

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2018/2019 ikasturtea

**LEHEN HEZKUNTZAKO MAISU/MAISTREK DISLEXIAREN
INGURUAN DITUZTEN EZAGUTZEN AZTERKETA**

Egilea: Eneritz Ugartetxea Burgoa

Zuzendaria: Iratxe Redondo Rodríguez

Leioan, 2019ko maiatzaren 24an

AURKIBIDEA

Sarrera.....	2
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala	3
1.1. Irakurmenaren garrantzia eta dislexiaren definizioa	3
1.2. Dislexiaren ezaugarri edo zailtasun espezifikoak	4
1.3. Dislexiaren sailkapena.....	5
1.4. Dislexia tratatzeko metodoak eta estrategiak	6
1.5. Dislexiaren ondorioak	9
1.6. Irakasleek dislexiari buruz dituzten ezagutza, usteak eta jarrera	10
2. Metodologia eta lanaren garapena	13
2.1. Parte-hartzaileak.....	13
2.2. Datuak biltzeko erabilitako instrumentuak	14
2.3. Prozedura	15
3. Emaitzak	16
3.1. Galdetegiaren emaitzak.....	16
3.2. Elkarrizketen emaitzak.....	20
4. Ondorioak.....	23
5. Erreferentzia bibliografikoak.....	25
ERANSKINAK.....	28
1. Eranskina: Elkarrizketatuen datu orokorrak.....	28
2. Eranskina: Erabilitako eskala.....	29
3. Eranskina: Elkarrizketetarako galdetegia.....	32
4. Eranskina: Elkarrizketetarako baimen-orria.....	34
5. Eranskina: Maisu/maistrek azpieskala bakoitzean adierazitakoaren datuak.....	35
6. Eranskina: Irakasle taldeek azpieskala bakoitzean adierazitakoaren datuak.....	38
7. Eranskina: Emakumezko eta gizonezko irakasleen azpieskaletako datuak.....	44
8. Eranskina: Elkarrizketen transkripzioak.....	48

LEHEN HEZKUNTZAKO MAISU/MAISTREK DISLEXIAREN INGURUAN DITUZTEN EZAGUTZEN AZTERKETA

Eneritz Ugartetxea Burgoa

UPV/EHU

Gure ikastetxeetako errealitatea gero eta anitzagoa da eta aniztasun horren zati dira dislexia duten ikasleak. Haur hauei tratamendu egoki bat emateko beharrezkoa da irakasleek nahasmendu honen inguruko ezagutza izatea. Hortaz, lan honen helburu nagusia Lehen Hezkuntzako irakasleek dislexiari buruz dituzten ezaguerak aztertzea da. Batetik, jakintza zuzenak neurtzeko online argitaratutako galdetegi bat erabili da, zeinetan 60 irakaslek parte hartu duten. Bestetik, Lea-Artibai eskualdeko 10 irakasle elkarrizketatu dira baliatzen dituzten metodo eta estrategiak ezagutzeko. Eskuratutako emaitzek erakutsi dute irakasle gehienek gaiaren gaineko jakintza zuzen andana izateaz gain, dislexiadunei laguntzeko estrategia ugari erabiltzen dituztela. Alabaina, dislexia tratatzeko metodo batzuk ezezagunak egiten zaizkiela ere ondorioztatu da.

Dislexia, Lehen Hezkuntzako irakasleak, ezaguerak, metodoak, estrategiak

La realidad de nuestros centros educativos es cada vez más plural y los/as niños/as disléxicos/as son parte de esa diversidad. Para dar un tratamiento adecuado a estos/as niño/as es necesario que los/as profesores/as tengan conocimientos sobre este trastorno. Por consiguiente, el objetivo principal de este trabajo es examinar los conocimientos que tienen los maestros/as de Educación Primaria acerca de la dislexia. Por un lado, se ha utilizado un cuestionario publicado en línea para evaluarlos, en el cual han participado 60 profesores/as. Por otro lado, se ha entrevistado a 10 profesores/as de la comarca de Lea-Artibai para conocer los métodos y las estrategias que emplean. Los resultados obtenidos muestran que además de que la mayoría de los profesores/as tiene conocimientos correctos sobre el tema, emplean muchas estrategias para ayudarles. No obstante, se ha deducido que no conocen algunos métodos para tratar la dislexia.

Dislexia, Maestros/as de Educación Primaria, conocimientos, métodos, estrategias

The reality of our schools is getting more and more diverse and students who suffer from dyslexia are part of that diversity. In order to provide these kids a high-quality education, it is important our teachers to be prepared. Thus, the aim of this paper is to explore the knowledge of Primary school teachers regarding dyslexia. On the one hand, an online questionnaire was used to evaluate them, where 60 teachers took part in. On the other hand, 10 teachers from Lea-Artibai region were interviewed to examine the methods and strategies that they use. The results show that Primary school teachers not only have enough knowledge about dyslexia, but also use many strategies to help students. Nonetheless, the study concludes that some methods are still unfamiliar to them.

Dyslexia, Primary school teachers, knowledge, methods, strategies

Sarrera

Irakurleak ondo dakienez, gure ikastetxeetako errealitatea oso anitza da eta aniztasun honek gero eta ertz gehiago ditu ikasle bakoitzak bere ezaugarriak, gaitasunak, beharrizanak eta zailtasunak dituelarik. Halaber, garai zaharretan ez bezala, gaur egun zailtasun gehienak identifikatu edota diagnostikatu egiten dira eta honen adibide dira dislexia kasuak.

Azken urteetako datuen arabera, eskola adineko ikasleen %5ek dislexia pairatzen du, hau da, irakurmenerako zailtasunak izan ohi ditu. Egoera honen aurrean, maisu eta maistrak haur hauei erantzun egoki bat eman beharrean aurkitzen dira. Horrenbestez, funtsezkoa da irakasleek nahasmendu honen inguruko formakuntza jaso eta prozedura zein estrategia ezberdinak abian jartzea.

Mundu mailan irakasleek dislexiari buruz dituzten ezagutzak ikertzeko zenbait azterketa burutu dira, baina gurean, gai honen inguruko ikerketa falta somatu da. Horiek horrela, lan honetan hutsune hori abagunetzat hartu eta Euskal Herriko Lehen Hezkuntzako maisu/maistrek dislexiaren inguruan dituzten jakintzak neurtu dira, hauen lan esperientzia eta sexua aintzat hartuz. Horretarako, metodologia kuantitatiboa eta kualitatiboa uztartu eta bi ikerketa tresna erabili dira: online argitaratutako galdetegia, batetik eta bestetik, aurrez- aurre egindako elkarrizketak.

Ikerketa honen abiaburua lanaren hasieran aurkitzen den esparru teoriko eta kontzeptuala izan da. Bertan, irakurmenak hezkuntza prozesuan duen garrantzia azpimarratzeaz gain, dislexia zer den hobeto ulertzeko hainbat alderdi jorratzen dira. Honekin batera, irakasleek nahasmendu honi buruz dituzten ezagutza, usteak eta jarrera ikertzeko aurrera eramandako beste azterlan batzuk aipatzen dira. Jarraian, azterketa hau nola gauzatu den azaltzen da, parte-hartzaileak, erabilitako instrumentuak eta prozedura deskribatuz. Segidan, arestian aipatutako bi tresnen laguntzaz ateratako emaitzak aurkezten dira. Bukatzeko, lanaren ondorioak azaltzen dira hasiera batean proposatutako hipotesiak bete diren ala ez argituz.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

1.1. Irakurmenaren garrantzia eta dislexiaren definizioa

Jakina da, irakurketa gure eguneroko bizitzaren parte dela eta aldi berean, hezkuntza prozesuaren egitura osatzen duen gaitasun instrumentala dela. Lehen Hezkuntzan irakurketa menperatzea beste edozein arlo garatzeko giltza da. Adibide bat emateko, matematikako buruketak ondo irakurri eta ulertu behar dira horiek ondo burutu ahal izateko eta gizarte zientzietako irakasgaien informazioa modu egokian bilatu, sailkatu eta ulertu behar da horretan ondo moldatzeko. Alabaina, haur batzuek zailtasunak izan ohi dituzte idatzizko hizkiak barneratu eta hitzak automatikoki barneratzeko. Sarri askotan dislexia kasuak izan ohi dira eta azken urteotako datuen arabera, eskola adineko ikasleen %5ek dislexia du (Echegaray-Bengoia eta Soriano-Ferrer, 2016).

Denboran zehar aditu asko aritu dira kontzeptu hau definitu nahian, eta gaur egun, honen inguruko definizio andana aurkitzen dira. Fernández, Llopis eta De Pablaren (2017) ustetan, dislexia hizkien edo letra multzoen bereizketarako eta memorizaziorako zailtasuna da. Honen ondorio dira esaldien egituraketa desegokia, irakurmen erritmo motela, e.a.

Beste autore batzuek, 2003. urtean Dislexiaren Erakunde Internazionalak (IDA) emandako definizioa zabaldu dute. Dislexia oinarri neurobiologikoa duen ikasketa zailtasuna da, hitz idatzien ezagutzaren zehaztasun eta jarioan zailtasunak islatzeaz gain, idatzitakoaren deskodetzean eta letreiatzean defizitak azaltzen dituena. Zailtasun horien jatorria hizkuntzaren elementu fonologikoaren gabeziak izan ohi dira. Honen bigarren mailako ondorio gisa irakur-ulermenean zailtasunak agertu daitezke eta irakur esperientziak murriztu ere bai, hiztegiaren eta ezagutza orokorraren bereganatzea oztopatuz (Lyon, Shaywitz eta Shaywitz, 2003).

Elgezabal (2018) ere bat dator aurreko definizioekin, baina zehaztasun gehiago plazaratzen ditu. Honen iritziz, batetik, dislexiak jatorri neurobiologikoa du eta dislexiadun umeen kasuan irakurtzean burmuinean aktibatu beharko lirakekeen zatiak ez dira behar bezala aktibatzen. Bestetik, soinu bat entzuterakoan, hau da, fonema bat entzuterakoan, antzematen dutena eta garunak interpretatzen duena ez datoz bat. Horrenbestez, dislexiadun ikasleen burmuina eta dislexiarik ez dutenena desberdinak dira. Era berean, osagai genetikoa aintzat hartu behar da. Izan ere, familian dislexia

duen norbait egonez gero, errazagoa da haurrak ere hau pairatzea. Normalean gizonezkoek emakumezkoek baino aukera gehiago izaten dituzte dislexia jasateko (Echegaray-Bengoa eta Soriano-Ferrer, 2016).

Dislexia ez da gaixotasun bat, nahaste bat baizik. Dislexia kontzeptuak adierazten duena irakurmenerako gaitasun eza da (Artigas-Pallarés, 2009). Arrazoiketa indartzeko, Andaluziako Dislexiaren Elkarteak (ASANDIS, 2010), nahasmendu hau garapen kognitibo eta inteligentzia maila normala edo altua duten ikasleetan zein nahasmendu sensorial sentikorrik pairatzen ez dutenetan agertzen dela dio.

Oro-har, dislexia 4-7 urte bitartean azaleratzen da, umeak garai honetan hasten baitira irakurketarako trebetasuna garatzen. Garunak ez du neurologikoki egoki erantzuten, eta hortaz, haurrak hizkiak eta hitzak alderantziz irakurtzen ditu, irakurtzen ari denaren ulermena zailtzen delarik (Navarte, 2008).

1.2. Dislexiaren ezaugarri edo zailtasun espezifikoak

Dislexiadun ikasleek ikasketa aldian hainbat ezaugarri agertu ditzakete. Nahasmendu hau iraunkorra izan arren, beren beharrezanetara egokitzen den irakaskuntza eskainiz gero, posible da aurrera egitea (Dislegi, 2015). Gauzak horrela, irakaslearen eginbeharra haueri arreta jartzea izango da, arazoa ahal den neurrian zuzentzeko.

Akatsen artean bi mota bereizten dira, zehaztasun akatsak eta denborazkoak (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2008):

Zehaztasun akatsei dagokienean, hurrengoak bereiz daitezke:

- Letrak nahastea: “b” eta “d”, “p” eta “q”, “E” eta “3”. Ispiluan dauden hizkiak, hots, antzerakoak direnak ez dituzte soinuarekin ondo elkartzen.
- Txertatzea: irakurritakoari hizkiak, silabak edo hitzak gehitzea.
- Ezabatzea: hizki, silaba edo hitz oso bat irakurtzeaz ahaztea.
- Ordezkatzea: letrak, silabak edo hitz osoak aldatzea.

Denborazko akatsen baitan, hitzak errepikatzea, hitzak silabetan zatikatzea eta atzera itzultzea kokatzen dira:

- Poliki, nekez, erritmoari jarraitu gabe eta oker intonatuz irakurtzea.
- Hainbatetan irakurritakoa ezin ulertzea; azalpena ahozkoa bada, berriz, mezua

ulertzeko zailtasunik ez izatea.

- Honelako arazoak agertuz gero, idazteko zailtasunak agertzen dira, esaterako: ortografiako errendimendu txarra.

Salinas (2009) eta Marquezek (2009) dislexiaren zenbait ezaugarri aipatzen dituzte. Normalean, ezkerraldea eta eskuinaldea nahasten dituzte, irakurtzerako orduan arnasketarako sinkronia falta izaten dute testuko puntuazio- markak ez dituztelako errespetatzen, eta begirada testutik aldentzerakoan irakurgaiaren haria galtzen dute.

Pradok (2004) hurrengo adierazle hauek gaineratzen ditu: atzamarren laguntzaz lerroei jarraitzea, espazioa eta ikus-eremua behar bezala ez hautemateagatik lerro batetik bestera igarotzea eta silabaka astiro irakurtzea.

1.3. Dislexiaren sailkapena

Cabreraren arabera (2010), dislexia garatzeko bi modu daude: ebolutiboa eta hartua. Dislexia ebolutiboari dagokionez, jaiotzatik azaltzen da eta hiru azpi-mota desberdinu daitezke: fonologikoa, azalekoa edo lexikoa eta bitartekoa (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2008):

- Fonologikoan, bide fonologikoen erabileran arazoak izan ohi dituztenez, azkenean bide lexikoa erabiltzen dute. Letra eta soinuaren arteko lotura burutu ezin dutenez, trabatu eta akatsak egiten dituzte. Hortaz, bide lexikora jo eta beste hitzen bat “asmatzen” dute.
- Azalekoan edo lexikoan, ezagunak diren hitzak zuzenean eta bat batean esanahiarekin lotzeko zailtasunak izan ohi dituzte. Bestela esanda, ez dira gai hitza modu global baten esanahiarekin lotzeko. Beraz, bide fonologikora jo eta irakurketa asko moteltzen da grafema-fonemen lotura horren bidez irakurtzen dutelako, hitzak zatikatuz.
- Bitartekoan, bi bideetan arazoak izan ohi dituzte.

Dislexia hartuari erreferentzia eginez, haurrak irakurtzen ikasi ondoren garatzen duen ikaskuntza zailtasuna da eta garuneko burmuineko gaitz baten ondorioz gertatzen da (Cabrera, 2010). Dislexia hartuan azaleko dislexia eta dislexia fonologikoa bereizten dira.

- Azaleko dislexian, prozesamendu lexikoko garun zonaldeetako kalteek eraginda hitz irregularrak irakurtzeko ezintasuna agertzen dute. Hala ere, sasi-hitzak deskodetzeko eta zehaztasunez irakurtzeko gaitasuna izan ohi dute.
- Dislexia fonologikoan, nahiz eta hitz errealak irakurtzeko gai izan, sasi-hitzak irakurtzeko ezintasuna azaltzen da, prozesamendu azpi-lexikoko burmuin alderdietako kalteak direla medio.

1.4. Dislexia tratatzeko metodoak eta estrategiak

Alde batetik, Marrodán-ek (2006) dislexiadun ikasleekin erabiltzeko *bost metodo* eraginkor azaltzen ditu:

- Heziketa multisensoriala: hiru zentzumenen erabilera bilatzen da, ikusmena, ukimena eta entzumena erabiltzen baitira. Ariketa multisensorial baten adibide bat ikasleak soinu bat entzun eta honi dagokion grafema marraztea da.
- Heziketa psikomotorra: alderdi psikomotorra lantzerantz bideratuta dago, hala nola: motrizitate fina, lateralitatea, gorputz eskema, orientazio espaziala zein denborazkoa eta faktore motor ezberdinak. Heziketa psikomotorra gauzatzeko hurrengo ariketak burutzen dira:
 - Gorputz eskema garatzeko jarduerak: gorputz atal desberdinak erabiliz egindako erritmo eta mugimenduzko ariketak, giza gorputza marraztekoak...
 - Lateralitatea sendotzekoak: ezkerrean kokatutako objektuak moztea, eskumaldeko objektuak marraztea, ezkerreko begia ixtea....
 - Alderdi espaziala indartzekoak: objektu bat mahai azpian jartzea, eskumaldeko materialen bat hartzea....
 - Denbora lantzekoak: eguna/gaua, lehen/orain/ gero...
 - Simetria jorratzekoak

- Alderdi pertzepzio-motorraren entrenamendua: dislexia duten ikasleen ikusizko pertzepzioa garatzeko helburua du eta gorputz-irudia, mugimenduen norabidea eta jesartzeko jarrera egokiak lantzen dira. Oro-har, jarduera hauek egiten dira:
 - Aldibereko edo aldizkako keinu bidezkoak: bi eskuak norabide berberera biratzea, zenbakiak zein letrak atzamarrekin irudikatzea...
 - Esku-koordinazioa sustatzekoak: irudiak zulatzea zein moztea.
 - Begien eta mugimenaren koordinazioa bultzatzekoak: lerroak, bideak edo labirintoak hatzekin jarraitzea, gurutzegramak eta letra sopak egitea...
 - Antzeko itxura duten hizkiak eta silabak (*b*, *p*, *d*) identifikatzekoak.
 - Letrak kopiatu, marraztu eta margotzekoak.
- Garapen psikolinguistikoa: gaitasun anitzen erabilera eskatzen du. Gaitasun bakoitzari zuzendutako ariketen artean hurrengoak aurkitzen dira:
 - Entzumen-hartzea lantzekoak: hurrek egunerokotasunean entzuten dituzten soinu fonetikoak hautematea eta antzematea (onomatopeiak, garraioen zarata); ahoz gora irakurritako testua ahoz laburbiltzea, e.a.
 - Entzumen asoziazioa jorratzekoak: soinuak identifikatu eta dagokien grafemekin erlazionatzea, hitz ezberdinak erabiliz errimak eta esaldiak sortzea...
 - Ikusmen-hartzea lantzekoak: hitz multzo batean dagoen hitz bat antzematea; grafia zein kolore motak desberdintzea...
 - Ikusmen-asoziazioa jorratzekoak: objektuak formaren, tamainaren eta koloreen arabera sailkatzea; soinuak irudiekin lotzea...
 - Ahozko adierazpena lantzekoak: istorioak asmatzea edota abestiak memorizatzea.
 - Itxiera gramatikala jorratzekoak: asmakizun ezagunak bukatzea; aditz denborak lantzea; testu bateko esaldiak osatzea...

Horrez gain, Ripollek eta Aguadok (2015) trebetasun fonologikoak zein hizkien eta soinuen arteko korrespondentziak lantzerako bideratutako metodoak oso eraginkorrak direla diote, dislexiaren oinarrian arazo fonologikoa baitago.

- Irakurmenerako entrenamendua. Metodo sintetikoa, metodo analitikoa (globala) eta eklektikoa (mistoa) dira ezagunenak.

Metodo sintetikoak, haurrak zeinuak irakurtzen ikasteko xedea du ondoren silabak eta hitzak osatu ditzan. Hobeto esanda, hizkuntzaren unitate txikienetatik abiatuta (grafemak, fonemak) zatirik konplexuenak aztertzeraz (esaldiak, testua) igarotzen da. Beraz, ikasleak bide induktiboa jarraitzen du. Aditu askoren ustetan dislexia tratatzeko metodorik eraginkorrena da, irakurketa mekanikoan aurrera-pauso handiagoak lortzea ahalbidetzen duelarik. Metodo honetan, soinua hizkiarekin lotzen da eta ikasleak soinua errepikatzen du, hizkia bisualki hautemateko. Metodo honen barnean hurrengo bariazioak nabarmentzen dira (Fernández, Llopis eta De Pablo, 2017):

- Letreiatzeko metodoa edo alfabetikoa: ikasleari hizki bakoitzaren izena irakasten zaio, gero silabara igaro eta hitzean amaitzeko.
- Metodo fonetikoa: hizkien soinuak lantzen dira, ondoren silabetara pasatu eta hitzetan bukatzen da.
- Metodo silabikoa: bokalei itsatsitako kontsonanteak irakasten dira, silabak sortzeko asmoz.
- Keinu bidezko metodoa: soinu bakoitza keinuekin lotzean datza. Metodo hau antzekoak diren soinuak bereizteko egokia izan daiteke.

Metodo analitikoa edo globala, berriz, unitate handienetatik hasi (esaldiak, testua) eta unitate txikienetara (grafemak, fonemak) pasatzean oinarritzen da. Hortaz, ikasleak logika deduktiboko bidea jarraitzen du. Metodo globalean hurrengoak bereizten dira (Fernández, Llopis eta De Pablo, 2017):

- Metodo analitiko lexikoa: irakurketaren ikaskuntza hitzaren azterketatik hasten da, eta marrazkiak erabiltzen dira irakurritakoaren inguruko ulermena errazteko.
- Metodo analitiko orokor naturala: irakurketaren ikasketa esaldi bat ikertuz abiatzen da eta laguntzeko, esaldiaren esanahia azpimarratzeko irudikapen grafikoak baliatzen dira.

Metodo eklektikoa edo mistoa, aurreko bien konbinazioa da. Metodo sintetikoko hitz-osaketarako prozesuak erabiltzen dira eta metodo analitikoko metodologia globalarekin bat egiten da deskonposatzeko eta berrosatzeko prozesuaren ikaskuntzarako (Fernández, Llopis eta De Pablo, 2017).

Beste alde batetik, Marrodán-ek (2006) dislexiadun ikasleei irakurketa errazteko *hainbat estrategia* aipatzen ditu. Aipa dezagun bidenabar, estrategia hauek ez direla

aurrez aipatutako metodo jakin baten barruan kokatzen. Batetik, irakurmen prozesua indarbertzeko hitz laburrak ahoskatzen hasia gomendatzen du, gero luzeagotara igarotzeko. Bestetik, irakurritakoaren ulermenean laguntzeko gaiaren inguruko galderak egitea, hala nola: ideia orokorraren inguruan jardutea, irakurritakoa ahoz laburbiltzea, hitz ezezagunak bilatzea, testuko gertakizun garrantzitsuak azpimarratzea, irudiei garrantzia ematea, e.a. Era berean, irakurmen abiadura hobetzeko testua bera behin eta berri irakurri, testuan hitz jakin batzuk bilatu... daitezkeela dio.

Echegaray-Bengoia eta Soriano-Ferrerren aburuz (2016), beharrezkoa da ikasle hauek heziketa egituratua, sekuentziala eta zuzena jasotzea oinarrizko trebetasunak eta ikas-estrategiak garatu ditzaten. Gauzak horrela, badira gelan dislexiadun ikasleak egonez gero kontuan izan beharreko neurri orokorrak. Aragoiko Dislexiaren Elkarteak (ADA) (2017) hurrengoak aipatzen ditu, besteak beste: edukien ahozko ebaluazioari lehentasuna ematea, ikasleak dakiena erakusteko beste modu bat dagoela jakin dezan; gelakideen aurrean ozenki irakurri baino lehen aurrez prestatzeko aukera eskaintzea; irakurketa akatsekin zorrotzegia ez izatea; teknologia berriak ikasle hauen eskura jartzea; testu luzeak saihestea; azalpenak indartzeko eskemak erabiltzea, e.a.

1.5. Dislexiaren ondorioak

Perezek (2012) dislexiadun ikasleen hainbat ezaugarri azpimarratzen ditu:

- Arreta mantentzeko defizita: zailtasun pertzeptibo espezifikoak menderatzeko burutzen duten ahalegin intelektualaren ondorio bezala, nekea agertzen dute.
- Ikasketekiko axolagabetasuna: arreta mantentzeko zailtasunaren eta motibazio ezaren ondorioz, gelan proposatutako jarduerak egiteko gogo falta adierazten dute. Honenbestez, eskola errendimendua gutxitu eta kalifikazio baxuak lortzeko arriskua dago.
- Segurtasun-gabezia: akatsak egiteko beldur izaten dira eta sarritan, autoestimubaxua ixan ohi dute.
- Heldugabetasuna, arrazoiketa urria eta ahozko ulermenik eza: askotan ez dituzte irakaskuntza-arauak betetzen eta jokaera-patroi homogeenak aurkezten dituzte.

Gainera, batzuetan berdinen taldean gaizki ikusi eta baztertu egin ohi dituzte, adimen atzerapena dutelakoan, eta batzuetan, ikaskideek iseka egiteko aprobetxatzen dute. Honekin batera, guraso batzuek seme-alaba alferrak dituztela pentsatu eta une oro gauza bera aurpegiraten diote. Kontrara, beste guraso batzuek, haurra “berezizat” hartu eta gehiegi babesteko jarrera izaten dute. Honek, umearen autonomia garatzea mugatzen du eta etorkizunean, bizitzako egoerak eta arazoak konpontzeko zailtasunak izan ditzake (ASANDIS, 2010).

Dislexiaren ondorioak leuntzeko, eskolan gaia normalizatzea komeni da. Adibiderako, tutoretza saio bat erabili daiteke dislexia zer den azaldu eta zalantzak argitzeko. Dislexia pairatzen dutenen kasuan, nahasmendu honi buruzko informazioa jakitea lagungarria izan daiteke, eta gelakideengandik babestuta eta ulertuta sentituz gero, emozionalki aurrerapausoak emango dituzte. Are gehiago, ikastetxearen eta familiaren arteko komunikazioa bultzatzea onuragarria izan daiteke. Emandako urratsen berri eman eta gurasoen kezkak erantzuteko harremanak izatea ezinbestekoa da (ASANDIS, 2010).

Hala ere, dislexiaren arazo handienetarikoa bat diagnostikorik ez gauzatzea edo beranduegi diagnostikatzea da. Haur dislexikoek eskolako errendimenduan ondorio negatiboak izateaz gain, emozionalki ere arazoak izan ohi dituzte (Dislegi, 2015). Edozein kasutan ere, dislexia duten haur guztiek ez dute zertan ondorio berberak aurkeztu. Horiek horrela, funtsezkoa da ikasle bakoitza modu indibidualean tratatzea eta irakaskuntza prozesua beren ezaugarri eta beharretara moldatzea. Modu honetan, beren konfiantza irabazi eta motibazioa areagotzeko aukera eskainiko zaie (Ramírez Sánchez, 2011).

1.6. Irakasleek dislexiari buruz dituzten ezagutza, usteak eta jarrera

Dislexiadun ikasleei erantzun egokia emateko, irakasleek gaiaren inguruan kontzientzia izan eta jarrera baikorra adierazi behar dute. Irakaslea ikaslearen bidelaguna den kasuan, irakaskuntza prozesua motibaziotik eta autoestimutik abiatzeko gai izan behar da (Asociación Madrid con la Dislexia, 2013).

Honekin batera, Wadlington, Elliot eta Kirylok (2008) irakasleriak dislexia duten ikasleen aurrean hartu beharreko portaera jakin batzuk izendatu zituzten, esate baterako: gelan giro afektiboa sortu eta ikasleekiko enpatia adieraztea; irakasle jarduna hobetzeko hausnarketarako gaitasuna izatea; ikasleen ikasketaren kohesioa bermatzeko eskola

komunitate osoarekin koordinatzea eta dislexiaren inguruan formakuntzak jasotzea.

Irakasleriak dislexiaren inguruan duen ezagutza eta jarrera ikertzeko zenbait azterlan burutu dira. Erresuma Batuan Gwernan-Jones eta Burdenek (2010) Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako 404 irakasle aztertu zituzten. Emaitzek erakutsi bezala, %74ren ustez, haur batek dislexia duela jakiteak irakasle-ikasleen arteko harremana errazten du. Hala eta guztiz ere, gai honen inguruko formakuntzaren beharra azpimarratu zuten, dislexia duten ikasleekin lan egiteko heziketa zehatzaren falta somatzen zutelako.

Urte berean Holandan gauzatutako ikerketa batean (Hornstra et al., 2010) Lehen Hezkuntzako 30 irakasle eta magisteritza ikasten ari ziren 307 ikasle bildu ziren. Datuen arabera, maisuek dislexiaren aurrean maistrek baino jarrera ezkorragoa azaltzen zuten. Aldi berean, jarrera desegokia zuten maisuek, dislexiadun ikasleei ikasketetan aurrera egiteko aukera gutxiago eskaintzen zieten.

Cameron eta Nunkoosingek (2012) Erresuma Batuko 13 irakasle elkarrizketatu zituzten eta 13 maisutatik 8k dislexia pairatzen zutenen aurrean jarrera egokia zutela ondorioztatu zuten. Honekin batera, dislexiari buruzko ezagutza esperientziarekin batera areagotzen zela frogatu zuten.

Echegaray-Bengoak eta Soriano-Ferrerrek (2016) egindako ikerketaren helburua Valentziako irakasleek dislexiari buruz zituzten jakintza zuzenak, sinesmen okerrak eta ezaguera hutsuneak aztertzea izan zen, hiru azpieskala bereiziz: ezagutza orokorrak, sintomak/diagnostikoa eta tratamendua. Bertan esperientziarik ez zuten 118 irakaslek eta esperientziadun 110 irakaslek parte hartu zuten. *Lehenengo azpieskalari* dagokionez (ezagutza orokorrak), irakasleen gehiengo batentzat dislexia ez da mito bat, ikasleengan eragiten duen arazo bat baizik. Horrez gain, gehienek irakurketarako arintasun eza dislexiaren oinarrizko sintoma zela aipatu zuten. Are gehiago, bazekiten gaizki irakurtzen duten haur guztiak ez direla dislexiadunak. *Bigarren azpieskalari* dagokionean (sintomak/diagnostikoa), esperientziadunen eta esperientzia gabekoen artean ez zen desberdintasun handirik nabaritu. Izan ere, dislexia ikusizko pertzepzio urriarekin lotu zuten eta letrak edo hitzak alderantzikatzea dislexia hautemateko adierazle esanguratsua zela adierazi zuten. Orobat, ez ziren kontziente dislexiadun haurrek izan ditzaketen arazo sozial eta emozionalak. Uste okerrekin jarraituz, bai esperientziadunek eta bai esperientziarik gabeko askok, adimen frogak dislexia

hautemateko desegokiak direla esan zuten. *Hirugarren azpieskalaren* baitan (tratamendua), esperientziarik gabeko irakasleek akats gehiago egin zituzten. Irakasleen %65ek dislexiaren jatorriaren inguruko ezjakintasuna agertu zuen eta askoren ustetan, dislexia gainditu egin daiteke. Alabaina, ikasle askok helduaroan irakurmen arazoak izaten dituzte. Oro-har, esperientziadunek item gehiago asmatu zituzten.

Irakurleak ondo dakienez, gaur egun eskoletan geroz eta dislexia kasu gehiago diagnostikatzen dira eta hauei erantzun egoki bat emateko metodo zein estrategia desberdinak daudela ikusi dugu. Aitzitik, irakasle bakoitzak metodo bat edo beste erabiltzeko hautua egin ohi du eta dislexiaren aurreran jarrera ezberdina azalduko du. Mundu mailan irakasleek dislexiaren inguruan dituzten jakintzak eta jokamoldea aztertzeke ikerketa ugari burutu dira, baina gurean ez da horrelakorik gauzatu. Horrenbestez, ikerketa honek Euskal Herriko Lehen Hezkuntzako irakasleen parte-hartzea bilatzen du, dislexiari buruzko ezaguera eta eskuhartzea aztertze aldera. Helburu orokor hau jarraian segidan aurkezten diren helburu zehatzagoetan xehatu daiteke:

1. Irakasleek dislexiari buruz dituzten jakintza zuzenak, sinesmen okerrak eta ezaguera hutsuneak ikertzea.
2. Esperientzia duten irakasleen eta ez dutenen arteko alderaketa egitea, batez ere gaiaren ezagueran izan ditzaketen desberdintasunak eta antzekotasunak nabarmenduz.
3. Gizonen eta emakumeen erantzunen alderaketa egitea, desberdintasunik dagoen ala ez ikusteko.
4. Ikerketan azalduko bost metodoen inguruan duten ezagutza-maila aztertzea.
5. Irakasleek baliatutako irakurketa-estrategiak ezagutzea.
6. Gizon zein emakumeek dislexiaren aurrean duten jarrera aztertzea.

Jarraian, goiko helburu zehatzei lotutako hipotesiak proposatzen dira:

1. Irakasleek dislexiaren inguruko sinesmen oker ugari izango dituzte.
2. Hezkuntzan urte asko daramatzaten irakasleek, hots, adituek, dislexiari buruzko ezaguera zabalagoa agertuko dute.
3. Gizonen eta emakumeen jakintza maila berdintsua izango da.

4. Irakasleek ikerketan azaldutako bost metodoak ezagutuko dituzte.
5. Erabiltzen dituzten irakurketa-estrategiak gela guztiari zuzenduak izango dira.
6. Bai gizonak eta bai emakumeek, dislexia pairatzen dutenei laguntzeko jarrera baikorra adieraziko dute.

2. Metodologia eta lanaren garapena

Lan hau gauzatzeko metodologia kuantitatiboa eta kualitatiboa uztartu diren heinean, ikerkuntza mistoa erabili da. Lehena, Natura-Zientzietako metodo zientifikoaren aplikazioan funtsatzen da eta hezkuntza gertakarien kausazko azalpena emateko asmoa du (Santiago, Jimenez eta Lukas, 2018). Paradigma hau Lehen Hezkuntzako maisu/maistrek dislexiaren inguruan dituzten jakintza zuzenak, sinesmen okerrak eta ezaguera hutsuneak aztertzeko baliatu da.

Bigarrena, hezkuntzaren alorreko kideen esanahiak eta intentzioak aintzat hartu, hezkuntza gertakariak ulertu eta hauek interpretatzean datza (Santiago, Jimenez eta Lukas, 2018). Azken hau, Lehen Hezkuntzako irakasleek dislexia tratatzeko metodoei eta estrategiei buruz zer dakiten ezagutzeko aplikatu da.

2.1. Parte-hartzaileak

Galdetegiko partaideei dagokienean, Euskal Herriko ikastetxeetako Lehen Hezkuntzako 60 irakasleek parte hartu dute, zehazki, 44 emakumek eta 16 gizonak. Parte-hartzaileen gehiengoak (%73,3) izaera publikoko eskoletan lan egiten du eta gutxiengo batek (%26,7), itunpeko ikastetxeetan. Gehiengoak (%39,1) gai honekin hertsiki lotutako ikasketa batzuk ditu, esaterako: Heziketa Bereziko minorra, Entzumena eta Hizkuntza aipamena edota Psikopedagogiako masterra; beste batzuk (%22,6), eskoletan egindako formakuntzetan trebatzeko aukera izan dute eta partaideen %38,3k, aldiz ez du gaiaren inguruko bestelako ikaskuntzarik jaso. Partaide guzti hauek hezkuntza alorrean esperientzia dutenak dira eta bertan jardundako urte kopuruaren arabera taldekatzeak egin dira: *hasiberriak* (hezkuntzan 1-10 urte daramatzatenak); *beteranoak* (hezkuntzan 10-20 urte daramatzatenak) eta *adituak* (20 urte baino gehiago daramatzatenak). Hasiberriek partaideen gehiengoa osatzen dute (%71,7) eta gehienek dislexiadun kasu

bat izan dute, gutxienez. Beteranoek talde murriztazago bat eratzen dute (%23,3) eta gehiengoak 4 dislexiadun ikasle izan ditu. Azkenik, adituak gutxiengo bat dira (%5) eta hauek 5 dislexia kasu baino gehiago ezagutu dituzte.

Elkarrizketetako parte-hartzaileei erreferentzia eginez, Lea-Artibai eskualdean jaiotako Lehen Hezkuntzako 10 maisu/maistra elkarrizketatu dira, 8 emakume eta 2 gizon izan direlarik. Horietatik zazpi eskola publikoan lan egiten dute, eta hiruk, berriz, itunpeko ikastetxeetan. Dislexiarekin lotutako ikasketei dagokienean, hiru irakaslek Psikopedagogia eta Psikologia ikasketak dituzte; gainerakoek ez dute gai honekin zerikusia duen ezer berezirik ikasi. Adinari erreparatuz gero, gazteenak 27 urte ditu eta zaharrenak 60. Gauzak horrela, batzuen irakaskuntza ibilbidea laburragoa da eta beste batzuen luzeagoa (2-35 urte bitartekoa). Orain arte izandako dislexia kasu kopuruari dagokionez, bik ez dute dislexiadun hurrekin lan egiteko aukerarik izan eta gainontzekoek bai, ordea. Elkarrizketatu bakoitzaren datu orokorrak ezagutu nahi izatekotan, eranskinetan taula bat jasotzen da (ikus 1.Eranskina).

2.2. Datuak biltzeko erabilitako instrumentuak

Ikerketa honen bidez emaitza kuantitatiboak eta kualitatiboak lortu nahi izan direnez, bi tresna erabili dira; online argitaratutako galdetegiak eta elkarrizketa.

Emaitza kuantitatiboak biltzeko erabilitako online argitaratutako galdetegiak “Google Formularios” aplikazioaren bidez sortua izan da. Galdetegi hau bi ataletan banatzen da. Lehengo atalean partaideek beraien sexua, dislexiarekin lotutako ikasketak eta formakuntza bereziak, hezkuntza alorreko urte kopurua, izandako dislexia kasu kopurua eta lanean diharduten ikastetxearen izaera (publikoa, itunpekoa edo pribatua) adierazi behar izan dute. Bigarren atalean, Echegaray-Bengoa eta Soriano- Ferrer-ren (2014) *“Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS)”* eskalan jasotako 36 item erantzun behar izan dituzte, egia (V), gezurra (F) edo ez dakit zer erantzun (NS) markatuz. Balioztatutako instrumentuaren ezaugarri psikometrikoak mantentzeko, itemak jatorrizko hizkuntzan (gazteleraz) mantendu dira. KBDDS eskalak hiru azpieskala barnebiltzen ditu: dislexiari buruzko ezagutza orokorrak (adib.1. itema: *“la dislexia es el resultado de problemas neurológicos”*), sintomak/diagnostikoa (adib. 36. itema: *“los disléxicos tienen problemas para leer con fluidez”*) eta tratamendua (adib. 26. itema: *“las técnicas de lecturas repetidas del material de lectura son útiles*

para mejorar la fluidez lectora”). Lehenengo azpieskalan 17 item daude orotara, bigarrenean 10 eta hirugarrenean, 9. Baliabide honen bidez Lehen Hezkuntzako irakasleek dislexiari buruz dituzten jakintza zuzenak, sinesmen okerrak eta ezaguera hutsuneak ikertu dira (ikus 2. Eranskina).

Bestetik, emaitza kualitatiboak eskuratzeko, LHko irakasleek dislexia tratatzeko metodo eta estrategiei buruz dituzten ezagutza eta iritziak ezagutzeko elkarrizketetarako galdetegia erabili da (ikus 3. Eranskina). Hasteko, elkarrizketatuen datu orokor batzuk ezagutzeko atala aurkitzen da eta bertan adina, sexua, dislexiarekin zerikusia duten ikasketak eta formakuntza bereziak, hezkuntza alorreko esperientzia, izandako dislexia kasu kopurua eta lanean diharduten ikastetxearen izaeraren gainean galdetzen da. Jarraian, dislexia tratatzeko metodo eta estrategiei lotutako lau galdera ireki jasotzen dira. Lehenengo galderan, ezagunak egiten zaizkien metodoak seinatzeko eskatzen da eta bateren bat ezagutzuz gero ildo nagusiak azaltzeko ere bai. Bigarrenean, seinatutako metodorik erabili izan duten ala ez galdetzeaz gain, burututako jarduera mota batzuk azaltzeko eta metodoaren eraginkortasunaren inguruko aburua emateko aukera luzatzen da. Hirugarrenean, dislexiadun ikasleekin baliatzen dituzten irakurketa-estrategien inguruan galdetzen da. Azkenik, laugarren galderaren bitartez ikasgelan dislexia duen haurren bat izatekotan hartzen dituzten neurriak jakin nahi dira. Honekin batera, parte-hartzaileei elkarrizketa egin aurretik pasatu beharreko baimen-orri bat diseinatu da (ikus 4. Eranskina).

2.3. Prozedura

Lehenengo urratsa galdetegia sortzea izan da eta balioztatutako galdetegi bat erabili nahi izanenez gero, bilaketa bibliografikoa egin da. Arakatzeko horri esker Echegaray-Bengoa eta Soriano-Ferrer-ren eskala (2014) topatu da. Ondorenez, ikerketaren helburua eta aztertu nahi dena kontatzeko egileekin posta elektronikoko bidez harremanetan jarri eta ikerketa aurrera eramateko bi txosten luzatu dizkigute: 36 itenez osatutako eskala bera eta zuzenketa txantiloia.

Behin balioztatutako eskala eskuratuta, “Google Formularios” izeneko baliabidean galdetegia sortu da eta erantzun gehiago lortu ahal izateko, sare sozialak (WhatsApp, Facebook) erabili dira. Modu honetan, galdetegia Euskal Herriko txoko ezberdinetako Lehen Hezkuntzako irakasleengana heldu da. 2019ko apirilaren hasierarako jada 60 erantzun jaso dira, baina zailtasun bati aurre egin behar izan zaio. Hots, parte-

hartzaileen artean esperientziarik gabeko eta esperientziadun maisu/maistrak egongo zirela espero arren, parte-hartzaile guztiek urtebete baino gehiagoko lan esperientzia dute. Horrenbestez, arestian aipatutako hiru taldekatze egin dira: hasiberriak (1-10 urteko lan esperientzia), beteranoak (10-20 urteko esperientzia) eta adituak (20 urte baino gehiagokoa).

Arazoa ebatzi ostean, parte-hartzaileek emandako erantzunak formatu elektronikoan jaso dira, Excelen, hain zuzen ere. Galdetegi honen helburua parte-hartzaileen jakintza zuzenak, sinesmen okerrak eta ezaguera hutsuneak ikertzea izan da, baina datuak hiru mailatan aztertu dira. Batetik, maisu/maistra guztiak osotasunean hartuta; bestetik, hasiberriek, beteranoek eta adituek emandako erantzunak sailkatuz, eta azkenik, emakumeen eta gizonen erantzunak bereiziz. Aipa dezagun bide batez, jakintza zuzenak ezagutzeko emandako erantzun zuzenak zenbatu direla; sinesmen okerren berri izateko gaizki erantzundako erantzunak kontatu direla eta ezaguera hutsuneak ezagutzeko erantzuten jakin ez dituzten erantzunak zenbatu direla.

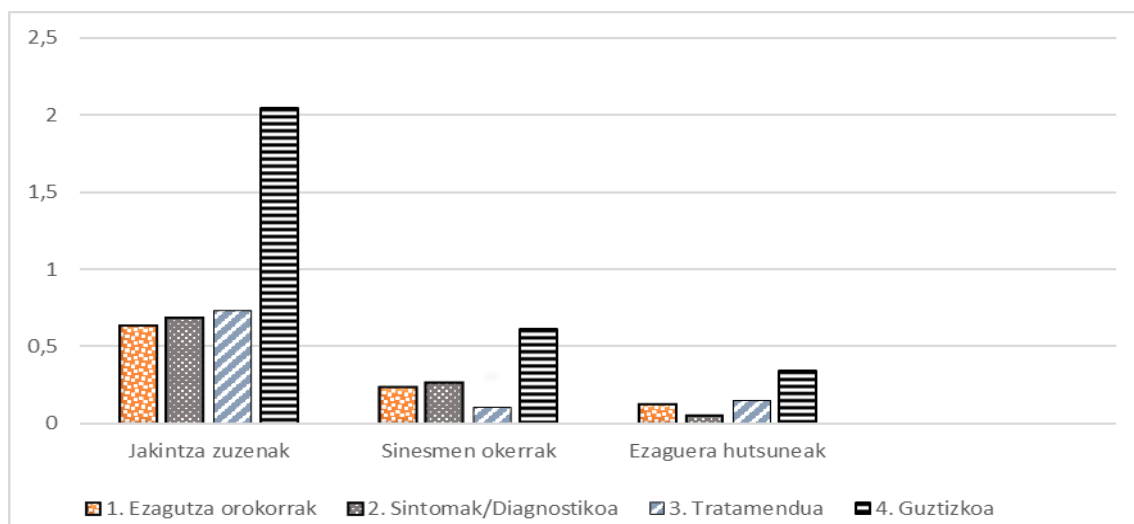
Elkarrizketei erreferentzia eginez, marko teorikoan jorratutako metodo eta estrategiak aintzat hartu eta aurrez aipatutako galdetegia sortu da. Ahalik eta elkarrizketatu gehien lortzeko asmoz, familian eta lagunartean mezua zabaldu eta 10 solasaldi egiteko aukera suertatu da. Elkarrizketa guztiak 2019ko apirilean gauzatu dira eta 20 minutuko iraupena izan dute gutxi gorabehera. Azpimarratzekoa da, hizketaldiari ekin baino lehen parte-hartzaileei baimen-ordria irakurtzeko eta ados egotekotan sinatzeko eskatu zaiela.

Horrez gero, galdetegia erakutsi zaie esan beharrekoaren inguruan denboraz hausnartzeko eta pentsatzeko. Solasaldi hauek burutzeko ahots grabaketaren metodoa erabili da, beti ere elkarrizketatuaren baimena izanda. Behin informazioa jasota, hizketaldi guztiak ordenagailu bidez transkribatu dira.

3. Emaitzak

3.1. Galdetegiaren emaitzak

Atal honetan partaide oro osotasunean hartu eta jakintza zuzen, sinesmen oker eta ezaguera hutsune gehien zein azpieskalatan izan dituzten aztertuko da, lehenik. Bigarrenik, irakasle hasiberrien, beteranoen eta adituen erantzunak alderatuko dira. Hirugarrenik, emakume eta gizonen erantzunak erkatuko dira. Emaitzak islatzeko ondoko barra-diagramak erabiliko dira.



1. Grafikoa. Lehen Hezkuntzako irakasleek azpieskala bakoitzean dituzten jakintza zuzen, sinesmen oker eta ezaguera hutsuneak.

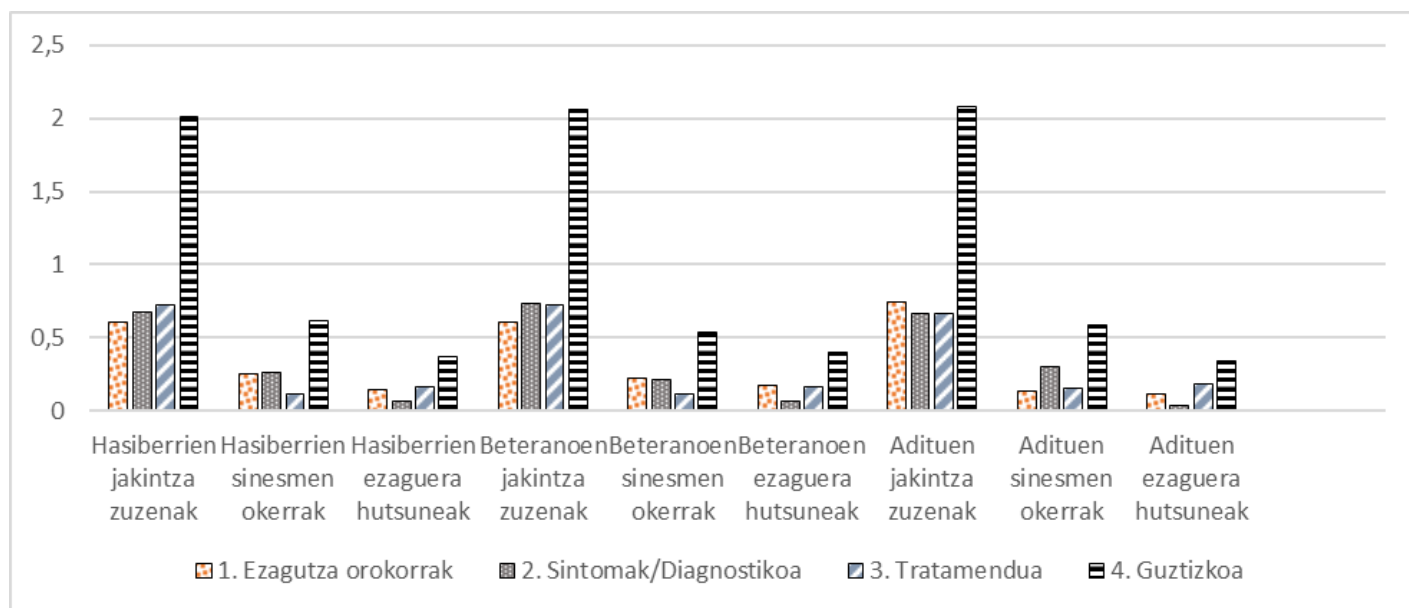
Oro har, 1. Grafikoan ikus daitekeen bezala, partaideek dislexiari buruzko jakintza zuzen gehiago (%68) dituzte eta aldiz, sinesmen oker (%20) zein ezaguera hutsune (%11) gutxi dituzte. Jarraian, jakintza zuzen, sinesmen oker eta ezaguera hutsune esanguratsuenak aipatuko dira eta eranskinetan hauen inguruko datu gehiago jasotzen dira (ikus 5. Eranskina).

Jakintza zuzenei dagokienean, sintomak/diagnostikoa eta tratamenduaren azpieskalan ia maila bereko ezagutzak adierazi dituzte. Adibiderako, sintomak/diagnostikoko item bati erreferentzia eginez, gehiengo handi batek (%98,3) dislexia duten hurrek adimen gaitasun handia eduki dezaketela onartu du. Tratamenduko itemen baitan, beste gehiengo batek (%95) ikasketa errazteko neurriak (diktaketa laburragoak eginaraztea, lanak egiteko denbora gehiago ematea, irakaslearen mahaitik hurbil jesartzea) hartu behar direla pentsatzen du.

Sinesmen oker maila orokorra baxua da, hau da, hiru azpieskaletan antzerako mailak izan dituzte (%20 inguru). Maisu/maistrek izandako sinesmen oker nabarmen batzuen artean hurrengoak aurkitzen dira: %73,3k letrak edo hitzak alderantzikatzea dislexia hautemateko adierazle esanguratsua dela adierazi du. %80ek gaitasun frogak dislexia hautemateko desegokiak direla uste du.

Ezaguera hutsune maila orokorra ere ez da oso altua (%11). Nolanahi ere, badira azpimarratzeko zenbait ezaguera hutsune. Partaideen %40k ez daki gaur egungo ikerketek metodo multisensorialak eraginkorrak direla frogatu duten ala ez

(tratamenduaren azpieskala). %25ek gorputz eskemako lateralitateak dislexian eragina duen ala ez galdetzerakoan ez du erantzuten jakin (ezagutza orokorren azpieskala).



2. Grafikoa. Lehen Hezkuntzako irakasle hasiberri, beterano eta adituek azpieskala bakoitzean dituzten jakintza zuzen, sinesmen oker eta ezaguera hutsuneak.

2. Grafikoa erreparatuz gero, hiru taldeek dislexiaren inguruko jakintza zuzen gehiago eta sinesmen oker zein ezaguera hutsune gutxiago dituztela ikus daiteke. Segidan, hiru taldeek emandako erantzunen alderaketa bat egingo da, baina xehetasun gehiago eranskinetan biltzen dira (ikus 6. Eranskina).

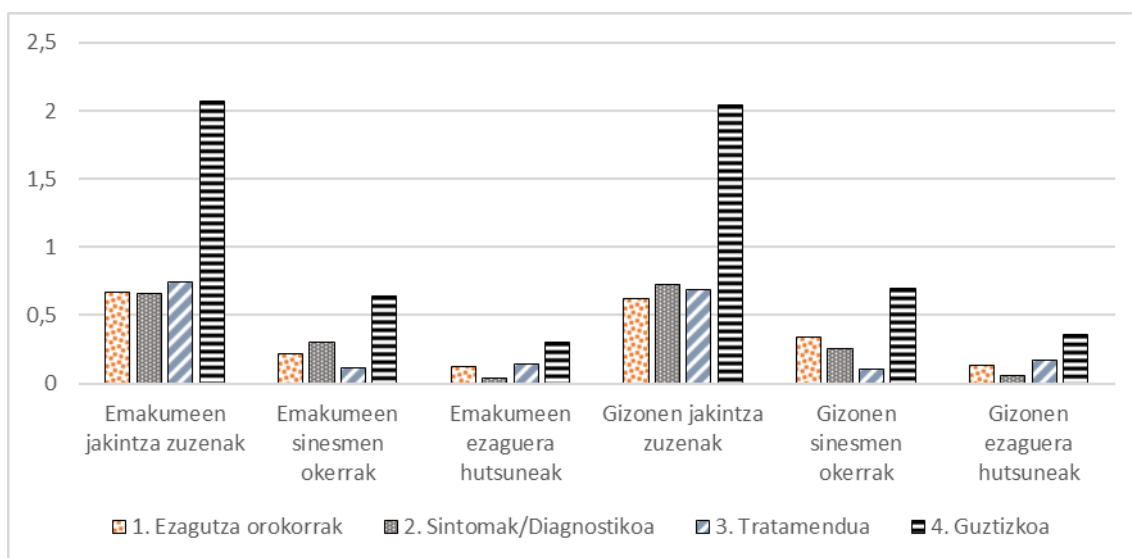
Hiru taldeen jakintza zuzen mailari dagokionez, altua eta ia maila berekoa da hiru kasuetan. Sinesmen oker maila, aldiz baxua da hiruretan eta ezaguera hutsuneetan ere antzerako pautak jarraitzen dela nabari da. Hurrengo lerroetan, azpieskala bakoitzean ikusten diren zenbait berezitasun azalduko dira.

Lehenengo azpieskalako (ezagutza orokorrak) jakintza zuzenei dagokienez, irakasle talde guztien ustetan (%100, %100 eta %100) dislexia ez da mito bat, ikasleengan eragiten duen arazo bat baizik. Alabaina, sinesmen oker eta ezaguera hutsuneetan ezberdintasun txikiak antzematen dira. Sinesmen okerren baitan, esaterako, hasiberriek (%43,2) eta beteranoek (%38,5) ez dakite dislexia dutenen burmuina eta ez dutenena desberdina denik; adituek, berriz, ondo erantzun dute (%100). Ezaguera hutsuneetan ere antzera gertatu da: hasiberriak (%13,6) eta beteranoak (%15,4) ez dira kontziente dislexiadunek izan ditzaketan arazo sozial eta emozionalen aurrean eta adituak beraien

osotasunean (%0) bai, ordea.

Bigarren azpieskalako (sintomak/diagnostikoa) hiru taldeen erantzunak aztertuz gero, ez dago hainbesteko ezberdintasunik. Izan ere, hirurek letrak edota hitzak alderantzikatzea dislexia hautemateko adierazle esanguratsua denaren uste okerra dute (%77,3, %69,2 eta %66,6). Uste okerrekin jarraituz, hiru taldeek adimen frogak dislexia hautemateko desegokiak direlakoan daude (%84, %61,6 eta %66,6).

Hirugarren azpieskalan (tratamendua) zentratuz gero, hasiberrien eta beteranoen hainbat erantzun adituenak baino zuzenagoak izan dira. Adibiderako, aditu guztiek (%100) metodo multisensorialen eraginkortasunarekiko zalantza aurkezten dute. Kontrara, hasiberriek eta beteranoek item honen inguruan jakintza zuzenaren portzentaia altuagoa azaldu dute (%52,2 eta %46,1). Beste adibide bat ematekotan, bai hasiberriek eta bai beteranoek irakurketa errepikakorra teknika baliagarria denaren jakintza zuzena (%52,3 eta 69,3) dute; baina adituek, oster, horri buruzko sinesmen oker gehiago erakusten dituzte (%66,6).



3. *Grafikoa: Emakumeek eta gizonek azpieskala bakoitzean dituzten jakintza zuzen, sinesmen oker eta ezaguera hutsuneak.*

3. *Grafikoa* behatuz gero, emakumeen eta gizonen emaitzak hiru eskaletan berdintsuak dira. Ostean, emakume eta gizonen erantzunen konparaketa bat burutuko da eta eranskinetan hauen inguruko datu gehiago bilduko dira (ikus 7. Eranskina).

Lehenengo azpieskalari (ezagutza orokorrak) dagokionean, emakume eta gizonen erantzunetan nahaspila hautematen da. Emakumeen gehiengo batek badaki dislexia dutenen burmuina eta ez dutenena ezberdinak direla; baina, gizonezkoen laurdenak baino ez du argi (%41 eta %25). Gainera, dislexia gizonezkoetan ohikoagoa denaren sinesmen okerren portzentaia baxuagoa dute emakumeek (%25 eta %43,8). Alabaina, gorputz eskemako lateralitateak dislexian eragina duen ala ez galdetzerakoan, gizonezkoek ezaguera hutsune baxuagoa (%6,2) erakutsi dute, emakumeen %31,9k ez baitu jakin erantzuten. Honekin batera, dislexiadunek duten autoestimua baxuaren inguruko sinesmen okerrik ez da agertu gizonezkoetan (%0), bai, ordea, emakumezkoetan (%15,9).

Bigarren azpieskalari (sintomak/diagnostikoa) lotuta, berezitasunik aipagarrienak hurrengoak dira: dislexiaren jatorria hizkuntzaren elementu fonologikoaren gabeziak diren ala ez galdetzerakoan, emakumeek horren inguruko uste oker gutxiago plazaratu dituzte (%4,5 eta %18,8). Orobat, emakumeen portzentaia altuago bat jakitun da ikasle hauek zehaztasunez irakurtzeko zailtasunak izan arren, ahozkotasanaren ulermenean gabeziarik ez dutela (%77,3 eta %56,3).

Hirugarren azpieskala behatuz gero, emakumeek koloretako betaurrekoak nahasmendu honen tratamenduan baliagarriak direnaren uste okerraren portzentaia altuagoa dute (%9,1 eta %6,2). Aitzitik, irakurketa errepikakorraren teknikarekiko sinesmen oker gehiago adierazi dituzte gizonek (%31,9 eta %43,8).

3.2. Elkarrizketen emaitzak

Eskuratutako emaitzak azaldu baino lehen eta irakurlea kokatzeko, elkarrizketatuak kode baten bidez izendatu direla argitu nahi da. Bestela esanda, LHM (Lehen Hezkuntzako maisu/maistra) eta zenbaki baten bidez esleituak izan dira; bukaeran E (emakumea) edo G (gizona) hizkiak erantsi zaizkie. Jarraian, elkarrizketatuen erantzun batzuk nabarmenduko dira, baina guztiak ikusi nahi izatekotan eranskinetan daude ikusgai (ikus 8. Eranskina).

Dislexia tratatzeko erabiltzen diren bost metodoen zerrenda erakusterakoan bi irakasle guztiz ezezagunak egiten zaizkiela aitortu zuten eta gainerakoek bost prozeduratatik bat seinalatu zuten, gutxienez. Gehien seinalatatutakoen artean heziketa multisensoriala,

heziketa psikomotorra eta irakurmenerako entrenamendua kokatzen dira. Garapen psikolinguistikoaren kasuan, ikasketa gehigarriak dituzten elkarrizketatuek, soilik ezagutzen dute.

Ezagunak egiten zaizkien metodo horien ideia nagusia azaltzerako orduan, hitz berdintsuak erabili zituzten. Heziketa multisensorialak hiru zentzumenak (ikusmena, entzumena eta ukimena) aktibatzea lortzen duela adierazi zuten. Heziketa psikomotorra motrizitate fina, gorputz eskema, lateralitatea... lantzeko bidea dela. Kontrara, alderdi pertzepzio- motorraren entrenamendua inork ezagutzen ez zuenez, ez zen inolako definiziorik jaso. Garapen psikolinguistikoaren kasuan, gutxi batzuk ezagutzen zuten arren, entzumena, ikusmena, ahozko gaitasuna, e.a. martxan jartzen dituen metodoa dela azaldu zuten. Azkenik, honela definitu zituen batek irakurmenerako entrenamenduaren barnean kokatutako hiru metodoak: *“sintetikoa hizkuntzaren zati txikiak lantzen hasten da, silaba edo fonemak hartu eta esaldi osoak sortzeko. Analitikoa, esaldietatik zati txiki horietara pasatzen da eta mistoan, bi bideak nahasten dira”* (LHM7E).

Zerrendako metodoren bat edo beste erabili duten ala ez galdetzerakoan, batek esperientzia falta dela eta, ez du metodoa probatzeko aukerarik izan eta hurrengo a gehitu zuen: *“Hezkuntzan denbora gutxi daramat eta erronka polita litzatekeen arren, oraindik ez zait horrelako kasu bateri aurre egiterik tokatu eta ez dut aipatu dudan metodo hori praktikan jarri”* (LHM9G). Besteei dagokienean, maiz lantzen dituztenak heziketa multisensoriala eta heziketa psikomotorra dira. Elkarrizketatuen ustetan, heziketa multisensorialean funtsatutako jarduerak oso ludikoak dira eta mota askotako ariketak egin izan dituzte: *“Ondarruko hondartzako hondarrari etekin handia ateratzen diot; erretiluetara hondarra bota, hitz bat pentsatu eta hatzekin hizkiz hizki idazten joaten dira. Gero, letra bakoitza ozenki irakurtzen dute eta amaieran, hitz osoa”* (LHM4E). Beste batzuek heziketa multisensorialean kinestemak erabiltzen dituztela aipatu zuten. Heziketa psikomotorra gauzatzeko denborarekin eta simetriarekin lotutako ariketak egin izan dituzte. Azken honen harira, batzuek alderdi psikomotorraren lanketa Gorputz Hezkuntzako irakasleen esku uzten dute: *“badakit Gorputz Hezkuntzako irakasleek alderdi psikomotorra lantzeko jolasak egiten dituztela”* (LHM2E). Metodo horien eraginkortasunari buruz galdetzerakoan, gehienek ez zuten iritzirik elkarbanatu. Alabaina, batek metodoak baino ekintzak garrantzitsuagoak direla esan zuen. Ekar ditzagun gogora elkarrizketatu honen hitzak: *“nik beti esaten dut irakasleak gogotsuak izan behar garela, gogo barik metodo onena ere ez delako eraginkorra izango. Nire*

ustez, garrantzitsuena ekintza desberdinak egitea da, ikasleei manipulatzeko aukera eman eta gauza ludikoak eginez” (LHM7E).

Dislexiadun ikasleekin baliatzen dituzten irakurketa-estrategiei dagokienean, bik ez zuten inolako erantzunik eman ez dutelako dislexia kasurik izan. Dena dela, gehienek antzeko estrategiak aipatu zituzten, besteak beste: ideia orokorra ezagutzeko irakurritakoaren inguruko galderak egitea, ahozko laburpenak egitea, testuko hitz gakoak eta ezezagunak kolorez azpimarratzea, irakurritakoaren inguruko ideia nagusia zein den jakiteko testuko irudiei garrantzia ematea, e.a. Beste elkarrizketatu batek irakurgaiak hautatzeko garaian umeen interesak aintzat hartu behar direla gaineratu zuen: *“oso garrantzitsua da testuak euren gustukoak eta erakargarriak izatea, hau da, con punch. Esperientziak erakutsi dit testu zientifikoetan animalia arraroak edo beraientzat hain ezagunak ez direnak erabiltzea oso ideia ona dela; honek irakurtzeko interesa pizten die” (LHM10E).* Nolanahi ere, gehiengoak estrategia hauek ikasle guztien ikasketa-prozesua errazteko erabiltzen ditu, hots, ez bakarrik dislexiadun hurrekin. Hau argi ikusten da elkarrizketatu baten hitzetan: *“normalean irakurketa estrategiak gela osoari zuzendutakoak izaten dira, ikasle guztientzat baliagarriak izan daitezkeelako” (LHM4E).*

Gelan dislexia duen ikasleren bat izanez gero hartzen dituzten neurriei erreferentzia eginez, ikasle hauekin lan egin ez duten bi irakaslek ez zuten inolako neurririk aipatu. Beste maisu/maistrek erantzun paretsuak eman zituzten, hala nola: beraien mahaitik hurbil jesartzeko aukera eskaintzea, ahozkoari lehentasuna ematea, test itxurako frogak prestatzea, azaldutakoa hobeto ulertzeko eskemak egitea, edota noizbehinka irakurgaiak etxean prestatzeko esatea. Hau guztiaz gain, elkarrizketatu batzuek materialetako tipografia mota zaindu behar dela nabarmendu zuten: *“azterketetan eta bestelako fitxetan Boerrek asmatutako tipografia erabiltzen dut. Mutil honek ere dislexia dauka eta letra hau oso argia eta irakurterraza da beraientzat” (LHM10E).* Gutxiengoak izendatutako neurriei jarraiki, haur hauen ikasketa-prozesua eraginkorragoa izateko familiarekin harremanetan egon behar dela defendatu zuten. Bada, elkarrizketatu batek esan bezala *“gurasoekin harremana mantendu behar da gelan egindakoa eta etxean egindakoa koordinatzeko, haurra irakasleak eta familia bide beretik goazela konturatu behar da” (LHM5G).* Beste batek ume hauen autoestimua lantzeak duen garrantzia azpimarratu zuen, hurrengo esanez: *“batzuetan dislexia duten batzuk irakurtzera animatzen dira eta eskua altxatzen dute. Jarrera hori ikusirik zoriondu egiten dituzte” (LHM10E).*

askotan, autoestimua falta izaten dutelako eta pizgarri moduan ondo etortzen zaielako” (LHM6E).

4. Ondorioak

Irakasleek dislexiaren inguruko sinesmen oker ugari izango dituztenaren hipotesiari dagokionean hau ez da baieztatu, galdetegiko emaitzek jakintza zuzen gehiago dituztela argiki erakustera eman baitute. Adibiderako, irakasleen gehiengoak dislexiadun ikasleekin hizkuntzaren alderdi fonologikoak lantzeko ikusizko laguntza eskaini behar zaiela uste du. Honen arrazoi posible bat partaideen gehiengoak dislexiarekin lotutako ikasketa gehigarriak burutu dituela izan daiteke. Bestela esanda, gehiengo batek Lehen Hezkuntzako Graduaz aparte Heziketa Bereziko minorra, Entzumena eta Hizkuntza aipamena, Psikopedagogiako masterra edota formakuntzak gauzatu ditu. Nolanahi ere, erantzun zuzen gehiago emateak ez du esan nahi nahasmendu honen gaineko sinesmen okerrik ez dutenik. Izan ere, emaitzetan azaldu bezala, ez dira kontziente dislexiadun haurrek izan ditzaketan arazo sozial eta emozionalak. Echegaray-Bengoa eta Soriano-Ferrer-ren (2016) Valentziako ikerketak ere akats berbera azpimarratzen du. Hala ere, orohar sinesmen oker eta ezaguera falta gutxi izan dituzte.

Hezkuntzan urte asko daramatzaten irakasleek, hots, adituek dislexiari buruzko ezaguera zabalagoa agertuko dutenaren hipotesiari dagokionez, emaitzek hala erakutsi dute. Esate baterako, hasiberriek eta beteranoek ez dakite dislexiadunen burmuina eta ez dutenena desberdinak direnik; aditu guztiek, berriz, ondo erantzun dute. Adituek ezaguera zabalagoa izatearen arrazoa lan esperientzia urteekin lotuta egon daiteke. Hauek 20 urtetik gorako esperientzia dute eta hezkuntzan egindako ibilbidea oso luzea da. Era berean, dislexia kasu gehiago tratatzeko aukera izan dute eta baita egindako akatsetatik ikasteko ere. Honez gain, ikastaro gehiago egiteko aldartea izan dute. Cameron eta Nunkoosingek (2012) aditzera eman bezala, dislexiari buruzko ezagutza esperientziarekin batera areagotzen da. Haatik, azpimarratzekoa da hasiberrien eta beteranoen jakintza zuzen maila ez dela baxua izan, beraz, nahiz eta hipotesia baieztatu, taldeen arteko desberdintasunak ez dira oso nabariak izan.

Gizonen eta emakumeen jakintza maila berdintsua izango denaren, hau da, desberdintasun handirik egongo ez denaren hipotesiaren baitan, *3.grafikoan* ikusten den moduan, hala frogatu da. Dena dela, sinesmen okerrekin eta ezaguera hutsuneekin

lotutako hainbat desberdintasun edota gorabehera aipatu daitezke. Esaterako, dislexiadunek duten autoestimua baxuaren inguruko sinesmen okerrak ez da agertu gizonezkoetan bai, ordea, emakumezkoetan. Beste adibide bat ematekotan, gorputz eskemako lateralitateak dislexian eragina duen ala ez galdetzerakoan, gizonezkoek ezaguera hutsune baxuagoa erakutsi dute.

Irakasleek ikerketan azaldutako bost metodoak ezagutuko dituztenaren hipotesia ez da guztiz bete, alderdi pertzepzio-motorraren entrenamendua ez baitu inork seinatu. Gainontzekoek gehien ezagutzen dituztenak heziketa multisensoriala, heziketa psikomotorra eta irakurmenerako entrenamendua izan dira. Hau gertatzearen arrazoi bat hezkuntza osatzen duten eragile ezberdinek bakoitzaren eginkizuna eta betebeharra non hasten eta non bukatzen den argi ez dutela izan daiteke. Gainera, ume hauek dituzten zailtasunak kontuan izanda, askotan pentsatu ohi da espezialista bat izango dutela alboan, baina dislexiadunek ez dute Heziketa Bereziko irakaslerik izateko aukerarik.

Erabiltzen dituzten irakurketa-estrategiak gela guztiari zuzenduak izango direnaren hipotesiari jarraiki, argi geratu da ikasle ororen ikasketa-prozesua errazteko erabiltzen dituztela, hau da, ez bakarrik dislexiadun haurrekin. Honen arrazoiak anitzak izan daitezke. Batetik, gaur egungo geletako ikasleen ratioa hain handia denez gero, haur bakoitzari behar duen arreta eskaintzea ez da hain erraza. Bestetik, sarritan irakasleak denboraz nahiko justu ibiltzen dira euskal curriculumak zehaztutakoa bete nahi izaten dutelako eta beraz, ikasleei banakako atentzioa opatzea erronka bihurtzen da.

Bai gizonezkoek eta bai emakumeek, dislexia pairatzen dutenei laguntzeko jarrera baikorra adieraziko dutenaren hipotesiari dagokionean, emaitzek argi utzi dute ez dagoela sexuen arteko desberdintasunik eta ikasle hauen ikasketa prozesua hobetzeko ahalegina egiten dutela. Dislexiadun ikasleei erantzun egokia emateko, irakasleek gaiaren inguruan kontzientzia izan eta jarrera baikorra izan behar dute (Asociación Madrid con la Dislexia, 2013). Jarrera baikor horren seinale dira egiten dituzten jarduerak ezberdinak, hala nola: metodo multisensorialean oinarritutako jarduerak ludikoak, heziketa psikomotorra lantzekoak, e.a. Horrez gain, ikasle hauen heziketa hobetzeko neurriak hartzen dituzte: gelako kokapena kontuan hartzea, ahozkoari lehentasuna ematea, eskemak egitea, materialetako tipografia mota zaintzea, familiarekin harremanetan egotea, autoestimua lantzea... Gauzak horrela, Holandan aurrera eramandako ikerketaren (Hornstra et al., 2010) emaitzak eta gureak desberdinak direla esan daiteke, maisuek ez baitute jarrera ezkorrik agertu.

Bukatzen joateko, ezin dira ahaztu lan honek aurkeztu dituen mugak. Batetik, hiru azpieskaletan jakintza zuzen gehiago izatea eta dislexiari aurre egiteko norbanakoaren gaitasuna beti ez datoz bat. Egin eginean ere, jakintza horiek egunerokotasuneko jardunean aplikatu behar dira dislexia dutenen ikasketa prozesua hobetzeko. Bestetik, beste ikerketa batzuetan gertatu den bezala, gizonezkoen parte-hartzea murriztagoa izan da eta beraz, hurrengo ikerketek partehartzaileen sexuen arteko oreka zaindu beharko lukete. Horrez gain, erabilitako galdetegia euskaraz balioztatzea komeni da euskal testuingurura hobeto egokitze aldera.

Dena dela, aipatutako mugez gain, orokorrean lortutako emaitzak positiboak izan dira eta Wadlington, Elliot eta Kirylokek (2008) esandakoarekin bat eginez, dislexiadunei laguntzeko giltza jarrera kontua da. Horiek horrela, gelan giro afektiboa sortuz, ikasleekiko enpatia adieraziz, eskola komunitate osoarekin koordinatuz eta formakuntzak jasoz argiztatutako da ikasle hauen bidea.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- Albés, M.C., Damborenea, M.D., Galende, I., Goikoetxea, E., Haranburu, M., Martínez, A.T., Odriozola, B., Rubio, M.T., Uriarte, B. y Villar, S. (2010). *Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, (48), 63-69.
- Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS). (2010). *Guía General sobre Dislexia*, 7, 15.
- Asociación de Dislexia de Aragón (ADA). (2017). *La dislexia: guía de detección y actuación en el aula*.
- Asociación Madrid con la Dislexia. (2013). *Guía de Dislexia para Educadores. La dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber*. Madrid: Asociación Madrid con la Dislexia.
- Cabrera, M. I. (2010). La dislexia: dificultad en el lenguaje. *Pedagogía Magna*, (8), 127-133.
- Cameron, H., y Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty of one university in England. *Teaching in Higher Education*, (17), 341-352.
- Condemarin, M. (2009). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

- Dislegi (2015). *Dislexiaren inguruko mitoak*. 2018-10-27an berreskuratua, <http://dislegi.eus/eu/dislexia-2/> -tik.
- Echegaray-Bengoa, J., eta Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. *Aula Abierta*, (44), 63-69.
- Elgezabal, A. (2018). “Errefortzuarekin dislexia dutenek hobera egiten dute eta oso ondo eboluzionatzen dute”. [linean]. *Hik hasi*, 230, 13-17 2018-10-30ean berreskuratua, http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20180712/Arantza_Elgezabal:_Errefortzuarekin_in_dislexia_dutenek_hobera_egiten_dute_eta_oso_ondo_eboluzionatzen_dute_-tik.
- Fernández, F., Llopis, A.M., eta De Pablo, C. (2017). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- Gwernan-Jones, R. y Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers’ attitudes about dyslexia”. *Dyslexia*, (16), 66–86.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2008). *Jardunbide egokien gidaliburua. Irakasleak eta irakurketaren irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van der Berg, L., y Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, (43), 515-529.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., eta Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, (53), 1-14.
- Márquez, M. R. (2009). La dislexia. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-9.
- Marrodán, M.J. (2006). *Las letras bailan: prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia*. Madrid: ICCE.
- Navarte, M. (2008). *Trastornos escolares*. Barcelona: Artho Vella.
- Pérez, A. (2012). *La dislexia, síndrome que obstaculiza el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de edad escolar*. (Tesia). Universidad Pedagógica Institucional, Campeche.
- Prado Aragones, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez Sánchez, D.M. (2011). *Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia*, (49), 1-13.
- Ripoll, J., Aguado, G. (2015). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la Dislexia: Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (36), 1- 46.
- Salinas, M. (2009). La dislexia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (4), 1-7.
- Soriano-Ferrer, M. eta Echegaray-Bengoa, J. (2014). A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation. *Procedia*,

Social and Behavioral Sciences, 132, 203-208.

Santiago, K., Jimenez, O., eta Lukas J.F. (2018). Metodo mistoak Hezkuntza-
ikerkuntzan. *Tantak*, 30 (1), 87-111. 2019-04-12an berreskuratua,
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak/article/download/19827/17899> -tik.

Wadlington, E., Elliot, C. y Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and
implications. *Literacy Research and Instruction*, 47 (4), 264-272.