

HEZKUNTZA INKLUSIBORAKO BIDEAN: HEZKUNTZA PREMIA BEREZIAK DITUZTEN IKASLEEN ERREALITATEAK GURASOEN IKUSPEGITIK

GRADU AMAIERAKO LANA

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

HEZKUNTZA, FILOSOFIA ETA ANTROPOLOGIA FAKULTATEA

UPV/EHU

Egilea: AMAYA FORURIA VALLEJO

Zuzendaria: AMAIA DE LA FUENTE GAZTAÑAGA

Deialdia: 2024KO UZTAILA

LABURPENA

Ikerketa lan honetan, historian zehar eskola inklusiborantz egindako ibilbidea ezagutzeaz gain, gaur egungo eskolako errealitatea zein den aztertuko da; bertako gabeziak eta eskaintzen diren baliabideak hain zuzen ere. Horretarako, Hezkuntza Premia Bereziak dituzten gurasoen ikuspegia hartuko da kontuan. Ikerketarako lau elkarrizketa burutu dira, galdetegi erdiegituratu bat erabiliz. Lan honetatik ondorioztatu daiteke, behar bereziak dituzten ikasleen premiak ez direla modu egokian asetzen eta, oraindik kolektibo batzuekiko praktika baztertzailak gauzatzen direla. Izan ere, integraziotik inklusiora bidean gauden bitartean, ezartzen diren politika eta praktiketan kontraesan ugari daude: inklusioa bultzatu nahi da eta legea behin eta berriz aldatzen da, baina ez da ezartzen denaren inguruan hausnartzen. Inklusioa da jarraitu beharreko bidea, hots, gizabanako guztiek hezkuntza inklusibo baterako eskubide eta aukera berberak izango dituztela bermatzea. Hori horrela, hezkuntza sistema moldatzeko, agente desberdinen ikuspegia eta iritzia kontuan hartzea eta elkarrekin lan egitea ezinbestekoa dela erakusten du ikerketa honek.

Hitz gakoak: Inklusioa, Hezkuntza Premia Bereziak, Oztopoak, Familia, Eskolarizazioa.

RESUMEN

En este trabajo de investigación, además de conocer la trayectoria histórica hacia una escuela inclusiva, se analizará la realidad actual de la escuela, sus carencias y los recursos que se ofrecen. Para ello se tendrá en cuenta la perspectiva de padres de hijos/as con Necesidades Educativas Especiales. Para la investigación se han realizado cuatro entrevistas utilizando un cuestionario semiestructurado. Los resultados muestran que las necesidades del alumnado con necesidades especiales no se cubren adecuadamente y que todavía se llevan a cabo prácticas excluyentes con respecto a algunos colectivos. Mientras avanzamos desde la integración hacia la inclusión, todavía hay muchas contradicciones en las políticas y prácticas que se imponen: se pretende impulsar la inclusión y la ley cambia una y otra vez, pero no se reflexiona sobre lo que se legisla. La inclusión es el camino a seguir, es decir, garantizar que todos los individuos tengan los mismos derechos y oportunidades para una educación inclusiva. En este sentido, esta investigación muestra que para adaptar el sistema educativo es imprescindible tener en cuenta la visión y la opinión de los diferentes agentes y trabajar conjuntamente.

Palabras clave: Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Barreras, Familia, Escolarización.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the historical trajectory towards an inclusive school and the current reality of the school; its shortcomings and the resources offered. To do this, the perspective of parents of children with Special Educational Needs will be taken into account. For the research, four interviews have been carried out using a semi-structured questionnaire. The results show that the needs of students with special needs are not adequately covered and that exclusionary practices are still carried out with respect to some groups. The truth is that while we are on the path from integration to inclusion, there are still many contradictions in the policies and practices that are imposed: the intention is to promote inclusion and the law changes all the time, but there is no reflection on what is established. Inclusion is the way forward, that is, ensuring that all individuals have the same rights and opportunities for inclusive education. In this sense, this research shows that in order to adapt the education system it is essential to take into account the vision and opinion of the different agents and to work together.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, Barriers, Family, Schooling.

1. SARRERA	5
2. MARKO TEORIKOA	6
2.1. ANIZTASUN FUNTZIONALA	6
2.1.1. Aniztasun funtzionala paradigma desberdinetatik	6
2.1.1.1. Paradigma Tradizionala	6
2.1.1.2. Paradigma errehabilitatzailea	6
2.1.1.3. Autonomia Pertsonalaren Paradigma	7
2.1.2. Terminologiaren bilakaera gizartean eta hezkuntzan	7
2.2. HEZKUNTZA INKLUSIBOA	8
2.2.1. Hezkuntza legeen eragina eskola inklusiboan	9
2.2.2. Hezkuntza inklusiborako oztopoak	11
2.2.2.1. Oztopo politikoak	12
2.2.2.2. Irakasleen formakuntza eskasia	13
2.2.2.3. Oztopo kulturalak: Jarrerak	13
2.2.2.4. Baliabide ekonomikoen gabezia	13
2.2.2.5. Hezkuntza progresio gabezia	14
2.2.2.6. Prozesu burokratikoak	14
2.2.2.7. Ikasle ratio handiegia	14
2.2.2.8. Elkarlan falta	15
2.3. FAMILIAREN EGOERA HEZKUNTZA PREMIA BEREZIEN DETEKZIO PROZESUAN	15
2.3.1. BHLP diagnostikoaren ondoren zer?	18
3. METODOLOGIA	19
3.1. Tresnak	19
3.2. Lagina	20
3.3. Prozedura	20
4. EMAITZAK	21
4.1. Errealitatera hurbilpena eta gurasoen onarpen prozesua	21
4.2. Hezkuntza esparru formala	22
4.2.1. Eskolako esperientzia	22
4.2.2. Eskolako profesionalen inplikazioa	23
4.2.3. Hezkuntza esparru formaleko baliabideak	23
4.2.3.1. Baliabide profesionalak	23
4.2.3.2. Baliabide materialak eta metodologia	23
4.2.4. Eskolako gabeziak	24
Sentsibilizazio falta	24
Erreferente eta egonkortasun falta	24
Profesionalen arteko lotura eta elkarlan falta	25
Baliabide falta	25
4.3. Hezkuntza formaletik kanpo	26

4.3.1. BHLP dituzten ikasleen trataera gizartean	26
4.3.2. Laguntza ekonomikoak eta emakumeen errealitatea	27
5. ONDORIOAK	27
5.1. Errealitatera hurbilpena	27
5.2. Hezkuntza esparru formala	28
5.3. Hezkuntza formaletik kanpo	30
6. MUGAK ETA ETORKIZUNEN ILDOAK	31
7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	33
8. ERANSKINAK	39

1. SARRERA

Hezkuntzaren paradigma eraldaketa-prozesu batean murgilduta dago, ikasle guztientzako kalitatezko eskola inklusibo baterantz bidean hain zuzen ere. Azken urteotan, aniztasun funtzionala duten ikasleen presentzia geroz eta handiagoa da eta guztien beharrei modu egokian erantzuteko eta guztiei kalitatezko hezkuntza eskaintzeko, aldaketa integrala egitea funtsezkoa da: Gizartean ezartzen diren politiketatik hasi eta eskolaraino. Hori horrela, ikuspegi honek eskolako azpiegitura eta irakaskuntza-metodoak aldatzea ez ezik, Hezkuntza Premia Bereziak dituzten haurrek ikastetxeetan bizi duten errealitatea sakonki ulertzea ere eskatzen du. Hori horrela, beharrezkoa da garbi uztea, lan honek Garapen Iraunkorrek Helburuekin (GIH) bat egiten duela, laugarren helburuarekin hain zuzen ere: Kalitatezko hezkuntza bermatzea. Hau da, guztiontzako kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta bidezkoa bermatzea eta etengabeko ikaskuntzarako aukerak bultzatzea.

Ildo horretatik, azken urteotan eskola inklusibo baterako bidean aurrera egin dugun arren, eta hezkuntza inklusiborako politika eta praktika berriak martxan jarri diren arren, hainbat oztopok bere horretan jarraitzen dute. Izan ere, sarritan ez dugu proposatzen diren politikei eta praktikei buruz hausnartzen eta ez ditugu aldaketa horiek kritikoki ebaluatzen. Egiten diren aldaketa guztiak funtzionatzen ari dira? Galdera horri erantzuteko, ebidentzian oinarritutako ikuspegi bat behar dugu. Beraz, ikerketa lana da hau, eta honen helburu nagusia Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleek egunerokoan bizi duten errealitatea aztertzea da, gurasoen ikuspegitik. Hots, eskuragarri dituzten baliabideak eta faltan botatzen dituztenak aztertzea. Izan ere, gurasoen ikuspuntua kontuan hartzea ezinbestekoa da gure hezkuntza-sistemaren indarguneei eta ahuleziei buruzko ikuspegi sakonagoa eta baliozkoagoa lortzeko.

Azaldu berri dudan guztia jorratu ahal izateko, lehenik, ezinbestekoa da nondik gatozen, non gauden orain eta nora goazen ulertzea. Hau da, gauden puntu-arte iristeko egin diren aldaketak ezagutzea eta etorkizunera begira zer aurreikusten den aztertzea. Horretarako, historian zehar egondako paradigma aldaketak eta legerian egondako aldaketak azalduko dira. Behin hori ulertuta, gaur egungo gizartean eta eskolan dauden gabeziak eta oztupoak zeintzuk diren azalduko dira. Horretarako, 4 gurasoren ikuspegia hartuko da kontutan eta hortik abiatuta emaitzak eta ateratako ondorioak aurkeztuko dira. Amaitzeko, Gradu Amaierako Lan hau oso zabala den heinean, ikerketan zehar izandako mugak eta etorkizunean gai honen inguruan ikertzen jarraitzeko gakoak zehaztuko dira.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. ANIZTASUN FUNTZIONALA

2.1.1. Aniztasun funtzionala paradigma desberdinetatik

Behar bereziak dituzten pertsonen inguruan orain arte erabilitako adierazpenek bilakaera handia eta esanguratsua izan dute, gaixotasuna izatetik, gaur egun ezagutzen dugun aniztasun funtzional terminora iritsi arte. Hots, historian zehar, aniztasun funtzionala hainbat ikuspegitik definitu izan da eta honek izugarrizko eragina izan du, ikusmolde horiek izan direlako hain zuzen ere gizarteak desgaitasuna duten pertsonetikiko duen portaera eta jarrera soziala baldintzatu dutenak (Bonilla, 2020). Bilakaera hau kontuan izatea ezinbestekoa da; nondik gatozen eta nora goazen ikusteko. Hots, momentu honetan gauden errealitatea ulertzeko eta atzera pausorik ez emateko.

Palacios eta Romañach-ek (2006) dioten moduan, hitzek eta terminoek ideiak eta kontzeptuak dituzte lotuta, eta ondorioz kulturalki ezarrita dauden balioak adierazten dituzte. Balio horiek denboran zehar transmititzen dira, hitzak transmisore gisa erabiliz. Hori horrela, denborarekin, ideiak edo balioak aldatu nahi badira, hitzak aldatzea ezinbestekoa da. Hizkuntzak pentsamendua sortu, aldatu eta bideratzen duela jakinik, zenbait organismo, aniztasun funtzionala duten pertsonetikiko gizarte-ikuspegi berri bat bilatzeko asmoz, termino berriak sortzen saiatu dira. Hori horrela, desgaitasuna tratatzeko eta ulertzeko ikuspegia historian zehar aldatuz joan da (Alfaro, 2013). Bilakaera horretan, terminologiaren erabilerak eragin eta garrantzia handia izan du.

2.1.1.1. Paradigma Tradizionala

Erdi aroan, paradigma tradizionala nagusitzen zen eta prezidentzia-ereduan oinarritzen zen (Palacios, 2008). Eredu honen arabera desgaitasuna arrazoi erlijioso baten ondorioa zen (Velázquez, 2009) eta desgaitasunen bat zuten pertsonak alferrikakotzat hartzen ziren, hauek desagerraraziz edo baztertuz (Lizama, 2012).

2.1.1.2. Paradigma errehabilitatzailea

Lehen mundu gerraren ondoren, paradigma errehabilitatzailea sortu zen (Masís, 2011). Velázquez-ek (2009) aipatzen duen bezala, paradigma honek desgaitasuna arazotzat hartzen zuen, arazoaren zergatia gizabanakoarengan jarritz, haren gabezia eta zailtasunetan hain zuzen ere. Paradigma honek, oinarritzotzat hartzen zuen gizabanakoaren errehabilitazioa (fisikoa, psikikoa edo sentsoriala) espezialisten esku-hartze profesionalaren bidez eta eredu mediko edo biologikoa (XX. mendearen hasieran) zuen ardatz. Canimas-ek (2015) adierazten duen bezala, eredu medikoaren arabera, desgaitasuna tratamendu bat behar duen osasun-arazo indibidualtzat hartzen da. Hots, desgaitasuna, prebentzioaren, sendaketaren edo tratamenduaren bidez desagertu daitekeen patologia bat da (Velázquez, 2009).

2.1.1.3. Autonomia Pertsonalaren Paradigma

Azkenik, autonomia pertsonalaren paradigma 1970eko eta 1980ko hamarkadetan agertu zen ikuspegi mediko eta tradizionalak dituen hutsuneei erantzuteko asmoz. Paradigma hau ikuspegi medikotik guztiz aldatzen den heinean, aldaketa esanguratsua adierazi zuen desgaitasunaren ulermenean.

Autonomia pertsonalaren paradigmaren eredu nagusiak *eredu soziala* edo *aniztasun funtzionalaren eredu* dira. Eredu sozialaren arabera desgaitasuna ez da gabezia indibidual bat, oztopo sozialen emaitza baizik. Ondorioz, konponbideak gizabanakoaren errehabilitazioan zentratu beharrean gizartean zentratu behar dira (Lizama, 2012). Aldaketa kultural, politikoak zein ingurumenekoak egin behar dira, pertsona baten gaitasunak edonolakoak eta edozein direla ere bizitzako arlo guztietan parte har dezan (Canimas, 2015). Bestalde, aniztasun funtzionalaren ereduak gizarteko pertsona guztiek duintasun osoa merezi dutela azpimarratzen du. Duintasun osoak berekin dakar gizaki guztiei balio bera ematea eta pertsona guztiei eskubide berberak ematea.

2.1.2. Terminologiaren bilakaera gizartean eta hezkuntzan

Aipatu bezala, behar bereziak dituzten pertsonen inguruko begiradak eboluzioa izan duen neurrian, terminoetan ere bilakaera handia egon da (Padilla, 2010). Hasiere batean, *Gaixotasun*, *urritasun*, *desgaitasun* eta *minusbaliotasun* terminoak erabiltzen ziren, gaur egun ezagutzen dugun “*aniztasun funtzionala*” terminora iritsi arte.

Aniztasun funtzionala, kontzeptu nahiko berria da gizartearentzat, 2005. urtean hasi baitzen erabiltzen “*Bizitza independentearen Forua*”-ri esker (Romañach eta Lobato, 2005). Kontzeptu hau, desgaitasunen bat duten pertsoneri aplikatu izan zaizkien nomenklatura negatiboak ezabatzeko erabiltzen da (horien adibide bat "gaitasun-eza" izanik). Kontzeptuaren helburua ez da gabezia bat azpimarratzea; funtzionaltasuna eta garapena baizik. Aniztasuna (barietatea, desberdintasuna, diferentzia) gauzak egiteko, izateko edota funtzionatzeko beste modu bat da. Hortaz, aniztasunak subjektuen arteko desberdintasuna edo bereizketa adierazten du. Balio hau bazterketaren aurkakoaren saiakera da eta pertsona errespetua zor zaion izakia delako uste sendoan oinarritzen da. Era berean, Rodriguez-en eta Ferreira-ren (2010) hitzetan aniztasun funtzionalaren kontzeptuak, gizakiaren duintasun integrala errespetatzea bilatzen du eta termino honen erabilerak aniztasun funtzionala duten pertsonen ulermenean eta pertzepzioan izandako bilakaera islatzen du.

Hala ere, aipatzekoa da “Aniztasun funtzionala” terminoak fenomeno ulertzeko modu berri bat sortu badu ere, ez dagoela globalki onartua. Izan ere, termino honek pertsonaren ezintasuna bigarren plano batean uzten du eta organismo zein aditu asko termino honen kontra agertu dira. Ildo horretatik, aniztasun funtzionala duten zenbait emakume zein gizonek nahiago dute beraien desberdintasun funtzionala zuzenean izendatzen duten hitzak erabiltzea, hala nola gorra, itsua, tetraplegikoa, etab. erabiltzea, beraien bizitzako errealitate bat delako eta beraiek ez dietelako inongo balio negatiborik ikusten (Palacios eta Romañach,

2006). Gainera, aniztasun funtzionala kontzeptu zabala eta anbigua den heinean ez du zailtasun bat zehazten laguntzen eta profesionalentzat zaila izan daiteke behar espezifikoak zeintzuk diren ulertzea eta horiei heltzea. Azken finean, denok gara funtzionalki anitzak eta ondorioz, denak sartzen gara termino horretan.

Gizartean gertatzen den guztiak zuzenean hezkuntzan eta eskolan eragina dauka, beraz, uler genezake orain arte azaldu den bilakaera guztiak, hezkuntzan eragina izan duela. Defizitaren eredu murriztatzaile batetik, aniztasunari erantzuten dion eskola inklusiboaren eredu irekiago batera eboluzionatuz. García-k (2009) azpimarratzen duen bezala, hezkuntza funtsezko elementua da guztion garapen pertsonal eta sozialerako eta hirurogeita hamargarren hamarkadatik gaur egun arte, aldaketa kontzeptuala zein kualitatiboa egon da aniztasun funtzionala duten pertsonen hezkuntzari dagokionez.

Gaur egun, hezkuntzaren esparruan aniztasun funtzionala duten pertsonen erreferentzia egiteko, Berriazko Hezkuntza Laguntza Premiak (BHLPP) terminoa erabiltzen da. Kontzeptu honekin, urritasunaren eta defizitaren kontzeptuak saihestu nahi dira, eskolak eman beharreko hezkuntza-erantzuna azpimarratuz. Hots, hezkuntza-sistemak proposatutako helburuetara ikaslea egokitu beharrean, helburu horiek lortzeko eskolak eskaini beharreko hezkuntza-baliabide pertsonal eta materialetan jartzen da begirada (García, 2009). Berriazko hezkuntza-laguntza premiak dituzten ikasleak (BHLPP) erantzun arrunta ez den beste bat behar dute (Aranda, 2015). Hori horrela, Eusko Jaurlaritzak BHLPP-ak dituzten ikasleak bi multzotan sailkatzen ditu: Batetik, hezkuntza-premia bereziak (HPB) dituzten ikasleak; gortasuna, itsutasuna, Autismoaren Espektroko Nahastea etab. Bestetik, Hezkuntza Laguntza Behar Espezifikoak (HLBP) dituzten ikasleak; mezuak ulertu eta ekoizteko zailtasuna, irakurtzeko eta idazteko zailtasuna edota hizkuntzako berriazko arazoak dituzten ikasleak besteak beste (Ibarra, 2022).

2.2. HEZKUNTZA INKLUSIBOA

Aniztasun funtzionalaren inguruan izandako paradigma zein terminologiaren eboluzioak gaur egun daukagun ikuspegian zein inklusiorako bidean eragina izan du. Ondorioz, gizarteak eboluzionatu ahala, hezkuntza inklusiboa ulertzeko eta ezartzeko moduek ere horrela egiten dute. Hezkuntza inklusiboak izan duen bilakaerak paradigma-aldaketa bat islatzen du; ikasle guztiak hezkuntza-ingurune inklusiboetan parte hartu dezaketela pentsatuz. Nazioarteko hainbat foro, hitzaldi, adierazpen eta gomendiotan esaten da, *hezkuntza-inklusioren* paradigma dela kalitatezko hezkuntza justuagoa eta bidezkoagoa lortzeko paradigma (Eusko Jaurlaritza, 2012). Azken urteetan gizarte zein hezkuntza inklusibo baterantz bidea egin den arren, oraindik helmugatik urrun gaude (Darretxe et al., 2022). Baina zeri deritzogu hezkuntza inklusiboa?

Hezkuntza inklusiboak 1994ko Salamancako adierazpenean eman zituen lehen urratsak. Honek, ikasleen behar eta aniztasunari erantzuteko hezkuntza inklusiboaren alde egiten du, hezkuntza-sistemak eraldatzeko deia eginez. Darretxe et al.-ek (2022) azpimarratzen duten bezala, Salamancako adierazpenak inklusioren kontzeptuari buruz

sentsibilizatzea lortu badu ere, benetako inklusioa *araua* izan beharrean *salbuespena* da oraindik.

Cabero eta Córdoba-ren (2016) arabera, gaur egun oraindik ere, hezkuntza sisteman dauden praktiken ondorioz sortzen diren bazterketa egoerek eta eskubide urraketek, beharrezkoa egiten dute hezkuntza inklusiboa bultzatzea. Bazterketak, desberdintasunak eta marjinazioak dauden mundu batean bizi gara. Hots, gizarte bidegabe batean, giza eskubideak urratzen dituen gizarte batean (Darretxe et al., 2020). Hori horrela, hezkuntza inklusiboa, bizitza ulertzeko modu bat da, non oinarrizko helburu sozial batekiko konpromisoa adierazten den: oinarrizko eskubide bat babestea, ikasteko aukera-berdintasuna babestea, hain zuzen ere. Hezkuntza inklusiboaren helburua eskola bera baino haratago eta eskola-integrazioa baino haratago doa. Gainera, arlo politikoaren, kulturalaren, ekonomikoaren eta abarren arteko inplikazioa eragiten du. Izan ere, hezkuntza funtsezko bidea bihur daiteke, herritar guztiak, bereziki baztertuta geratzeko arriskuan daudenak, gizartean modu eraginkorrean parte hartu dezaten laguntzeko.

Ildo beretik, hezkuntza inklusiboaren jomuga, Arnaizen (2019) hitzetan, hezkuntza guztietara iristea da, hots, guztiok hezkuntzarako eskubidea izatea eta jasotako hezkuntza hori eraginkorra izatea. Aniztasun horretan ikasle guztien arteko berdintasuna eta gizarte-justizia bermatzeko eta hezkuntza-erantzun egokienak eman ahal izateko, irakasleen lana ezinbestekoa delarik. Hala, hezkuntza inklusiboa ez da soilik hezkuntzarako sarbidean oinarritzen, aukera berdintasunean eta eskubide berdinekin ikasle guztiei ikaskuntza erraztearen konpromisoa da.

Hezkuntza inklusiboak eta aniztasunarekiko arretak ez du fokua jartzen ikasle-talde berezi bat hezteko moduan, guztiak hezteko moduan baizik. Aniztasun funtzionala duen ikaslea, ikasle bat gehiago da, bere laguntzekin eta ikasteko aukera berdinekin. Hori dela eta, irakasleek eta eskola arruntek prest egon behar dute edozein ikasleri aukera horiek eskaintzeko; guztiek baitute kalitatezko hezkuntza izateko eskubide bera (Tobosok et al., 2012).

2.2.1. Hezkuntza legeen eragina eskola inklusiboan

Hezkuntza-sistema, hori arautzen duten legeen isla da eta historian zehar garatu diren legeek, arauak eta dokumentuek hezkuntza inklusiborantz egindako aurrerapenetan eragin handia izan dute. Darretxe et al.-ek (2022) denboran zehar izandako hezkuntza lege desberdinak eta hauek izandako eragina zehaztu dute. Hasteko, 90eko hamarkadan, Salamancako adierazpenarekin batera, indarrean sartu zen Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrari buruzko Lege Organikoa (LOGSE, 1990), eta, horrekin, aurretik zegoen segregazio-eredua eta eredu baztertzaila gainditzea lortu zen. Hala ere, hurrengo lege organikoa, LOE (2006) onartu arte itxaron behar izan zen ikasle guztiei eta, bereziki, bazterketa egoeran edo bazterketa arriskuan zeuden ikasleei hezkuntza-erantzun inklusiboa emateko, guztien garapena bermatzeko, kalitatezko hezkuntza bultzatzeko eta gizarte-kohesio handiagoa lortzen laguntzeko.

Ondoren, LOMCE (2013) legea etorri zen eta honako hau polemikaz beteta egon zen. LOMCEk eredu elitista, segregatzaile eta diskriminatzaile baten alde eskola eredu ulerkor eta inklusibo bat bertan behera uzten baitzuen.

Azkenik, 2020ko abenduaren 29an BOEn LOMLOE hezkuntza-lege berria argitaratu zen, 2006ko lege organikoa (LOMLOE) modifikatzen duena. LOMLOEek hezkuntza inklusiboari begira honako helburu hau proposatzen du: *"Guztiontzako kalitatezko hezkuntza inklusiboa nahiz bidezkoa bermatzea eta etengabeko ikaskuntzarako aukerak bultzatzea"* (Eusko Jaurlaritza, 2023). Hala ere, argi utzi behar da, honako hau ez dela gaur egun daukaguna, ez eta epe laburrean lortu dena; hezkuntza sailak etorkizunera begira, epe luzerako egiten duen apustua baizik. Hori lortzeko, kalitate- eta ekitate-printzipioetan oinarritutako irakaskuntza-eredu bat garatu behar da. Eredu horretan, hezkuntza-komunitateko kide guztiek lagundu behar dute ikasle guztiek hezkuntzan arrakasta izateko bermeak izan ditzaten, ikastetxeak hobetuz eta irakaskuntza prozesua pertsonalizatuz.

Eskola inklusiboaren uholde honek ekarri dituen eraldaketa guzti hauek eragina izan dute gaur egungo esparru hurbilean. Hori horrela, Euskal Autonomia Erkidegoan ere, inklusiorako norabidean aurrerapauso oso positiboak eman dira. Izan ere, Heziberri 2020tik, gaur egungo LOMLOEa aniztasunaren trataeran zenbait aldaketa egon dira. Hala ere, badira oraindik landu beharreko hobekuntza-eremuak. Dakigunez, eskolak aldaketaren abiapuntua dira, benetako eraldaketak gertatzen diren espazioa, eta bertan bilatu behar dira hain zuzen ere ikasle guztiak inongo bazterketarik gabe bizi ahal izateko baliabideak.

Ildo horretatik, Behar Bereziak dituzten ikasleen eskolatzeko-modalitateei dagokienez, Euskal Eskola Publikoari buruzko Legeak (1993) honako hau jasotzen du: *"Ahal den heinean, behintzat, eskola arruntetan eskolaratuko dira ikasle guztiak, eta behar-beharrezkoa denean baino ez ikastetxe arruntetako heziketa bereziko geletan. Ezinbestekoa denean, heziketa bereziko ikastetxeetan emango zaie heziketa ikasle horiei"*. Hala, HPBak dituzten ikasleak, ia salbuespenik gabe, ikastetxe arruntetan eskolatzen dira, honako hau Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen indarguneetako bat izanik (Darretxe et al., 2022). Alcaraz-ek eta Arnaiz-ek (2020) esan bezala, ikasle guztiak, HPBak dituztenak barne, jarduerak gela arruntetan egitea inklusio-prozesuaren adierazle garrantzitsua da. Hala ere, kontuan izan behar da BHLP dituen ikasle bat ikastetxe arrunt batean eskolarizatzea ez dela hezkuntza inklusiboaren sinonimoa. Argi dago hezkuntza inklusiboa ez dela berez sortzen ikaslea eskola arruntera sartze hutsagatik; aitzitik, sarbide hori aukera-berdintasunean ikasteko aukerarekin bideratu behar da (Toboso et al., 2012).

Halaber, Euskadiko ikastetxeetan BHLP ikasleen identifikazio-kopuruek gorantz egin dutela erakusten dute datuek (Euskadiko Eskola Kontseilua, 2022). Alde batetik, 2018tik 2023ra Hezkuntza Bereziaren matrikulatutako haurren kopurua urteetan zehar handitu egin da eta gaur egun, 533 ikasle dira EAEn Hezkuntza Bereziaren matrikulatuta daudenak. Honako hau ikasle guztien %2-a da eta honek bat egiten du legediak adierazten duenarekin (Eusko jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, d.g.). Bestalde, Berariazko Hezkuntza Laguntza Premiak (BHLP) dituzten ikasle guztiak kontuan hartuz gero, errealitatea beste bat da, hots, ehunekoa

nabarmen handiagoa da eta ondorioz, legediak bultzatzen duen markoa ez dator bat errealitatearekin. Kasu honetan, azken datuek erakutsi dute, BHLP dituzten ikasle kopurua 2012-2013 ikasturtean 14.223 ikasle izatetik 2019-2020 ikasturtean kopurua 23.557 ikasletik gorakoa izatera igaro dela. Zifra hau matrikulatutako ikasle guztien %10a da. Aipatzekoa da BHLP dituzten ikasle guztien %40 eskola pribatuan dagoela matrikulatuta eta %60 aldiz, eskola publikoan (Eusko jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, d.g.).

Ikasle kopuru handi hau eta legedia kontuan hartuta, izan daiteke, gaur egun Berriarazo Hezkuntza Laguntza Premiak (BHLP) dituzten ikasleek behar duten laguntza eskuratzeko zailtasunak izatea. Izan ere, 2020ko irailetik aurrera sortu zen erregistro berriaz geroztik (W67 aplikazioa), BHLP dituzten ikasle guztiak bertan sartzen dira. Are gehiago, 2020ko Ebazpenean adierazten den bezala, ikasle hauen irakasle tutoreek Jarduketa Plan Personalizatua (JPP) (Ikusi 1. eranskina) egin beharko dute eta neurri arrunt horiek testuinguru arruntetan aplikatuko dira. Hori horrela, BHLP duten ikasleek errefortzu bezala soilik JPP-a jasoko dutela ondoriozta daiteke, eta baliteke hau nahikoa ez izatea lortu behar dituzten gaitasunak eskuratzeko. Beraz, ziurrenik, ikasle horiek guztiek ez dute eskuratuko legeak ezartzen duen irteera profila.

2.2.2. Hezkuntza inklusiborako oztopoak

BHLPAk dituzten ikasleen eskolatzeari eta inklusioari dagokionez, aurrerapen nabarmenak egon badira ere, prozesu honetan oraindik oztopo kezkarriak daudela zalantzarik ez dago. Lorpenen artean, nabarmentzekoa da hezkuntza-inklusioren sustapena haur-hezkuntzako etapan. Datuen arabera, ikastetxe arruntetan Haur Hezkuntzako etapan zehar, behar bereziak dituzten haurren eskolatzeko tasak gero eta altuagoak dira. Gainera, Hezkuntza-premia bereziak (HPB) dituzten haurren guraso askok haur hezkuntzako etapak atseginagoak eta lasaiagoak direla adierazi dute. Are gehiago, Abellanek et al.-ek (2019) azpimarratzen duten moduan, hezkuntza maila baxuenetako irakasleek; hau da, haur hezkuntzako irakasleek, orokorrean, BHLP dituzten ikasleen inklusioarekiko jarrera positiboagoa erakusten dute, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakasleekin alderatuz.

Hala ere, esan bezala, haur hezkuntzatik haratago zailtasunak sortzen dira, lehen hezkuntzako ikastetxeetan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzako institutuetan dauden hezkuntza-oztopo ugarien ondorioz (Toboso et al., 2012). Hori hala izanik, kezkarria da eskola inklusiboaren garapena eragozten duten oztopoak gaur egun ere bere horretan irautea. Tamalez, oraindik ere hezkuntza-eredu inklusiboago eta bidezkoago baterantz aurrera egiteko orduan hainbat erronkari zein oztopori egin behar diegu aurre. Oztopo horiek hainbat modutan ager daitezke, jarreretatik hasi eta baliabideetan zein azpiegituretan aurkitu daitezkeen mugetaraino. Horiei aurre egiteko sentsibilizazioa eta alderdi guztien konpromisoa funtsezkoa da. Izan ere, inklusioak, premia bereziak dituzten ikasleentzako onurak izateaz gain, guztion hezkuntza-esperientzia aberasten du eta gizarte osoan eragin positiboa du.

Eskola inklusibo batek, oztopo horiek identifikatu eta ezabatu behar ditu. Hau da, eskola inklusibo batek ikasgeletan bazterkeria eragiten duten oztopoak zeintzuk diren eta inklusioa sustatzeko bidea zein izan beharko liratekeen jakin behar du. Horretarako, informazioa bildu eta ebaluatu behar du, eta politika eta praktika inklusiboetan beharrezkoak diren hobekuntzak planifikatu behar ditu (Calvo eta Verdugo, 2012). Edozein aldaketaren hasierako puntua testuinguru horretan gertatzen ari dena aztertzea eta horren zergatiak identifikatzea da. Ildo horretan, **Index for Inclusión** baliabide gisa erabil daiteke inklusioari buruzko oztopoak ebaluatzeko eta horiek saihesteko (López, 2011).

Izan ere, *Index for Inclusion* bezalako gidek bultzada garrantzitsu bat ekarri dute. Honako hau, eskolek beraien praktika inklusiboak ebaluatzeko eta hobetzeko gida bat da. Hots, ikastetxeen autoebaluazio prozesu bat da eta ikastetxeei funtsezko bi helburu lortzeko balio die: Lehenik eta behin, eskolako hezkuntza-proiektuek, curriculum-proiektuek eta ikasgelako praktika zehatzak begirada inklusiboa duten ikusteko eta ebaluatzeko eta bigarrenik, ikastetxeak lehentasunezkoztat jo dituen oztopoak kentzeko edo minimizatzen orduan hobekuntza-prozesua hasteko eta mantentzeko gida da (Eusko Jaurlaritzak, 2012).

Gauzak horrela, Eusko Jaurlaritzak (2012) inklusioa zailtzen zuten zenbait praktika definitu zituen; **ikasgelan profesional bakarra** egotea; irakasleek hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleengan **itxaropen baxua** izatea; lankidetzak eta kooperazioa bultzatzen duten gelako **egituren zein metodologiaren gabezia** izatea edota **familien eta profesionalen arteko sintonia, enpatia, lankidetzak eta bilera falta** egotea besteak beste. Hala ere, legea hainbat aldiz aldatu dela kontuan izanda, oso deigarria da, Eusko Jaurlaritzak hezkuntza inklusiborako oztopoei dagokienez jasotako dokumenturik eguneratuena 2012koa izatea. Dena den, ikertzaile desberdinek gaurkotuak diren ikerketetan hezkuntza inklusiboa bermatzeko orduan aurkitu ditzakegun zenbait oztopo adierazi dituzte:

2.2.2.1. Oztopo politikoak

Lehen aipatu bezala, bazterketak eta esklusioak eragin politiko handia du. Ondorioz, indarrean dagoen alderdi politikoak martxan jartzen dituen araudi, laguntza, baliabide etab. arabera pertsonen inklusioa edota bazterkeria susta daiteke. Gaur egungo hezkuntza sisteman araudi kontrajarriak daude; Alde batetik, Guztiontzako Hezkuntza (Unesco, 1990) aipatzen duten legeak ageri diren bezala, aldi berean, Hezkuntza Bereziko eskolak ahalbidetzen dituzten legeak daude. Hauekin batera, Egokitzapen curricularrak egotea bideratzen dituzten legeak edota laguntza irakasleek ikasleak gelatik ateratzea baimentzen duten legeak daude (Lopez, 2011).

2.2.2.2. Irakasleen formakuntza eskasia

Oztopo politikoez gain, aipatzekoa da irakasleek funtsezko rola dutela eskola inklusibo baten alde egiteko orduan. Hori horrela, **irakasleen formakuntza falta** oztopo garrantzitsua bihurtu daiteke eskola inklusibo baterako bidean. Behin eta berriro aldatzen dabiren gizarte batean bizi gara eta Hezkuntza bereziaren eremua etengabe garatzen eta

eboluzionatzen ari da, metodologia eta ikuspegi berriak sortuz. Gaur egun ohikoena, ikasgela heterogeneoekin topo egitea da, baina horrek ez du esan nahi irakasleak errealitate horri aurre egiteko prestatuta daudenik (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019). Hori dela eta, hezkuntza inklusibo bat bermatzeko beharrezkoa da irakasleak errealitate, metodologia eta baliabide berriei aurre egiteko prest egotea (Escudero, et al., 2018; Pérez, 2024). Horretarako, dozenteen formakuntza egokia da ikasleen beharrei erantzun eraginkorrak eskaini ahal izateko bidea. Izan ere, figura hauek irakaskuntza-ikaskuntza prozesuko euskarri garrantzitsuak dira, eta euren ikasleen bideetako oztopo ezberdinen aurrean irtenbidea emateko trebatuta egon behar dira (Pérez, 2024).

2.2.2.3. Oztopo kulturalak: Jarrerak

Inklusioa eragozten duen beste oztopo esanguratsu bat oztopo kulturalak dira; etiketen, estereotipoen edota jarreraren bidez ager daitezke. Hezkuntzaren mundua, sarritan bi ikasle mota bereizten dira; "normala" eta "berezia" (López, 2011). Etorkizuneko irakasleek inklusioarekiko duten jarrera nagusiki positiboa bada ere, gaur egun jardunean dauden irakasle gehienek jarrera neutrala edo negatiboa erakusten dute hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasle guztien inklusioarekiko (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019). Are gehiago, lehen aipatu bezala, hezkuntzako etapetan aurrera egin ahala, irakasleen jarrera positiboa txikitzen doa. Horrek, ikasleengan autokontzeptu negatiboa edota espektatiba baxuak sor ditzake.

Aniztasun handiko gizartean bizi garen heinean eta eskola gizartearen isla den heinean, ezinbestekoa da eskoletan aniztasuna modu guztietan ulertzen eta onartzen den giroa sortzea.

2.2.2.4. Baliabide ekonomikoen gabezia

Rios-ek (2009) eta Gonzalez et al.-ek (2017) baieztatzen duten bezala, irakasle askok baliabideen gabezia nabarmentzen dute inklusiorako arazo gisa. Hau da, ikastetxe gehienek ez dute aniztasunari erantzuteko, kalitatezko ikaskuntza bermatzeko eta sortzen diren beharrak asetzeko baliabide nahikorik. Baliabide ekonomikoen eskasiak baliabide materialen (material didaktiko eguneratuak, baliabide teknologikoak...) eta giza baliabideen (laguntza irakasleak, hezitzaileak...) eskasia dakar eta zalantzarik ez dago, egoera honek irakaskuntzaren kalitatean, eta ondorioz ikasleen ikaskuntzan eragiten duela (Espinosa, 2023). Ondorioz, ikasleek curriculumak eskatzen duena betetzea zailtzen du. Hau da, ikasle batzuek zailtasunak izan ditzakete ezarritako ikaskuntza-helburuak lortzeko eta legeak ezartzen duen irteera-profila eskuratzeko orduan.

2.2.2.5. Hezkuntza progresio gabezia

Bestalde, BHLP dituzten ikasleentzako progresio akademikorik ez izatea oztopo larria da. Ikasle orok hezkuntza-sisteman irautea eta aurrera egitea garrantzi handiko alderdi bat

izan beharko luke. Hala ere, datuek agerian uzten dute Lehen Hezkuntzatik (LH) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara (DBH) igarotzean, BHLP duten ikasleen kopurua nabarmen murrizten dela. Hau da, hezkuntzako derrigorrezko bi etapa horien arteko trantsizioan, behar bereziak dituzten ikasleek, ohiko hezkuntza uzten dute hezkuntza bereziko modalitatera igaroz edo zuzenean alderdi akademikoa bertan behera utziz. Honako hau eskola publikoetan ohikoagoa izanik (Toboso et al., 2012).

Errealitate honek erakusten du hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonak, behar bereziak ez dituztenekin alderatuta, ikasturteetan aurrera egiteko eta maila akademiko altuagoetara iristeko erronka handiagoei egin behar dietela aurre. Honako hau, argi ikusi daiteke Observatorio Estatal de la Discapacidad-ek (2019) 2018an egindako ikerketan. Ikerketa honetan behar bereziak dituzten eta behar behar berezirik ez dituzten pertsonen arteko alderaketa bat egiten da. Bertan honakoa ikusten da: Goi mailako ikasketak burutu dituzten pertsonen ehunekoa nabarmen handiagoa da behar bereziak ez dituzten pertsonen kasuan (%91) behar bereziak dituzten pertsonekin alderatuz (% 75). Hori gutxi balitz, doktoregoko ikasketak kontuan hartuz gero, desberdintasuna nabarmen handiagoa da: Behar berezirik ez duten pertsonen % 35,2a tesia dauka eta behar bereziak dituzten pertsonen kasuan, soilik 16,9ak dauka doktorego tesia. Honek argi adierazten du lehenengo mailetan zehar premia bereziak asetzeko beharra dagoela eta horiek asetzeko ahalegina egiten dela. Hala ere, hezkuntzako ibilbidean aurrera egin ahala, badirudi pertsona horiek atenditu gabe gelditzen direla.

2.2.2.6. Prozesu burokratikoak

BHLP dituzten ikasleengan egin beharreko prozesu burokratiko guztien ondorioz, profesional zein irakasleek zuzenean ikasleekin egoteko denbora gutxiago izatea dakar. Honako hau oztopo esanguratsua da ikasle guztiei kalitatezko hezkuntza-erantzuna emateko orduan (Gonzalez et al., 2017). Izan ere, prozedura burokratikoek, askotan, ebaluazio-prozesu konplexu eta zabalak eskatzen dituzte ikasleen behar espezifikoa zehazteko eta irakasle zein aholkulariek karga administratibo handia izaten dute hezkuntza-erakundeek eskatutako datuak, txostenak eta dokumentazioa biltzerakoan.

2.2.2.7. Ikasle ratio handiegia

Halaber, ikasle ratio handiak ere zailtasunak sortzen ditu ikasle bakoitzari beharrezko arreta emateko orduan (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019). Izan ere, irakasleek ez dute denbora nahikoa ikasle guztien beharrak behar bezala identifikatzeko eta modu eraginkorrean esku-hartzeko.

2.2.2.8. Elkarlan falta

Era berean, ezin dugu ahaztu, hezkuntza inklusiboa bermatzearen ardura, eskola bera baino haratago doala. Hezkuntza inklusioa prozesu sozial bat den heinean, eskolak eta irakasleek ezin dute prozesu guzti hau bakarrik egin. Gizarte eta hezkuntza inklusiboago bat

lortzeko talde lana eta konpromiso partekatua behar da. Ildo horretatik, aniztasunari modu egokian erantzuteko eta gizarte zein hezkuntza bidezkoago eta inklusiboago bat bermatzeko gizarteko eragile guztiek parte hartu behar dute. Familiak, irakasleek eta gainerako hezkuntza-eragileek **partekatutako zeregina** izan behar du (Lopez, 2011).

Profesionalen elkarlanaz gain, eskola inklusiboaz hitz egiteak berekin dakar, ezinbestean familiaren parte-hartzeaz hitz egitea. Hots, guraso eta eskolaren arteko harreman aktiboaz hitz egitea. Familiak eta eskolak helburu komun baten alde egiten dute; hezkuntza inklusibo bat lortzea eta ikasleen bizi-kalitatea hobetzea. Ondorioz, bidean, rol desberdinak eta aldi berean osagarriak betetzen dituzte (Calvo et al., 2016; Gimeneo, 2023).

Gainera, guraso gehienak beraien seme-alabekiko duten gertutasunari esker, zailtasunen edo behar espezifikoaren zeinu goiztiarrak identifikatzen lagundu dezakete. Ildo horretatik, Berariazko Hezkuntza Laguntza Premiak (BHLP) hautemateko orduan familiaren rola berebiziko garrantzia du eta familiaren eta eskolaren elkarlanari esker, edozein zailtasunen aurrean lehenbailehen esku hartu daiteke. Izan ere, eskola inklusiboak ikasleen premia desberdinak behar bezala detektatzeagatik bereizten dira eta hezkuntza-premia bereziei buruzko ezagutzak sustatzen dituzte (Alvarado eta Falcones, 2021). Horregatik, familia batzuen parte hartze eza oztopo gisa bihurtzen da hezkuntza inklusiboa bermatzeko orduan.

Nolanahi ere, ikasleentzako beharrezko neurri eta errekursoak zehazteko lehen urratsa Berariazko Hezkuntza Laguntza Premiak (BHLP) identifikatzea da. Identifikazio hori eskolatu aurretik egin daiteke zailtasun bat ikusten denean (familiak edo osasun-zerbitzuek), edo eskolatzean zehar (normalean tutoreak eta aholkulariak) (Clemente, 2018). Familiak hasieratik prozesu osoaren berri izan behar dute, eta prozesu guztian zehar familiekin elkarrizketak egin beharko dira, gurasoak uneoro informatuta mantentzeko.

2.3. FAMILIAREN EGOERA HEZKUNTZA PREMIA BEREZIEN DETEKZIO PROZESUAN

Familia da haurra jaiotze eta garatzen den lehen garapen-testuingurua, ondorioz, rol nagusia du seme-alaben hazkuntzan, hezkuntzan, prestakuntzan, estimulazioan eta garapenean, eta eragile esanguratsua da hezkuntza-premia bereziak dituzten haurren hezkuntza-inkluzioaz hitz egiteko orduan (Ceballos eta Rodriguez, 2016). Haurraren lehen mailako sozializazioa familian ematen bada ere, askotan familiaren ikuspegia alde batera utzi izan da, soilik hezkuntza erakundearen ikuspegia kontuan hartuz.

Familia, haurraren bizitzako alderdi garrantzitsuena den heinean, ezinbestekoa da seme edo alaba baten premia bereziak hautemateko eta laguntzeko orduan (Castro eta González, 2016). Behar bereziak dituzten ikasleak identifikatzea legez formalizatutako prozesua da (Darretxe et al., 2022). Hori dela eta, arrisku edo alerta seinale bat detektatu ondoren, behaketa bat egiten da eskolako aholkulari eta PT-arekin batera eta une horretan

eskolako profesionalak gurasoekin biltzen dira. Bilera horretan, gurasoei haurraren inguruko kezka adierazten zaizkie eta psikologo baten bitartez susmo horiek berresteko diagnostiko bat, hots ebaluazio psikopedagogiko bat egitea komenigarria dela esaten zaie. Ebaluazio horretan haurraren hainbat eremu ebaluatzen dira, hala nola; pertsonala, akademikoa eta sozioafektiboa (Alvarado eta Falcones, 2021).

Prozesu guzti hori erronka bat bilakatzen da gurasoentzat. Galduta sentitzen dira eta horrek ezinegon handia suposatzen die; hainbat kezka eta galderari erantzun behar baitie. Horregatik, beraien seme-alabaren bizitza akademiko eta sozialari buruz informatuta mantendu behar ditugu, erabaki garrantzitsuen parte direla helaraziz.

Ebaluazio psikopedagogikoen balorazioa iristen denean, ikaslearen hezkuntza-premia bereziak, baliabideak, errefortzua eta curriculumaren egokitzapenak zehazten dira, eta horri esker, ikaslearen ezaugarrietara eta beharretara hobeto egokitzen den hezkuntza erantzuna ematen da. Haurrarekin esku-hartzea egin ahal izateko, gurasoei baimena beharrezkoa da (Ikusi 2. Eranskina).

Gainera, Aranda-k (2015) baieztatzen duen bezala, seme-alabaren eskolatzeko osoan zehar, gurasoei aholkuak eman behar zaizkie, haurraren trebetasunak indartzeko etxetik egin ditzaketen jarduera-jarraibideei buruz, eta haien haurraren hezkuntzari buruz hartzen den edozein erabakiren berri izango dute.klusioa etxean hasten da, eta bertan praktikan jartzen dira, gurasoen ezagutzak eta trebetasunak. Hori dela eta haurrak, bere gaitasun eta mugekin etxean erabat onartua izan behar du familia-jarduera guztietako kide aktibo sentituz.

Esan bezala, familiaren zeregina eta rola ez da batere erraza (Díaz, 2010). Behar bereziak dituen haur bat familiara iristen denean, bere kideetako bat ere ez da horretarako prestatua izan, eta, beraz, mota desberdinetako erreakzioak gerta daitezke, gehiegizko babesa ematetik axolagabekeriaino eta egoera minimizatzeraino. Familiako kide guztiak egoera berrietara egokitu beharko dira eta beraien aukeratu ez duten egoera berri bati aurre egin beharko diote. Hala ere, ohikoa da ikustea ia beti amak direla lan egiteari uzten diotenak haurraren zaintzaz arduratzeko. Amak dira zaintzaile nagusiaren rola beraiengan hartzen dutenak eta zainketa-karga handiena dutenak; beraien eguneroko behar pertsonalei erantzun behar izateaz gain beraien ardurapean dagoen pertsonaren beharrei ere erantzun behar dietelako. Aitaren parte-hartzea, ordea, periferikoagoa izaten da (Barbosa et al., 2023). Ondorioz, sarritan errepikatzen den joera horrek gure gizartearen inguruan hainbat galdera planteatzera eta hausnartzera eramaten gaitu. Zergatik dira ia beti emakumeak beraien bizitzako hainbat alderdi alde batera uzten dutenak eta haurraren zaintzaz arduratzen direnak?

Desgaitasuna duen seme edo alabaren onarpen edo bazterketa prozesuan faktore askok eragiten dute eta zalantzarik ez dago, gurasoentzat, beraien haurraren garapenean mugak eragin ditzakeen diagnostiko bat jasotzea esperientzia mingarria dela eta guraso askok, beraien seme alaben desgaitasun baten detekzio prozesua, maite dugun pertsona bat galtzen dugunean ematen den antzeko dolua bezala bizi dute (Barbosa et al., 2023). Edonola

ere, dolu prozesu horretan gurasoen erantzuna desberdina izan daiteke eta hainbat fasetatik igarotzen dira (Díaz, 2010).

- Shock fasea: Familiek ez dakite zer gertatzen zaion haurrari, ez eta zer gerta dakioken denborarekin. Ondorioz, familiak ez daki nola jokatu egoera berriaren aurrean eta baliteke jasotzen duen informazioa ez ulertzea. Hasierako etapa honetan, gurasoak, nahastuta, beldurtuta, triste... noraezean senti daitezke albistearen ondorioz. (Fase hau ez da ematen, familiak aldez aurretik beraren haurrak desgaitasunen bat duenaren berri baldin badute.)
- Ukatze-fasea: hasierako fasearen ondoren, hainbat familia, egoera alde batera uzten saiatzen dira haurrak desgaitasuna duela ukatuz eta profesionalek ematen dituzten diagnostikoak zalantzan jarriz. Ukapen-aldi hau erantzun emozional naturala da. Izan ere, zenbait gurasok denbora behar izaten dute informazioa prozesatzeko eta errealitate berrira egokitzeke (Barbosa et al., 2023). Egoera horrek beste iritzi batzuk aztertzea eramaten ditu, entzun nahiko luketenaren bila. Etapa honetan, desgaitasun bat dagoela argi uzten duen diagnostiko bat izan arren, familia askok hainbat espezialistetatik egiten dute ibilbidea, beraien aurreikuspenetara hobeto egokitzen den diagnostiko desberdin bat aurkitzeko asmoz nahiz eta, funtsean, hala ez dela jakin.
- Erreakzio-fasea: Ukapenaren ondoren, familia onarpenerako lehen urratsak ematen hasten da. Une honetan familia nolabait ulertzen hasten da desgaitasuna duen seme edo alaba bat izateak ez duela zertan arazo izan, egoera bat baizik, eta egoera horrek estrategiak bilatzea eskatzen duela. Hala ere, erru, haserre edo depresio sentimenduak egon daitezke eta erruduntasun-sentimendu horrek harreman tirabiratsuak eragin ditzake. Beraien burua, haurrari gertatzen zaionaren eragiletzat jotzen dute, ziurrenik, iraganean beraiek zerbait oker egin zutela uste dutelako, egoera aurrera eramaten ez dakitelako edo beharrezko baliabideak ez dituztelako. Gainera, erru sentimenduak beraien seme-alabak gehiegi babestea eragin dezake. Gehiegizko babes horrek haurraren garapenari eragiten dio; bai autonomian eta bai gizarte-trebetasunetan. Ez hori bakarrik, gehiegizko babesak seme-alabek inongo mugarik ez izatea, araurik ez betetzea edota beraien urritasuna jarduera batzuek ez arduratzeko erabiltzea eragin dezake (Barbosa et al., 2023).
- Onarpen fasea: Azken etapa honetan familia gehienek egoera onartzen dute, eta, horri esker, seme-alabei nola lagundu pentsatzen dute. Errealitateari aurre egiteko familiako kide guztien arteko talde-lana behar da. Gainera, familiak kanpoko beste eragile batzuekin lan egin behar du, hala nola eskolarekin. Etapa honetan, familiak emozionalki indartsuago sentitzen dira eta beraien seme-alabak laguntzeko modurik onena bilatzen dute.



Irudia 1: BHLP-en detekzioaren onarpen faseak

Esan bezala, egoera berri honen aurrean familiak profesionalen laguntza behar du hainbat arlotan. Hala nola, egoera berri horretara egokitzeko babesa, informazioa, baliabideak eta prestakuntza. Gurasoei, egoera horri modu aktiboan aurre egiteko behar dituzten teknikak irakatsi behar zaizkie eta horretarako prestatzen lagundu behar zaie. Beraien seme-alaben hezkuntzan esku hartzeko teknika egokiak eskuratzen lagunduz. Hala ere, errealitatean, familia askok profesionalen aldetik adostasun falta nabaritzen dute. Informazio eta orientazio oso gutxi jasotzen dutela sentitzen dute, eta horrek estres egoerak eta ziurgabetasuna eragiten die (Barbosa et al., 2023).

2.3.1. BHLP diagnostikoaren ondoren zer?

Aurretik aipatu bezala, hezkuntza inklusiboa funtsezkoa da haur guztien garapen emozional zein sozialerako. Baina, honako hau, hezkuntzarako sarbidea izatea baino haratago doa, aukera berdintasunean eta eskubide berdinekin ikasle guztiei ikaskuntza erraztearen konpromisoan datza. Hori dela eta, gaur egungo hezkuntza inklusiboaren zeregin handienetako bat ikasgeletan zein ikasgelatik kanpo, gizartean, BHLP dituzten ikasleei eraginkortasunez erantzutea da. Horretarako, funtsezkoa da hezkuntzako profesionalak esku-hartze horiek egiteko ezagutza eta tresna egokiak izatea.

Eskolatik haratago, gurasoek, beraien seme-alaben desgaitasunaren berri jasotzen dutenean, egin beharreko lehenengo gauza, beraiei dagokien balorazio eta orientazio zentrorra joatea da. Bertan, beharrezko baliabideak eskaintzen dituzte; arreta goiztiarra, psikomotrizitatea, logopeda, fisioterapia... Izan ere, desgaitasunaren aitorpenak modu administratiboan frogatzen du pertsonak urritasun funtzionala duela eta ebazpen hau eskuratzeak aukera ematen dio pertsona horri gizartean eskubide, baliabide, autonomia..... gehiago izateko (Serrano, 2017). Hala ere, gaur egun BHLP dituen haur batentzako laguntzak eta zerbitzuak eskatzeko prozesu oso luzea da, oso mantsoa da eta sarritan prozesu burokratiko sendoa eskatzen du. Horrek gurasoen aldetik denbora eta esfortzu handia eskatzen du.

Guzti hau kontuan izanda, bistan da, azken urteetan, gizarteko aniztasunari dagokionez paradigma aldaketa esanguratsua egon dela eta honek aniztasunarekiko begirada aldaketa bat ekarri duela. Hala ere, datuek erakusten duten bezala ikasteko zailtasunak dituzten ikasle kopurua nabarmen areagotu da eta hauei ahalik eta modu egokienean esku

hartzeko neurri eta baliabideak bere horretan jarraitzen dute. Hori horrela, ikerketa honen helburu orokorra, gaur egun eskolan zein eskolaz kanpo (zerbitzu publikoetan) *hezkuntza-premien aniztasunari heltzeko dauden baliabide, errekursoak eta oztupoak aztertzea izango da, familiaren ikuspegitik*. Ikasle guztiek aukera-berdintasuna izan dezaten, ikaskuntza prozesuan zehar segurtasunez eta babestuta senti daitezten eta eskolan modu aktibo batean parte hartu ahal izan dezaten familiek eskura dituzten baliabideak nahikoak eta egokiak diren edo gehiago behar diren aztertuko da. Familia, haur baten hezkuntzan funtsezko elementua den heinean eta hezkuntza komunitatearen parte garrantzitsu bat den heinean, fokua honetan jartzea eta familiengana jotzea ukaezina da. Izan ere, analisi eta ikerketei begira, familia ahaztuta gelditu den alderdi bat izan da. Orain arte ikusi eta aztertu ditugun oztupoak hezkuntza-erakunde baten ikuspegitik aztertu izan dira, familia, arautu gabeko hezkuntza-erakunde handienetako bat dela kontuan hartu gabe.

Helburu orokorretik abiatuta, beste helburu espezifiko batzuk finkatuko dira: Hezkuntza-premiak dituzten ikasleen gurasoek, eskolan zein eskolaz kanpo, ibilbidea errazteko izan dituzten baliabideak eta faltan bota dituztenak ezagutzea; zentroko profesionalek duten inplikazioa ezagutzea eta orain arte izan dituzten ahulguneak eta gabeziak detektatzea familien ikuspegitik.

3. METODOLOGIA

Aipatu bezala ikerketaren helburua guraso desberdinen arabera gaur egun aniztasunari erantzuteko dauden baliabideak ezagutzea da. Hori dela eta, ikerketa aurrera eramateko eta datuak biltzeko metodologia kualitatiboa erabili da, guraso desberdinei elkarrizketa erdiegituratuak eginez. Une oro, guraso konfidentzialtasuna gorde izan da eta beraiek erabaki dute elkarrizketa zein momentutan hasi eta bukatu (Ikusi Eranskina 3).

3.1. Tresnak

Ikerketa kualitatiboa den heinean, erabilitako tresnaren bitartez parte-hartzaileen bizipenei, eta pentsamenduei buruzko informazioa modu irekiago eta zabalagoan bildu nahi izan da, ahoz eta modu pertsonalizatu batean. Elkarrizketa erdiegituratuak egoera eta testuinguru bakoitzera egokitzea ahalbidetzen duenez, galderak elkarrizketatuaren erantzunen arabera moldatzeko aukera egon da, ondorioz, bakoitzak nahi izan duen modura bideratu du elkarrizketa. Hasiera batetik galdera batzuk finkatuta egon badira ere, eta gidoi bat egon bada ere, elkarrizketa bakoitzak norabide desberdina hartu du.

Galdetegi erdiegituratu hiru ataletan banatu da; lehenengo atalean, errealitatera hurbilpena egin da. Ondoren, hezkuntza esparruan zein honetatik kanpo izandako esperientzia kontatzen da. Azkenik, hezkuntza ibilbidean zehar lagungarriak izan diren errekursoak/baliabideak zehazten dira.

3.2. Lagina

Aurreko helburuak betetzeko eta ikerketarako beharrezko informazioa biltzeko, behar bereziak dituzten seme-alaben guraso desberdinak hautatu dira. 4 guraso desberdin aukeratu dira, amak zehazki. Ondoren ageri den taula honetan, aztertutako ikasleen ezaugarriak laburbiltzen dira: izenaren iniziala, adina, maila, eskola mota eta desgaitasun mota hain zuzen ere.

Gurasoak	Izenaren iniziala	Adina	Maila	Eskola mota	Desgaitasuna
Gurasoa 1	L.	8	LH 3	Itunpeko eskola	Autismoaren Espektroko Nahastea (AEN)
Gurasoa 2	P.	9	LH 4	Itunpeko eskola	Autismoaren Espektroko Nahastea (AEN)
Gurasoa 3	E.	12	LH 6	Itunpeko eskola	Garapenaren Nahasmendu Larria
Gurasoa 4	O.	15	DBH 3	Eskola publikoa	Autismoaren Espektroko Nahastea (AEN), ikusmen urritasuna eta entzumen urritasuna

3.3. Prozedura

Behin gaia erabakita, elkarrizketatuak erabakita eta galdetegia prestatuta izanik, elkarrizketak aurrera eramateko prozesu bat jarraitu da. Hasteko, lan honen egilea, guraso desberdinekin kontaktuan jarri da, gradu amaierako lanerako elkarrizketatuak izateko prest egongo diren galdetzeko, eta elkarrizketak grabatu ahal izateko. Aipatzekoa da, elkarrizketa bakoitzaren hasieran informazioa Gradu Amaierako Lana egiteko soilik erabiliko zela adierazi zen eta hemendik ateratako datuen konfidentzialak izango zirela. Halaber, guraso guztiek

haien testigantzak grabatzeko baimena eman dute, betiere galdera bakoitzean nahi duten guztia erantzuteko aukera emanez, haien iritzia ez baldintzatzeko. Ondoren, emandako erantzunak jaso eta transkribatu egin dira.

Prozesu honetan zehar gurasoak ahalik eta erosoan egotea bilatu denez, nahiago zuten hizkuntzan (euskaraz edo gazteleraz) erantzuteko askatasuna izan dute, gazteleraz jasotako erantzunak bere horretan mantendu dira, haien hitzei ahalik eta leialenak izateko. Elkarrizketak, ordutegi eta espazio desberdinetan egin dira, banaka eta ingurune lasaietan. Horretarako, parte-hartzaileei bilera txiki bat egiteko tarte bat proposatzeko eskatu zaie beraien ordutegietara moldatuz.

4. EMAITZAK

Aurretik aipatu bezala, ikerketa honen elkarrizketen galderak hiru oinarri kontuan hartuta egin dira. Hori dela eta, emaitzen aurkezpena galdetegiaren orden berdina jarraituz egingo da, elkarrizketak bere horretan errespetatu ahal izateko.

4.1. Errealitatera hurbilpena eta gurasoen onarpen prozesua

Elkarrizketatutako familien lau umeek, behar berezien diagnostikoa dute; hiru haurren diagnostikoaren prozesua eskolako tutoreengandik hasi zen, hauek zantzuak sumatu zituztenean. Izan ere, gurasoek ordura arte ez zuten ezer arrarorik sumatu. *“Le diagnosticaron a los dos años autismo. En el cole, la profesora de los dos años me llamó antes de navidades”* (Gurasoa 1) *“Eskolan hasi zen hiru urteko gelan eta lehenengo urtean beraren irakasleak zerbait sumatu zuen.”* [...] *“Lau urteko gelan, ya irakasleak esan zigun zerbait zegoela, eta, ez zekiela zer...”* (Gurasoa 2).

Laugarren gurasoaren kasuan, diagnostikoaren prozesua desberdina izan zen. Laugarren haurra adoptatua da, hamar hilabeterekin emergentziako harrera bezala iritsi zen familia honetara, jada, gabezia batzuk zituela jakinik. *“Gure etxera heldu, zan, por una acogida de emergencia. Momentu horretan, behar zuelako norbait, bere gainean, hogeita lau orduz. Ezin zuen gehiago beraren bizitzarekin.”* [...] *“Hamar hilabeterekin hartu genuen eta ya diagnostiko prekario bategaz etorri zan. Txarto egindako diagnostiko bategaz etorri zan.”* (Gurasoa 4).

Horrez gain, haur batengan premia bereziak hautematerako orduan, **anai arreba nagusiak** edo **bikiak** izateak lagundu egiten duela aipatu dute guztiek. Alde batetik, bi gurasok, arreba bikiarekin eta arreba nagusiarekin egin zituzten konparaketak. *“Nik konparatzen dut nire semearen ibilbidea nire alabaren ibilbidearekin, que ella es neurotipica.”* (Gurasoa 3). Bestalde, beste bi gurasoek, beste haur batekin konparaketak egin ahal izatea faltan bota zuten. *“Guk ez genuen izan konparatzeko beste ume bat alboan. Ez nintzan kontziente. Orduan... edo konparatzeko daukazu beste bat aurretik, edo... ez dago zer eginik.”* (Gurasoa 4). *“Tenía algunas rabietas y no señalaba las cosas, pero yo pensaba que era normal, no he tenido más hijos y tampoco podía comparar.”* (Gurasoa 1).

Ildo horretatik, gurasoek, beraien seme-alabek behar bereziak zituztela baieztatzerako orduan, errealitatea ikustea eta onartzea kostatu zitzaizela aipatu dute. *“Ama zaren heinean, nahiz eta zure ingurukoak esan, edo, zuk ikusi, diferentziak ikusi, ez zara kontziente. Zure ama sentimendu horrek tapatu egiten ditu gauza asko.”* [...] *“Eta hau, ama guztiei pasetan iake. Ez dozu entzuten esaten dotzuezenak, ez dozuz entzuten aktiboki.”*(Gurasoa 4). *“Ez genuen ikusi nahi izan. Esaten duzu, bueno ez da izango.... aldatuko du...”* (Gurasoa 2). *“Yo no me esperaba nada de eso, para mi era la primera noticia.”* (Gurasoa 1).

4.2. Hezkuntza esparru formala

4.2.1. Eskolako esperientzia

Eskolarizazio prozesuari eta eskolako lehen urteei dagokionez, gurasoek Haur Hezkuntza etapa oso lasaia eta polita gogoratzen dute. Are gehiago, diagnostiko bat jaso zuten arte, lau gurasoek beraien seme-alaben eskolako lehen urteak, gainerako ikasleen bezalakoak izan zirela baieztatu dute. *“La escolarización de L. fue como la de los demás niños”* (Gurasoa 1). Gainera, batek, eskola *salbazio* gisa bihurtu zela aipatu du. *“Hasi zen eskolan bi urterekin, nik behar nuelako ordu bat niretzat. Lehenengo urteetan guretzako salbazioa zen eskola”* (Gurasoa 4).

Haur hezkuntza, etapa goxo bat gogoratzen badute ere, profesionalen presentziari begira eta izandako euskarriari begira, lau gurasoetatik soilik batek aipatu du beraren alabak **hezitzailearen presentzia** izan zuela. Aipatzekoa da, ikasle honen kasuan itunpeko eskola dela. *“Le asignaron un educador para ella, 8 horas a la semana.”* (Gurasoa 1). Gainerakoek aldiz, HHko etapari zehar, ez zutela inolako errekurtsorik izan azpimarratu dute. *“O.-k ez zuen ezer ez izan, ez zuen eduki errekurtsorik LH 2. mailara arte eta holan pasatu ziren beran haur hezkuntzako urteak, diagnostikoa egin zitzaion arte.”* (Gurasoa 4).

Haur Hezkuntzatik-Lehen Hezkuntzarako bilakaeran, diagnostikoekin batera, orokorrean baliabide kopurua areagotu egin zela aipatu dute gurasoek. Hala ere, eskola publikoaren eta itunpeko eskolaren artean aldea egon da. Izan ere, baliabide aldetik, aldaketa handiena nabaritu zuten gurasoek itunpeko eskolakoak izan dira. *“Hemos visto muchísima diferencia. En primero de primaria vimos que se multiplicaron las ayudas mucho más.”* (Gurasoa 1).

Hala ere, esan bezala, gurasoek diagnostikoa iritsi arte ez zutela baliabiderik izan aipatu dute. Gauzak horrela, LHko lehen urteak baliabide gabe egon ziren. *“Iritsi zan LH1era PT barik, hezitzaile barik. LH2n autismoaren diagnostikoa iritsi zan eta bat-batean hezitzaile eta PTa agertu ziren eskolan, un completito.”* (Gurasoa 4). *“Lehenengo mailan ikastolara eraman nuen diagnostikoa. Momentu horretatik aurrera bat-batean denak gainean zeuden, eta ordu-arte ez zidan inork kasurik egiten. Bat-batean azaldu ziren, tutorea, hezitzailea eta PTa”* (Gurasoa 3). Gurasoek, baliabideak eta errekurtsioak jaso zituzten momentuan lasaitua hartu zuten. *“Hor ikusi nuen eguzkia.”* (Gurasoa 3).

4.2.2. Eskolako profesionalen inplikazioa

Eskolako inplikazioari dagokionez; hots, profesionalen inplikazioari dagokionez, denetarik egon da. Espezialista eta profesional bakoitzaren arabera inplikazioa guztiz desberdina dela azpimarratu dute. *“Depende del profesional con el que te encuentres”* (Gurasoa 3). Alde batetik, batzuk, beraien esperientzia onuragarria izan zela aipatu dute; diagnostikoa lortu zutenetik eskolaren aldetik inplikazioa areagotu zelako. *“Yo con el cole siempre he estado bastante contenta, porque a nivel académico nos han ayudado, nos han puesto ejercicios de refuerzo o nos han guiado. Yo he tenido muy buena relación con las tutoras”* (Gurasoa 1). Hala ere, laugarren gurasoaren kasuan, eskola publikoa den heinean, LH1eko irakasleaz gain, eskolan ez duela beste profesional batzuen aldetik inolako inplikaziorik nabaritu adierazi du. *“Eskolaren partetik ez dogu jaso laguntasunik ezertan ere ez.”* (Gurasoa 4).

4.2.3. Hezkuntza esparru formaleko baliabideak

4.2.3.1. Baliabide profesionalak

Gaur egun eskolan, beraien seme-alabek dituzten giza baliabideak aipatzerakoan, lau gurasoek bat egin dute eskolako espezialistak aipatzerako orduan. Guztiek espezialista berdinak aipatu dituzte; PT, hezitzailea, tutorea eta berritzeguneko logopeda. Laguntza guztiak, diagnostikoarekin batera etorri ziren. *“Empezó con la PT después de tener el diagnóstico en el aula de los cuatro años”* (Gurasoa 1). *“Eskolan behin menpekotasuna daukala aurkeztuta, nire semeak ezin duenez bakarrik egon, norbait behar du beti”* (Gurasoa 3).

Hala ere, guraso batek aipatu duenez, hezitzailea beraren alabarentzat bazen ere, gela guztiarentzako zegoen. *“Hasta los cinco años tenía un educador oficialmente para ella pero realmente era para todos y a día de hoy sigue siendo igual.”* (Gurasoa 1).

4.2.3.2. Baliabide materialak eta metodologia

Eskolak material, errekurtsu zein metodologia inklusiboak erabiltzen dituen galdetzerakoan, erantzun desberdinak egon dira. Alde batetik, batek beraren alabak ez duela material egokiturik aipatu du. *“No tiene material adaptado para ella, tiene lo mismo que los demás, todo igual. no lo sé... a veces me choca que ella tenga el mismo material que los demás.”* (Gurasoa 1).

Bestalde, metodologia inklusiboei dagokionez, guraso gehienek beraien seme-alabek, eskolako ekintza askotan **ez dutela parte hartzen** baieztatu dute. *“P.-ek ez du gauza askotan parte hartzen eta gauza asko ez ditu egiten”* (Gurasoa 2). Ildo horretatik, zalantzan jarri dezakegu eskolek metodologia inklusiboak jarraitzen ote dituzten. *“Inklusibitate ez da existitzen. Nire alabie ez da inoiz inkluituta egon ezertan ere ez. Inkluitzeko berak ere parte hartu behar du danetan, ez beste kontu batzuetan.”* (Gurasoa 4).

Gauzak honela, gurasoen ustez, gaur egungo hezkuntza sistema ez dago prest BHLP dituzten ikasleei modu egokian erantzuteko. *“Hezkuntza sistema ez dago prest honelako umeak inkluitzeko inon ere ez. Nik faltan bota dot beste errealitate bat. Esto es un desastre. Kontua da, haur batzuk, gela egonkorretan oso ondo daudela eta beste batzuk, laguntzarekin aurrera egiten dutela. Baina...daude beste hoge mila gehiago.... ez daudela inon inkluituta”* (Gurasoa 4).

4.2.4. Eskolako gabeziak

Gurasoek eskolan aurkitu dituzten gabezia desberdinak azaleratu dituzte. Hau da, guraso guztiek beraien seme-alaben eskolarizazio prozesuan zehar zenbait gauza faltan botatzen dituzte eta bota izan dituzte.

Sentsibilizazio falta

Hasteko, eskolako profesionalen aldetik, gurasoek sentsibilizazio falta dagoela aipatu dute. Alde batetik, **enpatia falta**; *“Con el cole yo lo único que diría es que creo que se podría trabajar mejor es la empatía.”* (Gurasoa 1). Horrez gain, guraso batzuek esperientzia negatiboak izan dituzte beraien seme-alabekiko eta beraienganako **gertutasunik edota takturik ez duten profesionalekin**. Ondorioz, oso kaltegarriak izan diren **komentario itsusiak eta zakarrak entzun behar izan dituzte profesional batzuegandik** eta horrek, oso gaizki pasa izana eta asko sufritu izana eragin die. *“Bere garaian, egon zen logopeda bat, emakume zahar bat... me lo hizo pasar...”* (Gurasoa 2). *“Fue un horror...tokatu zitzaizkidan profesional batzuk oso gaizki eta dena un horror, asko sufritu nuen.”* Honako hauek izan dira gurasoek jasan behar izan dituzten zenbait iruzkin: *“ai eske zure semeak ez du inoiz lortuko irakurtzea eta liburu bat aurrera eramatea.”* *“¿tu hijo esta sordo? Esque voy con el silbato a donde él y no me hace caso”* edo: *“ez dakit zer egin zure semearekin.”* (Gurasoa 3).

Erreferente eta egonkortasun falta

Sentsibilizazio falta izateaz gain, eskola publikoan, **erreferente gabezia eta egonkortasun falta** aipatu dute. Egoera horrek, ikasleen arrakasta akademikoan erabateko eragina duela esanez. *“Beraren egoera oso desberdina izan ahal zen, hezitzaile bat egon izan bazan berarekin erreferente moduen.”* [...] *“Berak, eskolan ez zuen eduki egonkortasunik. Beraren eskolarizazio prozesu osoan ez deu erreferente heldu bat tope. Orduan, faltan bota dodaz gauza asko. Akademikoki erreferente bat, establea. Eskolatan, arazorik larriena da PT-ak, hezitzaileak, tutoreak... ez direla finkoak.”* Ildo horretatik, gaur egungo hezkuntza sistema publikoan langile egonkorrik ez izateak ikasle guztiei eragiten die, bereziki, BHLP dituzten ikasleei. Ikasleek erreferente bat izatea eta jarraipen trinko bat jasotzea eragozten baitu. *“Tutoreak berriak dire eta umeak galduta daude, salduta. Ez dira ezertara iristen.”* [...] *“Orduen hezkuntzak, ez badeko plantilla establea, Hezkuntza Premia Bereziatako ikasleak galdute dauz. Jarraipen bat behar dabilako.”* (Gurasoa 4).

Profesionalen arteko lotura eta elkarlan falta

Are gehiago, eskolako profesionalen arteko elkarlan falta ere aipatu da. Guraso batek, beraren alabak ordu gehienak gelatik kanpo ematen zituela baieztatu du, gelaz kanpo lantzen zutenaren eta gainerakoek gelan lantzen zutenaren artean inolako harremanik egon gabe. Hau da, gelan egiten denaren artean eta ikasleak gelatik kanpo egiten duenaren artean inolako **lotura edo elkarrekintzarik** egon gabe. “LH2tik aurrera jarraitu zuen heitzaile eta PTarekin eta gelatik kanpo ordu gehienak egiten” [...] “Ez dago inolako loturarik PT-arekin lantzen duenaren eta gelakoan artean. Ez dau koordinaziorik PT eta tutore edota PT eta irakasle espezifikoen artien, **ez dago lan bateratu bat.**” [...] “Ekarpen bat egin beharko luke gelara. Ez dago koordinaziorik PT eta tutore edota PT eta irakasle espezifikoen artean, ez dago lan bateratu bat. Gelako maisu-maistren ikuspegia askotan da: “eroan ikaslea gelatik kanpo ze ezin dot gehiago.” (Gurasoa 4).

Ez hori bakarrik, eskolako profesionalen gain, berritzeguneko profesionalen, eskolako profesionalen eta ikasleen familien artean ez dagoela inolako harremanik aipatu dute. “Vienen los logopedas al cole y trabajan con unos niños concretos cada semana. **Su profesora no sabía** que el año pasado L. estaba haciendo las sesiones con otro niño, no era una sesión individual sino que era una sesión entre dos.” [...] “Nosotros no sabemos ni con quién está. Sabemos que el año pasado estuvo con tres diferentes.” (Gurasoa 1)

Profesionalen arteko lanketa eta koordinazio gabeziak, beraien seme-alaben hezkuntzan ondorio larriak izan dituztela aipatu dute. Izan ere, laugarren gurasoaren kasuan, beraren alabak, eskola publikoan LH2.mailan, PTaren laguntza jaso bezain laster, beraren alderdi akademikoa alde batera gelditu zela esan du. Hau da, irakasleek arreta guztia beraren jarreran jarri zuten, alderdi akademikoari garrantzirik eman gabe eta bertan behera utziz. “Hortik aurrera, O.-ren alderdi akademikoa zan guztia alde batera utzi zan, eta O.-n jarrerieri emon iakon lehentasun guztia.” (Gurasoa 4). Ondorioz, gaur egun DBH 3. mailan badago ere, bere maila akademikoa LH 2. mailakoa da.

Hori gutxi balitz, Lehen Hezkuntza bukatzean eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara iristerakoan ez dagoela **progresio akademikorik** aipatu du. “DBHn ez dago progresio akademikorik. O., Lhko bigarren zikloa lantzen dau.” (Gurasoa 4).

Baliabide falta

Aipatutako gabezien ildotik, gaur egun, ikasleek curriculumuma betetzeko baliabide falta dagoela aipatu dute orkorrean gurasoek. Hala nola, ikasleei PT ordu gutxiegi eskaintzen zaiela esan dute. “PT arekin astean 8 ordu ditu eta oso eskasa iruditzen zait. Niretzat oso gutxi dira... ze azkenean.., 8 ordu bakarrik egun bat dira, geldituko ziren beste lau egun...” (Gurasoa 3).

Horrez gain, azpimarratzekoa da laugarren gurasoak perfil oso berezia daukala, eta beraren iritzia bi ikuspegitatik eman du; **ikuspegi profesionaletik** (eskola bateko PTa eta

aholkularia izan den heinean) eta **guraso baten ikuspegitik** (HPB dituen haur baten ama den heinean). *“Nik nire ikuspegia barrutik eta kanpotik emon ahal dotzut. Eskolako profesional moduen eta behar bereziak dituen haur baten ama moduen.”* (Gurasoa 4). Gaur egungo errealitatean, tamalez, **ordaindu gabe ez dagoela baliabiderik azpimarratu du**. *“Ni orain PT-a naiz, baina orain arte aholkulari egon naiz eskoletan. Ni izan naiz mahaiaren beste aldean familiak hartzen zituena, jakinda, kanpoan ez dagoela ezer. Daukaten bakarra eskola dala, edo... euren poltsikotik ateratzen dena”* (Gurasoa 4).

Komeni da esatea, guraso guztiek, aipatutako zerbitzu publikoez gain, beste zerbitzu pribatu batzuk ordaintzen dituztela. Honekin, uler genezake, gaur egungo zerbitzu publikoek eskaintzen dutena ez dela nahikoa BHLP dituzten haurren beharrak modu egokian asetzeko. *“...eta orduan eraman genuen begiratzera. Nora? Ba... Pribatura klaro! Ezin genuen itxaron eta guk ikusten genuen behar zela ya.”* (Gurasoa 4). Gauzak honela, aipagarria da eskolan ematen diren gabeziak, modu batean edo bestean gizartean ere islatzen direla ikustea. Hots, hezkuntza publikoko gabeziak elkarte publikoko gabezietan ere ikusten dira.

4.3. Hezkuntza formaletik kanpo

4.3.1. BHLP dituzten ikasleen trataera gizartean

Guraso guztiek, aipatu dute, desgaitasun bat duen seme-alaba batekin zer nolako prozesua jarraitu behar izan duten. Izan ere, desgaitasun baten diagnostikoa jasotzean, haurrari elbarritasuna aitortzen diote, eta elbarritasunarekin menpekotasun maila bat esleitzen diote. Ildo horretatik, guraso guztiek bat egin dute, diagnostikoak, zehazki menpekotasunak, onurak ekarri dizkiela (gurasoei zein seme-alabei). Hala nola; laguntza ekonomikoa, lanaldi murrizketa eskatzeko aukera eta baliabide gehiago izateko aukera.

Honekin esan dezakegu, gaur egun oraindik, baliabide eta errekurtsioak eskatzeko eta horiek justifikatzeko diagnostikoa beharrezkoa dela, bestela ez da inolako errekurtsorik eskaintzen. *“Ez zegoen diagnostikorik, orduan diagnostiko barik hezkuntzak ezin du jarri errekurtsorik, ze ezin da errekurtsioa justifikatu. Paperak dana eusten dau.”* (Gurasoa 4). *“Mundu honetan, gauza guztiak bezala, paper batean zer daukazun jartzen ez duen arte ezin da ezer egin.”* (Gurasoa 3).

Gainera, guraso guztiek azpimarratu dute, denbora luzez itxaron behar dela diagnostikoa jasotzeko. *“Fui a Osakidetza y me dieron cita a los seis meses.”* *“llamé a Gautena y a los 4 meses nos dieron la cita para hacer la prueba”* [...] *“ya llegamos al verano justo antes de los tres años de L., osea, casi un año de espera.”* [...] *“Cuando te dan un diagnóstico y pides ayuda al cole, se tarda, tienes que esperar para que se ponga todo en marcha”* (Gurasoa 1). Hori gutxi balitz, ez dute erraztasunik izan, prozesu burokratiko guztiak aurrera eramateko orduan eta zenbaitetan galduta sentitu dira eta prozesua oso gogorra egin zaie. *“Sí que te diría lo duro para mí siempre ha sido todo el papeleo.”* [...]

“Es un rollo hacer los papeleos. Porque ahí nadie te ayuda. Y todos se echan la pelota y nadie sabe muy bien cómo hacer. Y vas a preguntar y nadie sabe la respuesta.” (Gurasoa 1).

4.3.2. Laguntza ekonomikoak eta emakumeen errealitatea

Laguntza ekonomikoari dagokionez, aipatzekoa da oso diru kopuru txikia ematen dietela. Diru kopuru hori ez da nahikoa haurraren behar guztiak asetzeko. *“La discapacidad te da oportunidades, diríamos, económicas por un lado, pero muy poca cosa.”* (Gurasoa 1). *“Hasieran, diputazioak zerbait ordaindu zidan lana uzteagatik, baina minimo bat oso gutxi, ez zen iristen betaurrekoak aldatzeko ere ez.”* (Gurasoa 4).

Antza denez, familia askotan gurasoetako batek lana utzi behar izaten du, beraren seme-alabaren zaintzaz arduratzeko. *“Nik lana utzi nuen”* [...] *“familia batzuen errealitatea da ezin dutela umea inon utzi, ezin dutelako ordaindu, eta gainera ezin dute lanik egin, umea atendidu behar dutelako. Umie atendidu behar dozu 24 orduz.”* (Gurasoa 4) *“Me daba igual dejar de trabajar... baina nahi nuen jakin ea zer egin nezakeen hobetzeko.”* (Gurasoa 2).

Gaur egun, lautik, hiru gurasok, lanaldi murriztua daukate. Deigarria da, **emakumeak**, hots, amak direla kasu guztietan lanaldi murrizketa eskatu dutenak edo momenturen batean beraien lana utzi dutenak. *“Tú cuando tienes un hijo puedes pedir una reducción de horas hasta que el niño cumpla 12, pero con un diagnóstico de dependencia, tú puedes prorrogar esta reducción de horas hasta que tu hijo cumpla 18 años. Entonces, a mí me permite pedir la reducción de horas cobrando. O sea, no todo, no todo, pero cobro una parte de lo que no estoy trabajando porque estoy dedicando una parte de mi tiempo a la niña. Entonces, para mí, el dinero me da igual, pero el poder disfrutar de eso sí. Son cositas que hacen que sea todo más llevadero.”* (Gurasoa 1) *“Menpekotasunarekin, nik lanaldi murriztua daukat.”* (Gurasoa 3).

5. ONDORIOAK

Emaitzak aztertu ondoren eta aniztasun funtzionala duten gurasoen ikuspegia ezagutu ondoren, gai desberdinen inguruko zenbait ondorio eta gogoeta atera ditut. Hori dela eta, emaitzekin lotura bat izateko asmoz, ondorioak ere, hiru oinarri kontuan hartuta sailkatu ditut.

5.1. Errealitatera hurbilpena

Ikerketa honen emaitzetan ikusi izan den bezala, haurrengan behar bereziak hautemateko orduan irakasleek zeregin handia eta rol garrantzitsua dute. Izan ere, guraso gehienak baieztatu dute irakasleak izan zirela beraien seme-alabengan premia bereziak hautematen lehenak; Haur Hezkuntzako irakasle eta tutoreak zehatzago esanda. Ordura arte, gurasoek ez zuten ezer arrarorik sumatu eta errealitateaz ohartzea eta hori onartzea kostatu zitzairen. Izan ere, Clemente-k (2018) aipatzen duen bezala, askotan BHLP identifikazioa eskolan bertan egiten da tutore edo aholkularien eskutik. Gainera, Díazek, (2010) baieztatzen duen bezala, behar bereziak dituen familiaren rola ez da batere erraza. Behar bereziak dituen

haur bat familiara iristen denean, bere kideetako bat ere ez da horretarako prestatua izan, eta, beraz, mota desberdinetako erreakzioak gerta daitezke.

5.2. Hezkuntza esparru formala

Haurren eskolarizazio prozesuari dagokionez, orokorrean gurasoek Haur Hezkuntzako etapa lasaia eta polita gogoratzen dute; honek bat egiten du aurreko ikerketa batzuekin. Haur hezkuntzatik aurrera egin ahala, zailtasunak sortzen dira, lehen hezkuntzan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzan dauden hezkuntza-oztopo ugariak direla eta (Toboso et al., 2012). Gainera, Abellane et al.-ek (2019) baieztatzen duten bezala, Haur Hezkuntzako irakasleek gainerakoek baino jarrera inklusiboagoak erakusten dituzte eta irakasleen jarrera positiboa eta inklusiboa funtsezkoa da ikasleek hezkuntza-esperientzia hobea jasotzeko eta beraien eskola-arrakastarako. Oro har, esan genezake, HHn atentzio sendoagoa edo nabariagoa ematen zaiela BHLP dituzten ikasleei baina ez daukagu honen kausa-efekturik. Honen arrazoietakoa bat izan daiteke, HHko etapan ikasleen arteko desberdintasunak horren nabarmenak ez izatea eta, ondorioz, irakasleentzako egoera bideratzea errazagoa izatea. Hala ere, ikertzen jarraitu beharko genuke, hau benetan horrela den ziurtatzeko.

HH-ko etapa hobea gogoratzen badute ere, aipatzekoa da ikasle guztiek, batek izan ezik, Lehen Hezkuntzara iritsi arte ez zutela inolako baliabide edota errekurtsorik jaso. Baliabideak jaso zituen ikaslearen kasuan, itunpeko eskola bat zen eta honek hezitzailearen presentzia izan zuen. Izan ere, ohikoena BHLP diagnostikoa Lehen Hezkuntzako hasierako etapetan egitea da eta nahiz eta irakasleek edo gurasoek behar eta gabezia batzuk antzeman ez da inolako baliabiderik eskaintzen diagnostiko zehatz bat eskuetan izan arte. Ildo horretatik, Lehen Hezkuntzan diagnostikoarekin batera ikasleei eskolan baliabide eta errekurtsioak eskaini zitzaizkien baina, askotan errekurtsioak soilik beraien seme-alabentzako izan beharrean gela osoarentzat ziren. Ondorioz, askotan ikasle hauen beharrak ez ziren modu egokian asetzen.

Lehen Hezkuntzan baliabideak areagotzeaz gain, eskolako profesionalen aldetik inplikazioa ere areagotu egin zela baieztatzen dute gurasoek. Hala ere, eskola publikoaren kasuan, behin diagnostikoa jasota ere, ez zuen inplikaziorik nabaritu.

Gurasoek esandakoak, bat egiten du aditu desberdinek aipatu dutenarekin. Izan ere, Serranok (2017) azaltzen duen bezala, desgaitasunaren aitorpena beharrezkoa da modu administratiboan frogatzeko pertsonak urritasun funtzionala duela eta ebazpen hau eskuratzeak aukera ematen dio pertsona horri gizartean eskubide, baliabide, autonomia.... gehiago izateko. Hala ere, zalantzarik ez dago, diagnostikoa jaso arte, ikasleek inolako baliabide edota errekurtsorik ez jasotzea egoera benetan kezagarria dela, eta argi islatzen du hezkuntza sistemaren eta burokraziaren zurruntasuna. Errealitate honek, eragin negatiboak eta esanguratsuak izan ditzake haurraren, horregatik, ikaslea erdigunean jartzen duen hezkuntza sistema bat bultzatu beharko genuke, hots, haurraren pentsatzen duen sistema baten alde egin beharko genuke. Horretarako, gurasoen, irakasleen eta osasun-arloko profesionalen arteko lankidetzan oinarritutako ikuspegi arinago batek nabarmen lagunduko

luke.Bestalde, emaitzei jarraituz, BHLP dituzten haurrei itunpeko eskolan eskola publikoan baino baliabide gehiago eskaintzea eta ikasleenganako inplikazioa handiagoa izatea, gaur egungo hezkuntza-sistema publikoa benetan inklusiboa ote den hausnartzera eramaten gaitu.

Oztopo eta gabeziei dagokionez, Eusko Jaurlaritzak (2012) inklusioa zailtzen zuten zenbait praktika definitu zituen eta emaitzetan ikusi den bezala, gaur egun oztopo horiek bere horretan jarraitzen dute. Izan ere, eskola inklusibo bat lortzeko gaur egun dauden gabeziak aipatzerakoan atera diren emaitzak, ikerketa desberdinek ere adierazi dituzte, eta honako hau nabarmentzekoa da Lehen Hezkuntzako profesionalek kontutan hartzeko.

Hasteko, emaitzak ikusita, eskolak erabiltzen dituen baliabide, material eta metodologiei dagokionez, orokorrean ez direla benetan inklusiboak esan dezakegu. Izan ere, nahiz eta ikasleak gela arruntean egon, ez dute jarduera eta dinamika askotan parte hartzen. Hots, baztertuta gelditzen dira. Toboso et al.-ek (2012) azpimarratzen duten bezala, kontuan izan behar da BHLP dituen ikasle bat ikastetxe arrunt batean eskolarizatzea ez dela hezkuntza inklusiboaren sinonimoa. Argi dago hezkuntza inklusiboa ez dela berez sortzen ikaslea eskola arruntera sartze hutsagatik; aitzitik, sarbide hori aukera-berdintasunean ikasteko aukerarekin bideratu behar da. Canimasek (2015) baieztatzen duen bezala, aldaketa kultural, politikoak zein ingurumenekoak egin behar dira, pertsona baten gaitasunak edonolakoak eta edozein direla ere bizitzako arlo guztietan parte har dezan.

Gainera, eskoletan ez dagoela profesionalen arteko elkarlanik baieztatu dute. Hau da, behar bereziak dituzten ikasleak askotan gelatik kanpo ateratzen dira eta aparteko jarduerak eta dinamikak egiten dituzte. Hots, PT edo hezitzailearekin ordu asko gelatik kanpo ematen dituzte, gainerako ikasleekin zerikusirik ez duten jarduerak egiten. Ondorioz, gelako talde jardueretan eta talde lanetan aritzeko aukerak galtzen dituzte, ikaskideenganako deskonexio bat sentituz eta baztertuta sentituz. Lópezek (2011) adierazten duen bezala, honako hau ikasleak gelatik ateratzea baimentzen duten legeak daudelako gertatzen da.

Are gehiago, gurasoak ere, askotan alde batera gelditzen dira, sistematik kanpo. Ezin dugu ahaztu, gizarte zein hezkuntza bidezkoago eta inklusiboago bat bermatzeko gizarteko eragile guztiek parte hartu behar dutela. Hots, familiek, irakasleek eta gainerako hezkuntza-eragileek partekatutako zeregina izan behar duela, familien rola funtsezkoa izanik (Lopez, 2011). Ondorioz, beraien seme-alaben hezkuntza ibilbidea kolokan ikusten dute, inolako jarraipenik gabe. Ikaslea erdigunean jartzen duen sistema batean, irakasle, tutore eta gainerako espezialisten lan bateratu bat funtsezkoa da. Eskolako profesionalek taldean lan egiteak, ikasleei gelara ekarpen esanguratsuak egitea ahalbidetzen die, gelako kide bat gehiago izanik.

Horrez gain, profesionalen aldetik, sentsibilizazio falta dago. Askotan, gurasoek estereotipoz betetako iruzkin eta zurrumurru desatseginak entzun eta jasan behar izan dituzte. Izan ere, Lópezek (2011) bat egiten du, inklusioa eragozten duen oztopo esanguratsuetako bat etiketen, estereotipoen edota jarrerren bidez agertzen dela. Horrez gain, gurasoek eskoletan ez dela enpatia lantzen aipatu dute; ez dela aniztasuna modu guztietan onartzen eta

errespetatzen. Izan ere, historian zehar, aniztasun funtzionala duten pertsonenganako begiradak bilakaera handia izan du (Bonilla, 2020). Hala ere, oraindik, bazterketak, desberdintasunak eta marjinazioak dauden mundu batean bizi gara (Darretxe et al. 2020). Egoera horrek beharrezkoa egiten du, aniztasuna modu guztietan onartzen eta errespetatzen duen gizarte eta hezkuntza baten alde egitea.

Hori gutxi balitz, gaur egungo hezkuntza sisteman erreferente egonkor falta arazo larria da. Errealitate honek argi islatzen du, gaur egungo hezkuntza publikoa ez dela batere egonkorra eta horrek ikasleen beharrak behar bezala asetzera eragozten du. Eskolako gabeziekin amaitzeko, emaitzek erakutsi dute eskoletan ez dagoela baliabide ekonomiko nahikorik ikastetxe gehienek ez dute aniztasunari erantzuteko kalitatezko ikaskuntza bermatzeko eta sortzen diren beharrak asetzeko baliabide nahikorik (Rios, 2009 eta Gonzalez et al., 2017). Ondorioz, ikasle gehienek ezingo dute legeak ezartzen duen irteera profila eskuratu, LOMLOEek hezkuntza inklusiboari begira finkatzen duen helburua bertan behera geldituz *"Guztiantzako kalitatezko hezkuntza inklusiboa nahiz bidezkoa bermatzea eta etengabeko ikaskuntzarako aukerak bultzatzea"* (Eusko Jaurlaritza, 2023).

Ikerketaren ildo beretik, nire emaitzek erakutsi dute, eskola eta bertako profesionalak ez daudela prest aniztasunari behar bezala erantzuteko. Errekurtso edota baliabide falta izateaz gain, baliteke, beraien formakuntza behar bezalakoa ez izatea egoera bideratzeko.

5.3. Hezkuntza formaletik kanpo

BHLP dituzten ikasleenganako trataerari buruz galdetzean, emaitzek adierazi dutena bat egiten du ikerketa desberdinek adierazi dutenarekin. Izan ere, gaur egun gurasoek oso prozesu luzeak eta burokratikoak jasan behar dituzte eta prozesu guztian zehar oso laguntza gutxi jasotzen dute eta askotan galduta sentitzen dira, honako hau oztopo esanguratsua bihurtzen delarik (Gonzalezek et al., 2017). Gauden puntura iristeko fase asko igaro behar dira eta horrek ikuspegi berritzaile bat eskatzen dio jendeari. Gizartea etengabe berritzen eta eboluzionatzen ari den heinean, oso zaila da guzti hori burokratikoki kudeatzea, ondorioz, baliteke oztopo honen arrazoia honako hau izatea.

Bestalde, aipatzekoa da gurasoek jasotzen duten laguntza ekonomikoa oso txikia dela eta ez da nahikoa beraien seme-alaben behar guztiak asetzeko. Tamalez, jende askok ezin du onartu diru kopuru handia ordaintzea eta ondorioz, familietako kide batek lana uzten du beraren seme edo alabaren zaintzaz arduratzeko. Emaitzetan ikusi den bezala, aipatzekoa da, oraindik ere emakumeak izaten direla gehienetan lana uzten dutenak edota lanaldi murriztua eskatzen dutenak. Barbosak et al.-ek (2023) azpimarratzen duten bezala, amak dira zaintzaile nagusiaren rola beraiengan hartzen dutenak eta zainketa-karga handiena dutenak.

Eskolaz kanpoko baliabideei dagokionez, emaitzetan ikusi da, guraso guztiek zerbitzu publikoek gain, zerbitzu pribatuetara jotzen dutela. Hau da, guraso askok zerbitzu pribatuak bilatzen dituzte beraien seme-alaben hezkuntza osatzeko. Datu honekin esan genezake, zerbitzu publikoek eskaintzen dutena ez dela nahikoa haurren beharrak eta premia

espezifikoa asetzeko. Hala ere, zerbitzu pribatuetara jotzearen aukera hori garestia izan daiteke, eta familia guztientzat ez da eskuragarria. Horrek nabarmentzen du zerbitzu publikoak hobetu eta hedatu behar direla, haur guztiek, beraien premiak edozein izanik ere, aurrera egiteko behar diren laguntzak izango dituztela bermatzeko.

Zalantzarik ez dago inklusioari geroz eta garrantzia handiagoa ematen zaion gizarte batean bizi garela. Are gehiago, inklusiorako bidean gero eta politika desberdin gehiago aurrera ateratzen dira. Hala ere, gero eta gutxiago hausnartzen da ezartzen den horren inguruan, eta inklusiorako bidean aurrera egiteko, ezinbestekoa da bidean zehar hausnartzea: Erabaki dugun bidea egokia da?

Hemen ateratako emaitzek aurretik egindako ikerketetan ateratako emaitzen parekoak izan dira eta honek adierazten du, 2024an, 2012an egindako ikerketen emaitza berdinak lortzen ditugula. Guzti honek zerbaitetarako balio behar digu: **hausnarketa sakonago bat egiteko**. Planteatzen dugunaren inguruan hausnartu behar dugu, alde batetik; planteatzen den horrek oinarri sendo bat duela eta benetan funtzionatzen duela ziurtatzeko eta bestetik; orain arte egindakoak ikasle zein gurasoengan zer nolako emaitzak izan dituzten ikusteko. Ideia eta politika berriak atera daitezke etengabe, baina, horietaz hausnartzen dugu? Planteatzen den guzti hori lortzen ari gara? Zer ari da gertatzen errealitatean gure eskolan?

6. MUGAK ETA ETORKIZUNEN ILDOAK

Behin lana bukatuta, nahiz eta helburuak bete diren, lanak dituen mugak eta horiei lotutako hobekuntza proposamenak plazaratuko dira. Mugei dagokionez, ikerketa honetan soilik Gipuzkoako eta Bizkaiko gurasoekin hitz egin da, ondorioz ikerketak ez du ikuspegi orokor bat ematen. Hala ere, gai hau ikertzen jarraitzeko nahiarekin, emaitzek erakutsi dute, hezkuntzak nolabaiteko beharra daukala agente desberdinen ikuspegia kontuan hartzea. Hori dela eta, funtsezkoa da ikasleez gain gurasoak ere aintzat hartzea eta prozesu honen parte egitea. Beraz, beharrezkoa izango litzateke lagina handitzea ikuspegi zabalago bat eman ahal izateko. Horretarako, komenigarria izango litzateke eskualde desberdinetako guraso gehiagorekin biltzea, toki bakoitzeko egoera zein den aztertzeko. Horretaz gain, interesgarria izango litzateke beste errealitate batean dauden gurasoekin ere lan egitea, hau da, ez soilik behar bereziak dituzten ikasle gurasoekin, baizik eta elkarrizketak behar berezirik ez duten gurasoei ere bideratzea. Are gehiago, ondo legoke gurasoek gain ikasle desberdinen ikuspegia eta iritzia ere ezagutzea. Beraien esperientziak eta beharrak lehenengo pertsonan ulertzeko eta haien ongizatea eta garapena hobetzeko.

Datuak jasotzeko tresnei dagokionez, hots, elkarrizketei dagokienez, erabilitako formatua egokia izan zen, eta guraso guztiak oso gustura egon ziren, konfiantzazko giro bat zelako. Hala ere, zenbait galdera nahiko zuzenak ziren eta gerta daiteke konfiantza nahikorik ez badago, gurasoek egia ez esatea edo erantzun nahi ez izatea lotsagatik edo haien irudia babesteko. Kasu horietan, etorkizunerako, egokia izango litzateke alde aurreko erlazio bat eta giro eroso bat sortzea elkarrizketak hotzak ez izateko, eta guraso guztiak gustura egoteko. Horrez gain, ikerketaren emaitza osoagoak eta objektiboagoak lortzeko asmoz, guraso

desberdinen arteko topaketa bat antolatu daiteke. Bertan, tertulia baten bidez, modu kolektiboan bakoitzak askatasunez beraren iritzia eta esperientzia partekatzeko. Modu horretan, ikuspuntu desberdinak lortuko lirateke, izan ere, pertsona desberdinek, fenomeno bera modu desberdinetara bizi dezakete eta debate baten bidez pertsona batetik bestera pertzepzioak nola aldatzen diren ikusi daiteke.

Horrenbestez, esan daiteke lan guzti hau oso baliagarria izan dela irakasle izango naizen heinean nire formakuntza osatzeko eta behar bereziak dituzten ikasleek zein beraien gurasoek bizi duten errealitatea gehiago ezagutzeko. Gainera, identifikatutako mugak nola hobetu daitezkeen jakinda, etorkizunera begira oso interesgarria izan daiteke ikertzen jarraitzea beti helburu batekin: ikasle guztien ongizatea eta inklusioa bilatzea.

7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

1/1993 Euskal Eskola Publikoari Buruzko Legea, 1993ko otsailaren 19koa. (EHAA 38 zk., 1993ko otsailaren 25a, 1499-1539 or.) <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1993/02/9300650a.pdf>

Abellan J., Sáez N.M., Reina R., Ferriz R., eta Navarro R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156.

Alcaraz, S., eta Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

Alfaro, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 60-71.

Aranda, E. (2015). *Detección, derivación y abordaje de las necesidades educativas especiales en infantil: caso real*. (Grado amaierako lana). Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, España.

Alvarado, P., eta Falcones, B. (2021). *Proceso de detección de necesidades educativas especiales desde instrumentos y técnicas aplicadas a estudiantes de séptimo básico del liceo Naval*. (Doktorego tesia). Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Psicológicas, Guayaquil.

Arnaiz, P. (2019). La Educación Inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-54.

Barbosa, A., Celeita E.A., eta Camilo, C. (2023). Narrativas sobre la experiencia de cuidado en padres de hijos con discapacidad visual. *Quaderns de Psicologia*, 25(1), e1883. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1883>.

Berritzegunea, (d.g). *Orientasare*. Hemendik berreskuratua: <https://sites.google.com/site/orientasare/hezkuntza-premia-bereziak?authuser=0>

- Bonilla, J. M. (2020). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 26(42), 75-89. <http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>.
- Cabero, J., eta Córdoba, M. (2016). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Calvo, M., eta Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., eta Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional?. *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>.
- Castro, M., eta González, I. (2016). *Problemas que enfrentan los docentes, los padres y madres de familia de la Dirección Región Educativa de Alajuela, ante la inclusión de un niño con Necesidades Educativas Especiales, al aula regular*. (Gradu amaierako lana). Universidad Estatal a Distancia, Escuela de educación, San José.
- Ceballos, C., eta Rodriguez, B. (2016). *La importancia de la familia en el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales*. (Doktorego Tesia). Corporación Universitaria Minuto de Dios: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá.
- Clemente, V. (2018). *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Tirant humanidades.
- Darretxe, L., Beloki, B., eta Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81.
- Darretxe, L., Berasategi, N., eta Gaintza, Z. (2022). *Buenas prácticas inclusivas en la respuesta al alumnado con enfermedades raras: Estudio en diferentes comunidades autónomas*. Ediciones Octaedro.
- Díaz, M. (2010). El papel de la familia en la educación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-9.

- Euskadiko Eskola Kontseilua. (2022). *Hezkuntza Euskadin: 2019-2021 txostena*.
[https://consejoescolardeeskadi.hezkuntza.net/documents/17937/8247438/HEZKUN
T ZA+EUSKADIN.+2019-21.pdf/811a754c-e79e-d520-77c0-7f504ab52ede](https://consejoescolardeeskadi.hezkuntza.net/documents/17937/8247438/HEZKUN
T ZA+EUSKADIN.+2019-21.pdf/811a754c-e79e-d520-77c0-7f504ab52ede)
- Eusko Jaurlaritz (2012). Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una
escuela
inclusiva.
[https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/ad
j untos/escuela-inclusiva/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/ad
j untos/escuela-inclusiva/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf)
- Eusko Jaurlaritz (2019). *Hezkuntza berritzatzeko zuzendariaren jarraibideak, hezkuntza
laguntzako premia espezifikoak dituzten ikasleei baliabide pertsonal espezifikoak
esleitzeko prozedurari buruzkoak*.
[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_neapoyoeducativo/eu_
def/adjuntos/2019-03-13_hlpe_baliabideen_esleipena_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_neapoyoeducativo/eu_
def/adjuntos/2019-03-13_hlpe_baliabideen_esleipena_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritz (2020). *Ebazpena, 2020ko uztailaren 10ekoa, Hezkuntzako sailburuordearena, Hezkuntza Sailaren mendeko funts publikoekin
finantzatutako unibertsitatez kanpoko ikastetxeei jakinarazteko hezkuntza-laguntzako premia espezifikoetako (HPB) ikasleei
buruzko informazioa biltzeko eta antzolatzeko prozedura berria, eskola inklusiboaren esparruan*.
[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_neapoyoeducativo/eu_
def/adjuntos/NEE_Resolucion_recogida_organizacion_informacion_alumnado_10_ju
lio_2020_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_neapoyoeducativo/eu_
def/adjuntos/NEE_Resolucion_recogida_organizacion_informacion_alumnado_10_ju
lio_2020_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritz (2023). Hezkuntza dekretua 77/2023, Oinarrizko Hezkuntza curriculum
zehaztu eta Euskal autonomia Erkidegoan ezartzekoa. (EHAA, 109, 2023ko ekainaren
23a, 1-390or.) <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1993/02/9300650a.pdf>
- Escudero, J. M., González, M. T. eta Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la
formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación
XXI*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20183>
- Espinosa, P. A. (2023). Problemas de falta de recursos en la educación preescolar: Cómo
afecta la calidad de la enseñanza. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 2281-2291.
<https://doi.org/10.23857/dc.v9i2>

- García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, 1(29), 429-440.
- Gimeneo, M. (2023). *La participación de las familias en los centros escolares como reto ante una Educación Inclusiva*. (Grado amaierako lana). Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación. España.
- Gonzalez, F., Martín, E., eta Poy, R. (2017). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Ibarra, I. (2022). *Orientazioa, diagnosia eta esku hartzea hezkuntzan*.
<https://ocw.ehu.eus/course/view.php?id=587>
- Ibarra, I. (2024). Hezkuntza-laguntza espezifikoak eta irisgarritasuna: helduen euskalduntzerako zenbait helduleku. *Helduen Euskalduntzearen Aldizkaria*, 103, 1-14.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 340 zk., 2020ko abenduaren 30a, 122868 a 122953 or.).
- Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- López, M., (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Martín, L. (2021). *La Inclusión educativa en la Atención a la Diversidad en Primaria: ¿se ha alcanzado realmente la Inclusión Educativa, o se ha alcanzado la Integración?*. (Grado Amaierako lana). Universidad de La Laguna, Facultad de Educación. España.
- Masis, R. L. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad. *Alteridad*, 6(2), 102-108.

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*.

http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5622/Alumnado_con_discapacidad_y_educaci%c3%b3n_inclusiva_en_Espa%c3%b1a.pdf?sequence=1&rd=0031401716527926

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law*, 16, 381-414.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Palacios, A., eta Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.

Pérez, L. (2024). *Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad*. (Doktorego tesia). Universidad de Extremadura. Facultad de Educación, España.

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.

Rodriguez, S. eta Ferreira, M.A. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

Romañach, J. eta Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 321-330.

Serrano, L. (2017). *Síndrome de Down. Una guía para padres y familias*. (Doktorego tesia). Universidad Autónoma de Madrid. España.

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., eta Gomez, C., (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.

Velázquez, E. D. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad.
Intersticios, Revista sociológica del Pensamiento Crítico, 3(2), 85-99.

8. ERANSKINAK

Eranskina 1: Norbanako Jarduera Plana



II ERANSKINA

NORBANAKO JARDUERA PLANA / PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO	20..-..
--	---------

IKASLEAREN DATUAK / DATOS DEL ALUMNO/A		
LEHEN ABIZENA / PRIMER APELLIDO	BIGARREN ABIZENA / SEGUNDO APELLIDO	IZENA / NOMBRE
JAIOTEGUNA / FECHA DE NACIMIENTO	TUTOREA / TUTOR-A	TALDEA / GRUPO

PLANA EGITEAREN ARRAZOIAK / MOTIVOS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE PLAN	
Hezkuntza-laguntzaren berariazko premiak dituen ikaslea (HLBP) Alumno-a con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	
Ikasteko berariazko zailtasunak / Dificultades específicas de aprendizaje	
<input type="checkbox"/> Idazmenaren eta irakurketaren nahasmena / Trastorno de la lectura y la escritura	
<input type="checkbox"/> Diskalkulia / Discalculia	
<input type="checkbox"/> Komunikazio eta lenguiaren nahasmena / Trastorno del lenguaje y la comunicación	
<input type="checkbox"/> Arreta-defizitaren/hiperaktibitatearen nahasmendua / Trastorno por déficit de atención / hiperactividad	
<input type="checkbox"/> Gaitasun handiak / Altas capacidades	
BESTE ERAKUNDEEN PARTE HARTZEA / PARTICIPACIÓN DE OTRAS ENTIDADES	
Foru Aldundiko Arreta Goiztiarra / Atención Temprana de la Diputación Foral	
Haur eta gazteentzako Osasun Mentaleko Unitatea / Salud Mental infanto-juvenil	
Gizarte Zerbitzuak / Servicios Sociales	
Beste batzuk (zehaztu) <i>Otros (especificar)</i>	
Programa batean parte hartzen du Toma parte en un programa	HBSP / PREE
	CD / DC (Programas de Mejora)
	Hizkuntza indartzea / Refuerzo lingüístico
	Beste bat / Otro
Beste arrazoi batzuk (zehaztu) <i>Otros motivos (especificar)</i>	

--

1. IKASKETEN HISTORIALAREN LABURPENA / SÍNTESIS DEL HISTORIAL EDUCATIVO

<p>Informazio esanguratsuena / Información más significativa</p>
--

2. IKASLEARENTZAT, IKASTEKO ERRAZTASUN EDO ZAILTASUN DIREN GORABEHERA ESANGURATSUAK / ASPECTOS RELEVANTES QUE FAVORECEN O DIFICULTAN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO/A

Baloratu 1etik 6ra (1 oztopatzen du, 6 errazten du) / Valorar de 1 a 6 (1 dificulta, 6 favorece).

GORABEHERA ESANGURATSUAK / Aspectos relevantes	1-6	AZALDU 1-3 bitarteko puntuazioen ARRAZOIAK eta ikasleak aurkitzen dituen OZTOPOAK EXPLICA los MOTIVOS y las BARRERAS que el alumno/a encuentra en las puntuaciones 1 -3
Bertaratzea / Asistencia		
Gelan duen parte-hartzea / Participación en el aula		
Ikasketa-ohiturak / Hábitos de estudio		
Ikasteko motibazioa / Motivación para aprender		
Arreta-maila / Nivel de atención		
Autonomia-maila / Grado de autonomía		
Erantzukizuna eta auto-exijentzia / Responsabilidad y autoexigencia		
Ikaskideekiko harremana / Relación con los compañeros-as		

Helduekiko harremana / <i>Relación con personas adultas</i>		
Afektibitatea , auto-estima... / <i>Afectividad, autoestima...</i>		
Familia-ikastetxe / <i>ikastetxe-familia lankidetz</i> <i>Colaboración familia-centro / centro-familia</i>		
Deskriba itzazu ikasteko estiloaren alderdi esanguratsuak, hala nola, ekimena, ahalegina, sormena... <i>Describe algunos aspectos relevantes de su estilo de aprendizaje, por ejemplo: persistencia, esfuerzo, creatividad...</i>		

3. IKASLEAREKIN BETEKO DIRAN JARDUERAK / ACCIONES A REALIZAR CON EL ALUMNO-A

hezkuntza esku-hartzerako betekizunak adieraz itzazu / <i>Las acciones para la intervención educativa en este curso escolar</i>
--

4. NJP-ren JARRAIPENA ETA BALORAZIOA / SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN DEL PAP

Aurrez ikusitako bilerak <i>Reuniones programadas</i>	Parte hartzaileak / <i>Participantes</i>	Balorazioa eta akordioak <i>Valoración y acuerdos</i>
1. ebaluazioan <i>En la 1ª evaluación</i>		
2. ebaluazioan <i>En la 2ª evaluación</i>		

3. ebaluazioan <i>En la 3ª evaluación</i>		
Hurrengo ikasturterako proposamena / Propuesta para el siguiente curso		

7
8
9

Sinadurak /Firmas:

Tutorea /Tutor-a

Ikasketaburua /Jefatura de estudios:

Iturria: (Berritzegunea, d.g.).

Eranskina 2: Ikastetxe zerrendan erregistratzeko gurasoen baimena



I ERANSKIN

Ikaslea Alumna o alumno	Jaiotze-data Fecha de nacimiento
-----------------------------------	--

(izena) _____ k, _____ (nombre)
NAN_(zbkia) _____ duenak, con DNI _____ (nºDNI)
ikaslearen aita, ama edo legezko ordezkari padre, madre o representante legal del
bezala hau adierazten dut: alumno o alumna

Nire seme, alaba edo tutoretzapeko W67 Manifiesto mi conformidad con la solicitud
aplikazioko "Ikastetxe zerrendan" del centro _____
erregistratzeko (ikastetxearen izena) _____ (nombre del centro) para registrar a mi hijo, hija o
ikastetxearen eskaerarekin eta Norbanako tutelado en la aplicación W67 y para la
Jarduera Plana martxan jartzearen corresponsabilidad en la puesta en práctica
erantzunkidetasunarekin adoz nagoala. del Plan de Actuación Personalizado.

Era berean, baimen zehatza ematen dut Doy también mi consentimiento expreso
isilpeko datuak jaso, zaindu eta hezkuntza, para que se recoja, custodie y ceda a otras
osasun edo/eta gizarte-administrazioko beste instancias de la administración educativa,
erakunde batzuei helarazteko erantzun sanitaria y/o social los datos de carácter
koordinatua haren beharretara egokitzeko personal y reservado únicamente con el
asmoz. objeto de adecuar la respuesta coordinada a
sus necesidades.

Dagozkion ondorioak ezan ditzan jasota Para que conste a los efectos oportunos.
gera dadin.

n, ko ren (e)an En , a de de

Sinadura / Firma

Iturria: (Berritzegunea, d.g.).

Eranskina 3: Inplikazio etikoak aitortzeko adierazpena



HEZKUNTZA, FILOSOFIA
ETA ANTROPOLOGIA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA
Y ANTROPOLOGÍA

GRAL ETA MAL-ek DAKARTZATEN INPLIKAZIO ETIKOAK AITORTZEKO ADIERAZPENA

Behean sinatzen dutenek (ikasleak eta tutoreak) adierazten dute honako alderdi hauek egiazkoak direla:

Ikaslearen izen abizenak	Amaya Foruria Vallejo
Ikaslearen posta elektronikoa	aforuria004@ikasle.ehu.eus
Tutorearen izen abizenak	Amaia de la Fuente Gaztañaga
Tutorearen posta elektronikoa	amaia.delafuente@ehu.eus
Proiektuaren izenburua: <input checked="" type="checkbox"/> GRAL <input type="checkbox"/> MAL	GRAL: HEZKUNTZA INKLUSIBORAKO BIDEAN: HEZKUNTZA PREMIA BEREZIAK DITUZTEN IKASLEEN ERREALITATEAK GURASOEN IKUSPEGITIK
Proiektuaren laburpen laburra (gehienez 150 hitz)	Ikerketa lan honetan, historian zehar eskola inklusiborantz egindako ibilbidea ezagutzeaz gain, gaur egungo eskolako errealitatea zein den aztertuko da; bertako gabeziak eta eskaintzen diren baliabideak hain zuzen ere. Horretarako, Hezkuntza Premia Bereziak dituzten gurasoen ikuspegia hartuko da kontuan. Ikerketarako lau elkarriketa burutu dira, galdetegi erdiegituratu bat erabiliz. Lan honetatik ondorioztatu daiteke, behar bereziak dituzten ikasleen premiak ez direla modu egokian asetzen eta, oraindik kolektibo batzuekiko praktika baztertzailleak gauzatzen direla. Izan ere, integraziotik inklusiora bidean gauden bitartean, ezartzen diren politika eta praktiketan kontraesan ugari daude: inklusioa bultzatu nahi da eta legea behin eta berriz aldatzen da, baina ez da ezartzen

	denaren inguruan hausnartzen. Inklusioa da jarraitu beharreko bidea, hots, gizabanako guztiek hezkuntza inklusibo baterako eskubide eta aukera berberak izango dituztela bermatzea. Hori horrela, hezkuntza sistema moldatzeko, agente desberdinen ikuspegia eta iritzia kontuan hartzea eta elkarrekin lan egitea ezinbestekoa dela erakusten du ikerketa honek.
Saila:	Bilakaeraren eta hezkuntzaren psikologia
Ikastetxea:	Hezkuntza, filosofia eta antropologia fakultatea. Euskal Herriko Unibertsitatea
Graduaren edo masterraren izena	Lehen Hezkuntzako gradua

Planteatutako lanak barnebiltzen du (markatu dagokiona):

- Gizakien behaketa
 - Inkesta, elkarrizketa, eztabaida-talde eta abarren bidez datu pertsonalak lortzea.
 - Gizarte eta hezkuntza arloko esku-hartzeak
 - Beste jarduerara mota batzuk pertsonekin edo kolektiboekin (zehaztu)
-
- Aurreko ezer ez (zehaztu)
-

Adierazitako aukeretako bat edo batzuk badaude, behean sinatzen dutenek konpromiso hauek hartzen dituzte:

X Parte hartzen duten pertsona guztien baimen informatua jasotzea. Horretarako, honako betebeharrak hartzen ditugu gure gain: a) azterketaren izaerari eta horrek ekar ditzakeen onurari buruzko informazioa modu ulergarrian ematea; b) eskatutako parte-hartze mota eta emaitzei emango zaien erabilera akademikoa zehaztea; c) azterketak sor ditzakeen eragozpenak edo arriskuak zehaztea; d) azterlanetan ez parte hartzeko edo haren baimena edozein unetan ezeztatzeko eskubidea dutela argi uztea, zenbait kalte edo diskriminaziorik eragin gabe; e) lortutako datuei eta horiek lortzeko moduari buruzko informazioa jasotzeko eskubidea dutela adieraztea, hala nahi izanez gero. f) Parte-hartzaileen anonimitasuna bermatzea, haien nortasuna babesteko eta jendaurrean agertzearen ondoriozko arriskurik ez izateko.

X Datuen konfidentziaztasuna bermatzea. Horrek barne hartzen du egiletza ez jakinarazteko konpromisoa, parte-hartzaileen segurtasunaren mesedetan, eta informazio hori Datu Pertsonalen Babesari buruz indarrean dagoen legediaren arabera erabiltzekoa. Argitaratzean parte-hartzailea aipatu behar bada, haren baimena beharko da.

X Aurreko puntuetan adierazitakoari dagokionez, arreta handiz jokatzeko azterlaneko parte-hartzaileak adingabeak direnean edo, oro har, edozein kolektibo kalteberetako pertsonak direnean.

X Datuak babesteari buruzko legeria ezagutzea eta betetzea. 3/2018 Lege Organikoa, abenduaren 5ekoa, Datu Pertsonalak Babesteko eta eskubide digitalak bermatzeko; 2016/680 (EB) Zuzentaraua, Europako Parlamentuarena eta Kontseiluarena, 2016ko apirilaren 27koa, datu pertsonalen tratamenduari dagokionez pertsona fisikoak babesteari buruzkoa; 1/1996 Lege Organikoa, urtarrilaren 15ekoa, Adingabearen Babes Juridikoari buruzkoa; eta 8/2015 Lege Organikoa, uztailaren 22koa, Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistema aldatzeko eta 26/2015 Legea, uztailaren 28koa, Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistema aldatzeko.