médica Panamericana, 1986.