

HEZKUNTZA PLASTIKOA/ EDUCACIÓN PLÁSTICA

Aritz CLARAMUNT OREGI

Hezkuntza plastikoa behar bereziak dituzten haurren/

La educación plástica en alumnos con necesidades especiales

GBL/TFG 2017/18

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua/
Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

**HEZKUNTZA PLASTIKOA BEHAR BEREZIAK
DITUZTEN HAURRENGAN**
***LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN ALUMNOS CON
NECESIDADES ESPECIALES***

Araitz CLARAMUNT OREGI

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Araitz CLARAMUNT OREGI

Izenburua / Título

Hezkuntza plastikoa behar bereziak dituzten haurren / La educación plástica en alumnos con necesidades especiales.

Gradu / Grado

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Amaia ARRIAGA AZKARATE

Saila / Departamento

Hezkuntza Plastikoa / Educación Plástica

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2017/2018

Seihilekoa / Semestre

Udaberria / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluan hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituenak. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako moduluak Lehen Hezkuntzako behar bereziak dituzten haurrek dituzten beharrak, nahiak eta gaitasunak ezagutzeko eta ulertzeko bidea eman dit.

Hezitzaileok ume hauen ezaugarri hauek garatzeko izan beharreko papera ulertzen eta hauek bideratu ahal izateko beharrezkoa den begirada kritikoa izaten irakatsi dit.

Didaktika eta diziplinako moduluak lan hau burutzeko ezinbestekoa zen gaiaren gaineko ezagutza eta begirada kritikoa eraikitzen lagundu dit. Hezkuntza plastikoak eskaintzen dituen komunikazio eta adierazpen baliabide eta aukera anitzez baliatu naiz, autismoa duten haurrengan duen eragina zein den ikustarazteko eta haien garapenerako egokia den irakaskuntza-metodo bat bilatzeko.

Halaber, Practicum moduluak, laguntza eman du lan honen oinarria den analisi empirikoa egiteko. Praktikak burutu nituen ikastetxeak, denbora laburra eskaini bazait ere, bertako baliabide eta irudiekin nire ezaguera funtsatzeko eta ikerketa txiki bat praktikan jartzeko aukera eman dit. Practicum-a dela eta, posible izan dut nire analisia aurrera eramatea.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, gazteleraazko “Estado de la cuestión” atala.

ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen duen arabera, Graduaren bukaeran hizkuntza koofizial bat ezagutzen duten ikasle elebidunek C1 maila ere izan behar dute erkidegoaren beste hizkuntzan, alegia, gure kasuan, euskaraz. Hori dela eta, euskaraz hizkuntza gaitasuna erakusteko, “Estado de la cuestión” atala izan ezik beste guztia euskaraz idatziko da.

Laburpena

Arteak gizartean duen eraginak haurrei eta zehazki behar bereziak dituzten haurrei zein onura ekartzen dizkien jakitera motibatu gaitu. Haur hauen irakaskuntza plastikaren bidez bideratzea posiblea den jakin nahi izan dugu eta horretarako gaur egun gaiaren egoera aztertu da. Bi gai hauek haien artean lotu dituzten zenbait adituren lanak ikertu dira “*Estado de la cuestión*” atalean eta gehiengoak metodologia espresionistetan oinarritzen zirela ikusirik, haur hauen hezkuntza ikuspegi horretatik bideratzea ala modu gidatuago batean egitea hobe den planteatu da. Unitate didaktiko bat egin da gatazka honi aurre egiteko Trevithick Learning Academy (Camborne, Cornwall, UK) eskolan praktikan jarri dena bertako gela alternatiboko haur batzuekin. Unitate didaktiko honekin autismoa duten haurrek plastikaren bidez emozioak adierazteko gai diren, oinarritzko ezagutza matematikoak bereganatu ditzaketen, edota jarreran hobekuntzak dituzten aztertu nahi da eta horretarako ariketa espresionistak edo ariketa gidatuagoak hobeak diren.

Hitz gakoak: Hezkuntza plastikoa; Hezkuntza Laguntza Berariazko Premiak (HLBP); Autismoa; Espresionismoa; Ariketa gidatuak

Resumen

Los beneficios que aporta el arte a los niños y en concreto a los alumnos con necesidades especiales es lo que nos ha motivado a saber qué beneficios es capaz de aportar. Hemos querido averiguar si sería posible plantear la educación de estos niños desde la plástica y para ello se ha estudiado el estado de la cuestión. En este apartado se investigan varios trabajos de expertos que han tratado y unido. Visto que la mayoría se basan en una metodología expresionista, se plantea si la educación de estos niños debiera darse basándose en ese punto de vista, o si sería más conveniente plantear actividades guiadas. Para resolverlo se ha elaborado una unidad didáctica que se ha puesto en práctica en la escuela Trevithick Learning Academy (Camborne, Cornwall, UK). Esta unidad didáctica busca comprobar si los niños con autismo son capaces de expresar sus sentimientos, adquirir conceptos matemáticos básicos o mejorar su conducta y descubrir si es mejor optar por

una enseñanza basada en el expresionismo, o por el contrario, en actividades más guiadas.

Palabras clave: Educación plástica; Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE); Autismo; Expresionismo; Actividades guiadas.

Abstract

It was motivating for us to know more about the benefits that arts have in SEN children due to its influence in society. We wanted to know if it would be possible to enhance their education re-directing it through the plastic arts. For this reason, we researched about this topic wanting to find out what has already been studied. In the section “*Estado de la cuestión*” We have analyzed some expert’s work where these two topics were related, and realized that most of their educational purposes were based on expressionism-based methodologies.

Wanting to know if this would be the best way for doing it or we would rather set it out in a more guided way, we planned a teaching unit with some of the SEN class children of the Trevithick Learning Academy (Camborne, Cornwall, UK). Would these children with autism be able to express feelings, acquire mathematical knowledge and improve socially using expressionism or guided activities?

Keywords: Plastic arts; Special Educational Needs (SEN); Autism; Guided activities.

AURKIBIDEA

1. AURREKARIAK HELBURUAK ETA GALDERAK	1
1.1. Aurrekariak	1
1.2. Helburuak	3
1.3. Galderak	4
2. MATERIALAK ETA METODOAK	5
2.1. Lehenengo atala	5
2.1.1. Artikuluak	6
2.1.2. Hitzaldia	6
2.1.3. Tesia	6
2.1.4. Liburuak	6
2.1.5. Proiektuak	7
2.2. Bigarren atala	8
2.2.1. Artikuluak	8
2.2.2. Liburuak	8
2.2.3. Nafarroako curriculumak	9
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
3.1. Beneficios para los niños y objetivos de uso	13
3.1.1. Beneficios cognitivos	14
3.1.2. Beneficios sensoriales y motrices	16
3.1.3. Beneficios comunicativos y expresivos	19
3.1.4. Beneficios sociales	21
3.1.5. Beneficios individuales	26
3.1.6. Desarrollar habilidades puramente artísticas	27
3.2. Aplicación	27
3.2.1. Arteterapia en el aula	32
3.3. Enfoques expresionistas y basados en la manualidad	33
3.3.1. Tendencias de la enseñanza artística	33
3.3.2. La propuesta expresionista	36
3.3.3. ¿Qué método debería prevalecer en el aula?	38
4. UNITATE DIDAKTIKOA	39
4.1. Justifikazioa	39

4.2. Testuingurua	40
4.2.1. Eskola	41
4.2.2. Eskolako espazioen antolakuntza	41
4.2.3. Dragons gela	42
4.3. Autismoaren espektroaren nahasmena (AEN)	43
4.3.1. APA-ren arabera	44
4.3.2. OMS-ren arabera	45
4.3.3. Autismoaren sintomak	45
4.3.4. Ikergai hartutako haurren kasuak	48
4.3.4.1. A ikaslea	48
4.3.4.2. B ikaslea	50
4.4. Unitate didaktikoaren atal nagusiak	53
4.4.1. Helburu orokorrak	54
4.4.2. Oinarrizko gaitasunak	56
4.5. Proposamen didaktikoaren helburuak	56
4.5.1. Hezkuntza plastikoa curriculumean	56
4.5.2. Euskal hizkuntza eta literatura curriculumean	57
4.5.3. Unitate didaktikoaren helburu didaktikoak	58
4.6. Edukiak	60
4.7. Metodologia	65
4.8. Baliabideak	66
4.9. Jardueren sekuentzia	66
4.9.1. Jardueren planteamendua	68
1. Jarduera	68
2. Jarduera	71
3. Jarduera	72
4. Jarduera	75
4.10. Ebaluazioa	77
5. EMAITZAK ETA EZTABAIDA	80
5.1. “Emozioen adierazpena” jarduera	82
5.1.1. Auto-espresionismoaren proposamenak jarraitzen dituen ariketaren emaitzak	82
5.1.2. Auto-espresionismoaren proposamenak jarraitzen dituen	

ariketaren ondorioak	83
5.2. “Eredua jarraitzen” jarduera	84
5.2.1. A haurraren lanaren emaitzak	85
5.2.2. A haurraren lanaren ondorioak	85
5.2.3. B haurraren lanaren emaitzak	86
5.2.4. B haurraren lanaren ondorioak	87
5.3. Auto-espresionismoaren eta ereduen jarraipenaren arteko hirugarren bide bat bilatuz sortutako “ariketa gidatuak”	88
5.3.1. A haurraren lanaren emaitzak	88
5.3.1.1. Lehenengo ariketa	88
5.3.1.2. Bigarren ariketa	89
5.3.1.3. Hirugarren ariketa	90
5.3.1.4. Laugarren ariketa	92
5.3.2. A haurraren lanaren ondorioak	93
5.3.2.1. Lehenengo ariketa	93
5.3.2.2. Bigarren ariketa	94
5.3.2.3. Hirugarren ariketa	94
5.3.2.4. Laugarren ariketa	95
5.3.3. B haurraren lanaren emaitzak	96
5.3.3.1. Lehenengo ariketa	96
5.3.3.2. Bigarren ariketa	97
5.3.4. A haurraren lanaren ondorioak	98
5.3.4.1. Lehenengo ariketa	98
5.3.4.2. Bigarren ariketa	98
5.4. “Neurriak ezagutzea” matematika arte plastikoen bidez landu daitekeen ala ez bideratutako jarduera	99
5.4.1. “Neurriak ezagutzea” jardueraren emaitzak	100
5.4.2. “Neurriak ezagutzea” jardueraren ondorioak	100
ONDORIOAK	
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	
ERANSKINAK	
A. Eranskina I	
A. Eranskina II	

1. AURREKARIAK HELBURUAK ETA GALDERAK

1.1. Aurrekariak

Sarritan behar bereziak dituzten ikasleen “ez-gaitasunez” aritzen gara gaitasunak ahaztuz eta azken hauek garatu eta landu gabe utziz, ezinezko helburutzat baititugu.

Egia da ikasle hauek askotan zailtasunak topatu ohi dituztela egunerokoaren ekintzak burutzerakoan, baina honek ez du esan nahi egiteko gai ez direnik, landu ezin daitezkeenik edo beste gaitasun mota batzuk garatu ezin dituztenik.

Askotan ere, metodologian edota edukiaren planteamenduan dago akatsa. Maiz gainerako ikasleei irakasten zaien modura irakasten saiatzen zaie, beraientzat baliagarriak ez diren metodo eta zeregin batzuk jarraitzera behartuz eta zailtasun bikoitza ezarriz konturatu ere egin gabe.

Gure hezkuntza sistemak kanpo uzten ditu behar bereziak dituzten ikasleak hasiera-hasieratik haientzat ezinezkoak edo zailak diren errutinak eta irakasteko moduak pautatuz. Nik hau aldatu nahiko nuke edo behintzat irakurleari aldaketa baten beharraz pentsarazi ondorengoa planteatuz: Norbait gai bada irakasgai, gai edo ekintza bat ikasteko, zergatik ez gara moldatzen ikasi ahal izateko dituen premietara, behar duena eskainiz, harentzat traba den bidean finko mantendu ordez? Ez al diogu bestela Delors Txostenaeen (1996) eskubide aldarrikatu zen “denontzako hezkuntza” hau ukatzen?

Hala ere, zeregin zaila da, nola planteatu hezkuntza denontzako? Zaila da definitzen eta zaila da ere asmatzen, ezer ez baita guztiontzako baliagarria bakoitzak zaletasun eta gaitasun desberdinak baititu (Gardner, H. 1983). Helburua argi badago ere, helmugara heltzeko bidea ez.

Betidanik gustatu izan zaizkit arteak, denak; bai musikalak zein plastikoak ere eta nire bizitzan zehar aunitz gauzetarako erabili izan ditut baita oharkabean ere. Txikitan arazoak nituen barnean zebilkidana kontatzeko, baina arazoak barnean gorde ezin daitezkeenez marrazketa eta margoketaren bidez topatu nituen babes eta komunikazioa.

Geroago frustrazioa dantzaren bidez gidatzen eta kontrolatzen ikasi nuen eta antzerkiari esker sentimenduak ulertzen eta buruhaustek argitzen. Arteaz baliatu naiz emozionala den guztia ezagutu eta lantzeko baita hitzez esan ezin dudan hori kontatzeko ere, eta ikusi izan dut nire inguruan ez naizela bakarria arteari esker zeozer ikasi duena. Zenbaitzuk matematikak ulertzeko erabiltzen dituzte, beste batzuek aldiz natur zientziak ikasteko bai eta euskal aditzen taulez gogoratzeko ere.

Gainera, artearen barnean hamaika diziplina ezberdin egoteaz gain, diziplina bakoitzaren barnean rol bat baino gehiago betetzeko aukera egon ohi da eta honek zera planteatu zidan: Rol desberdinak izateko aukerak, inor kanpoan ez uzteko aukera berekin dakar. Rol guztiek garrantzia berbera dutelako, adibidez, antzerki batean, garrantzia berekoak dira antzezleak, zuzendaria, iluminazio-teknikoak edo gidoi-idazleak guztien beharra baitago antzerkia osatzeko.

Beste adibide bat jarriz, collage batean garrantzia berbera dute irudiak bilatzen dituztenek, hauek mozten dituztenek, itsasten dituztenek eta margotzen dutenek, denak baitira beharrezkoak emaitza lortzeko.

Artea, era bisual eta emozional batean ikasten ahalbidetzen duen tresna da; bakoitzak bere gaitasunak garatzeko aukera ezin hobea, lan kooperatiboaren aukera ere ematen duena.

Lan honetan, arteak haurren dituen onura orokorrak aztertzeaz gain, behar bereziak dituzten ikasleengan dituenak aztertuko dira. Horretarako, aurretik honen inguruan egon diren ikerketa edo lan desberdinak aztertuko dira "gaiaren

egoera" atalean orain arte gaia zein ikuspegitik landu den jakin eta nik nire bidea aurkitu ahal izateko. Edonola ere, oso informazio gutxi bildu da honen inguruan.

Azkenik, ideia honi jarraituz unitate didaktiko bat planteatuko da artea ezagutzak barneratzeko tresna moduan erabiliz behar bereziak dituzten haurrak kontuan izanik. Hau Trevithick Learning Academy eskolan (Erresuma Batua) praktikan jarriko da.

1.2. Helburuak

Bi helburu mota bereizten dira lan honetan, alde batetik gaiarekiko egin nahi diren ekarpenekin zerikusia duten helburuak, bestetik, helburu pertsonalak.

Lanaren helburuak:

- Gaur egun artearen eta zehazki arte plastikoaren gaiak aztertu dena eta lortu dena bildu eta analizatzea.
- Arteak autismoa duten haurren eragina ikertzea eta ezagutzea.
- Eskolako gai desberdinak artearen bidez nola landu daitezkeen ezagutzea hezkuntzan dauden mugak gaindituz eta denontzako hezkuntza batentzako bide posible bat ikertuz.
- Arteak duen balioa ezagutaraztea; bai emozionalki eta bai kognitiboki.
- Artearen ardatza izanik unitate didaktiko bat proposatzea ariketa gidatuak ala espresionistak hobe diren aztertzeke.
- Planteatutako unitate didaktikoarekin finkaturiko edukiak barneratzea.

Helburu pertsonalak:

- Gaiaren inguruan gehiago jakitea.
- Hezkuntza Laguntza Berariazko premiak dituzten ikasle desberdinek dituzten behar desberdinak ezagutu.

- Artearen bidez matematikaren geometria ataleko oinarrizko kontzeptuak nola irakatsi.
- Artearen bidez nola irakatsi komunikatzera.
- Arteak eskaintzen dituen baliabide desberdinak hezkuntza berezian nola erabili ikasi.

1.3. Galderak

Inklusiboagoa litzateke artearen bidezko irakaskuntza bat? Hori horrela balitz, zergatik ez da planteatzen hezkuntza artearen ildotik? Zein muga ditu bada hezkuntzan? Eta zein muga hausten ditu?

Irakasgaiak artearen bidez irraasteko aukerarik dagoen ala ez jakin nahi denez, curriculumak ezartzen duen guztia landu daitekeen planteatzen da bai eta artearen bidez irakasgai edota eduki desberdinak irakastea Hezkuntza Laguntza Premia Bereziak dituzten ikasleei. Autismoa duten ikasleek zein muga gaindi ditzakete artearen bidez irakasten bazaie?

2. MATERIALAK ETA METODOAK

Lanak bi zati bereizgarri ditu. Batetik ikerketa teorikoa dago non gaiaren egoera aztertzen den eta ikuspuntu desberdinak kontuan izanik gaiaz zer ikertu den biltzen duen.

Bestetik, atal praktikoa dugu, non artea eta behar bereziak ardatz dituen unitate didaktiko bat proposatzen den. Unitate didaktikoan lau ariketa bereiziko dira, haiei esker, haur hauei hezkuntza artistikoa irakasterakoan hobe korrante espressionistaren ideiak jarraitzea edo, kontrako, ariketa gidatuez baliatzea hobe den alderatu ahal izateko.

Azken atal hau, autismoa duten adin desberdineko (6-11 bitarte) Cornwelleko (Erresuma Batuko) Trevithick Learning Academyko haurrekin jarriko da praktikan.

2.1. Lehenengo atala

Lehenengo zatia burutzeko material desberdinak ikertu dira; Hiru artikulua, Hitzaldi bat, tesi bat, bi liburu eta proiektu bat.

Informazio iturri hauek eskaintzen dizkidaten ideia desberdinetan zentratuko naiz, arte hezkuntzaren inguruan duten ikuspegiak, behar bereziak dituzten haurrekin egiteko planteatzen diren ariketak eta haien zergatia eta zenbait espezialistek haur hauekin irakasgaiak artearen bidez lantzeaz zer deritzoten azalduko dut besteak beste.

Ikuspegiak anitzak dira, batzuk psikologiatik, beste batzuk medikuntzatik eta beste batzuk arte hezkuntzaren bidetik adierazten dituzte ideiak.

Esan bezala, batez ere haur hauekin artea erabiltzea edo ez gomendatzen duten horretan jarriko duk arreta, baita baiezkoa izatean zein ariketa eta zergatik proposatzen dituzten horretan ere.

2.1.1. Artikuluak

- María José Lobato, Magdalena Martínez eta Isabel Molinosek “Escuela Abierta” aldizkairako idatzitako *El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica* artikulua Behar bereziak dituzten pertsonengan espresio plastikoaren bidez gaitasunen garatzearen inguruan. (2003).
- Pablo Sarabia Herreroen *Las actividades artísticas en educación especial* artikulua “Interuniversitaria de Formación del Profesorado” aldizkarirako hezkuntza berezian ekintza artistikoen inguruan. (1995)
- Imanol Aguirreren *Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia* artikulua, hezkuntza artistikoen irakaskuntza nola bideratu proposatzen duena (2015).

2.1.2. Hitzaldia

- Imanol Aguirrek 2006ko ekainean Bogotá eskainitako *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación* izeneko hitzaldia non azken urteotan eskolan egon diren korrante artistikoen ingurukoa.

2.1.3. Tesia

- Emma Tayarren Cardiff Metropolitan Unibertsitateko tesia Hezkuntza Laguntza Berriazko Premiak dituzten ikasleengan arteak duen eraginaren inguruan: *The Arts and SEN Learners: Impact and Implementation*. (2015).

2.1.4. Liburuak

- Angel E. Shectman-en *Insights, art in special education : educating the handicapped* Liburua hezkuntza berezian artearen eraginaren inguruan. (1995).

- Rawley A. Silverren *Developing cognitive and creative skills through arts* liburua, artearen bidez gaitasun kognitibo eta sormenezkoak garatzearen ingurukoa ikaskuntzan eta komunikazioan nahasmenduak dituzten haurren. (1989).

2.1.5. *Proiektua*

- Luís Pérez Álvarez doktorearen haur desgaituengan hezkuntza artistikoa prozesu integratzailearen parte den inguruko proiektua: *La Educación Artística como parte de la atención integral al niño discapacitado* (2004).

Material hauek kontuan izanik, “Estado de la cuestión” atala hirutan banatu da:

1. Lehenengo atala arteak dakartzkien onura desberdinetan zentratzen da, hemen onura kognitiboak, sensorial eta motorrak, komunikatibo eta espresiboak, sozialak (non komunikatiboak eta gizarteratzearekin zerikusia dutenak bereizten dira), banakakoak eta garapen artistikoa azkenik.
2. Bigarren atala didaktikari dagokio, praktikara eramateari, aplikazioari. Beraz, atal honetan, eskolan hezkuntza artistikoa haur hauekin nola bideratu, zer ariketa egin eta zergatik lantzen da. Horretaz gain, arteterapiaren erabilera eskolan landu egiten da ere, bere onurak aipatuz eta ikasgelan honen aplikazioaren beharraren zergatia azalduz.
3. Azkenik, hirugarren atalean, autore gehien proposamenaren haria izateagatik, ikuspegi espresionistaz arituko da. Hemen bi azpi atal bereiziko dira; hezkuntza artistikoaren joera batetik eta proposamen espresionista bestetik.

Lehenengoan, modu orokorrean hezkuntzan izan diren eta dauden korrante desberdinak aipatu eta azalduko dira. Bigarrena, espresionismoan zentratzen da, hau baita, lehen esan bezala, aztertuko diren autore gehien joera Hezkuntza Laguntza Berriazko Premiak dituzten hurrekin artea lantzerakoan.

2.2. Bigarren atala

Bigarren atal honetan unitate didaktiko bat proposatzen da Gradu Amaierako Lan honetarako espresuki sortua. “Estado de la cuestión” atalaren jarraipena da, azken finean bertan bildutako informazioak gatazka bat planteatzen baitu; Nola landu behar litzateke artea HLPB dituzten ikasleekin? Erabilgarria al da beste irakasgaiak lantzeko? Gai al dira haur hauek metodo espresionistaz gain arte hezkuntza beste era batean jasotzeko?

Bigarren atal hau gatazka horretatik jaio da. Ariketek planteamenduen oinarri teorikoa batez ere curriculumean duten arren, graduan zehar hizkuntza arloan landu izan diren zenbait adituen liburutako ideietan oinarritzen da ere. Horretaz gain, artea hurrei nola irakatsi eta HLPB dituzten hurrekin artea lantzearen inguruan diren bi artikulua ere kontuan hartuko dira.

Horrela ba, bigarren atal hau burutzeko, bi artikulua, bost liburu eta Nafarroako Curriculuma atzertu dira.

2.2.1. Artikuluak

- Sara Gottesman-ek 2018an idatzitako *How to Teach Art to Kids, According to Mark Rothko* artikulua Artsy Editorial webgunean.
- Heather Stack-en “*SEND Magazine*” aldizkarirako idatzitako artikulua Hezkuntza Laguntza Berriazko Premiak dituzken ikasleengan arte eta sormenaren garrantziaren inguruan: *The significance of art and creativity for children and young people with special educational needs, disability or disadvantage* (2015).

2.2.2. Liburuak

- Noam Chomsky-ren *Aspects of the Theory of Syntax* gramatikaren irakaskuntza metodo berritzaile baten ingurukoa, “Transformative generative grammar (TGG)”. (1965).

- Noam Chomsky-ren *Current issues in linguistic theory* hizkuntza desberdinetan etengabe esaldi berri eta desberdinen eraketaren ingurukoa. (1964).
- Dell Hathaway Hymes soziolinguistaren "Competence and performance in linguistic theory", *Acquisition of languages: Models and methods* gizakiok hizkuntza nola gureganatzen dugun ingurukoa. (1971a).
- Dell Hathaway Hymes-en "On communicative competence" gaitasun komunikatiboaren garrantziaren ingurukoa. (1972).
- Dell Hathaway Hymes-en "On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children" gizakiek duten komunikatzeko gaitasunaren ingurukoa. (1971b).

2.2.3. Nafarroako curriculum

- 2014ko *Nafarroako foru komunitateko Lehen Hezkuntzako curriculum*.

Bigarren atala Trevithick Learning Academy Haur eta Lehen Hezkuntzako Cornwelleko eskolako testuinguruan kokatu beharra dago.

Gutxi gora behera 420 haur dituen eskola pribatu bat da, Haur Hezkuntza zein Lehen Hezkuntzako ikasketak eskaintzen dituena. Eskolan bederatzi ikasledun gela alternatibo bat dago.

Nire proiektua gela alternatibo horretako haurrak kontuan izanda burutzen da. Ordea, ahiz eta gela osoarentzako jarduera baten bat planteatuko den fokua autismoa duten haurren jarri izan da, haietako birengan hain zuzen ere.

Gela alternatiboa den heinean, adin ugariako haurrak daude nahasirik bai eta gaitasun oso desberdinekoak ere. Hori dela eta, aztergai hartu ditudan bi haurren arteko aldea oso handia izan zedin bilatu dut, emaitzetan aniztasun ahalik eta gehiena ikusteko. Bien arteko gazteenak 6 urte ditu, helduenak 11. Gainera autismoaren espektroa oso zabala eta zehaztugabea da, honek esan nahi duena, kasu bakoitza bestetik oso desberdina dela da eta nahiz eta

zenbait jokabide autismoaren jokabide orokortzat hartzen diren (gauzak pilatu eta desegin bezalako joko errepikakorrak, errutinak, soinuekiko hiper edota iposentsibilitatea, harreman fisikoen ekiditea, begirada ez mantentzea etab.) ez dira era berean manifestatuko haurren eta ez dute zertan denak agertu behar ere.

Haur bakoitzak ageri zituen autismo-manifestazioak unitate didaktikoaren atalean azalduko dira sakonago.

Ariketak bideratzeko ondorengo materialak erabili izan dira:

- Argizariak
- Ur koloreak
- Tenperak
- Pintzelak
- Kretak
- Paper lodia
- Pinotxo papera
- Arbela digitala
- Buztina
- Zurezko makilatxoak
- Amantalak

Hasiera batean, datuak bideo baten bidez biltzeko nahia zegoen, bertan egunero egingo ziren aurrerapen eta pausoak islatu eta bildu baitzitekeen era eroso eta ikusgarri batean. Honetaz gain, eginiko azken lanera ailegatu arte hurrek egindako tarteko marrazkiak, zirriborroak eta ideiak jasotzen dituen portfolio baten bidez eta behaketa jarrai baten ondoren harturiko apunteen bidez ere bildu nahi ziren.

Ordea, hasierako ideia hori ezin izan da burutu pribazitate kontuak direla eta. Bideoa aurrera eraman ahal izateko, gela horretako irakasleak eskolako

zuzendariari proiektua azaldu behar zion, honek onespena eman eta ondoren gurasoei baimena eskatu. Hau guztia paper sinatuen bidez egin beharra zegoen eta irakasleari ez zitzaionez komenigarria iruditu, soilik portafolioaren bidez egingo da.

Bildutako lan, apunte eta jasotako bestelako emaitzetan honako honi erreparatuko zaio:

- Marrazkien bidez gauza zehatzak adierazteko gai den ala ausazko elementuak egiten dituen.
- Matematikako geometria arloko kontzeptu oinarrizkoak artea erabiliz ulertzeko gai den.
- Frustrazioa, egonezina edo beste sentrazio desatseginak sentitzean zein den bere lehenengo bulkada eta nola egiten duen aurrera.
- Koloreak identifikatzeko gai den eta hauen aukeraketa selektiboa egiten duen.
- Arauen jarraipena eta jarrera egokia dituen eta ez izatekotan bertara iristeko izan dituen saiakerak.
- Aldaketak, aurrerapenak gaian

Haurraren jokabideari dagokionez, honakoa behatuko da:

- Bere jarreran dituen aldaketak.
- Autismoari dagozkion jokabide prototipikoak betetzen dituen ala ez jarduera artistikoak burutu bitartean.
- Bere autismo egoera pertsonalean hobekuntzak egoten diren ariketa artistikoak burutzen direnean.
- Ariketa artistikoak aurrera eraman eta gero bere gainerako errutinetan eragina ote dagoen ala ez.

Ebaluatzeko modua ebaluazioa jarraia izango da. Aipatu berri diren ataletan egunero izandako hobekuntzak kontuan izango dira portafolioari erreparatuz. Ebaluazio positiboa izango da; ikasleek ikasitakoari emango zaio garrantzia, izandako eboluzioari eta ez azken emaitzari edo lortu ez dituen helburuei.

Emaitzak analizatzean, ikasleak jardueretan, komunikazioan, jarreran eta matematikaren kontzeptuei dagokienean izandako progresio edo progresio ezaren arabera ebaluatuko da. Ikaslearengan espero zena noraino lortu den edo ez den lortu ere aztertuko da, hurrengo baterako unitate didaktikoan zer hobetu daitekeen horretara ailegatzeko izango da garrantzitsuena.

Helburuak noraino lortu diren hartuko da kontuan ebaluaziorako. Hau aurrerago zehaztuko da, unitate didaktikoan hain zuzen ere.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este estado de la cuestión se analizan distintos puntos de vista, ideas o aportaciones de varios autores entendidos en el tema de la educación artística y/ o educación especial, con el fin de conocer los beneficios que el arte tiene, o no, en el aula y en especial en los alumnos con necesidades especiales.

Se distinguen tres apartados; *Beneficios para los niños y objetivos de uso*, dónde se analizan el ámbito cognitivo, el sensorial y motriz, el comunicativo y expresivo, el social, el individual y el artístico; *Aplicación*, dónde se habla de la didáctica y la propuesta del arteterapia; *Enfoques expresionistas y basados en la manualidad*, dónde se explica este enfoque artístico y se analiza la propuesta educativa basada en él.

3.1. Beneficios para los niños y objetivos de uso

Son muchos los beneficios que aporta el arte a nuestras escuelas y a la sociedad en general. Varios autores realizan la educación artística sobre todo por el efecto positivo que esta causa en los niños al hacer que se sientan valorados y reconocidos por el producto final, pero también por ser una buena herramienta a la hora de desarrollar sus emociones, expresar sus sentimientos, trabajar sus habilidades motoras o experimentar con los sentidos.

Si bien es cierto que el arte es una gran herramienta en las aulas, tiene especial importancia en la Educación Especial aunque los conceptos y finalidades de las actividades artísticas no se conocen o no se entienden con profundidad todavía.

Para la doctora en educación y profesora en la CEU M^a José Lobato Suero, la profesora y coordinadora del Grado de Educación Infantil del Centro Cardenal Spínola CEU Magdalena Martínez Pecino y la orientadora escolar y profesora de la CEU Isabel Molinos Lara es indiscutible la necesidad de la creatividad

para el desarrollo social, pero es también muy importante para el individuo mismo con motivos de satisfacción, disfrute y realización personal.

La persona con necesidades educativas especiales, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida, pero sobre todo por una subvaloración de su persona, de actividades "normales" como aquellas relacionadas con el arte y la cultura. [...] Sin embargo, a través del arte la persona con necesidades educativas especiales puede ampliar y enriquecer su mundo.

(Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p. 49).

3.1.1. Beneficios cognitivos

Desde el punto de vista de la Psicología se ha estudiado el efecto cognitivo que la educación artística y las artes en general tienen sobre los niños con necesidades especiales. Mayormente se centran en la función que esta cumple ante el fallo del lenguaje, es decir, como una alternativa a la expresión verbal.

En el libro *Art In Special Education. Educating the handicapped through art*, producto de la investigación llevada a cabo por Angel E. Schectman para poder proporcionar un programa artístico adecuado a este tipo de alumnos, el arte, sirve para comunicar y “entrelaza a las personas mediante un efecto inmediato, perdurable y universal. Niños con necesidades especiales en el ámbito comunicativo, ya sea oral o escrito, son capaces de progresar en la expresión de pensamientos y emociones a través del arte” (Shectman, 1995, p.1.1).

Los desordenes en el lenguaje se asocian al hemisferio izquierdo del cerebro mientras que las capacidades visual-motora y espacial se asocian al hemisferio derecho. Y aunque en nuestra sociedad se valore más el pensamiento analítico y la comunicación verbal (ambos situados en el hemisferio izquierdo),

necesitamos de los dos para un buen desarrollo en cualquier materia. En un estudio, Sandra Witelson (1976: 245 citado en Silver, 1989) comprueba que la especialización del hemisferio izquierdo en el idioma no se alcanza hasta al menos los cinco años de edad, sin embargo, la edad en la que el hemisferio derecho alcanza la especialización procesando información espacial sucede en una edad mucho más temprana y se consigue la misma capacidad que un adulto.

En un estudio llevado a cabo por Rawley A. Silver (1989, p. 24) se menciona que como Jean Piaget definió, el idioma y el pensamiento se desarrollan de manera independiente, el pensamiento lógico aparece antes de que se desarrolle el lenguaje al cumplir alrededor de dos años.

Nos recuerda que muchas veces la enseñanza en niños con discapacidad en el lenguaje gira en torno al desarrollo del mismo, asumiendo que el motivo de su retraso cognitivo se debe al idioma. Pero aunque el lenguaje esté estrechamente unido al pensamiento, el pensamiento no es solo lenguaje.

Las habilidades pueden ser obtenidas y desarrolladas de diversas maneras. Silver se apoya en una de las observaciones de Rene Dubos (1971) en la que recuerda que una de las leyes más importantes de la biología es que muchos de los potenciales de una célula normalmente solo se manifiestan cuando es necesario, y lo compara con los potenciales de los niños con necesidades especiales alegando que muchos de sus potenciales también se manifestarán cuando haya un uso que darles, una necesidad; "The many potentials of a handicapped child may also become manifest only when disabilities compel their use" (Silver, 1989, p. 22).

Según los resultados obtenidos en una de las actividades desarrolladas en Camaguey (Cuba) como parte del Proyecto Esperanza (un proyecto que busca desarrollar acciones que incrementen la calidad de la atención a los niños con discapacidad, con el propósito de incrementar su calidad de vida e integración social y dirigido por el Dr. C. Luis Pérez Álvarez; médico especialista de primer

y segundo grado en Medicina Física y Rehabilitación, Doctor en Ciencias Médicas, Máster en Atención al niño con discapacidad, Doctor en Ciencias Médicas, especialista de primer y segundo grado en Medicina Física y Rehabilitación y Profesor Titular), la educación artística es una herramienta para trabajar muchos de los aspectos sociales y cognitivos en los niños con necesidades especiales ya que “la expresión artística sirve, además, en el niño discapacitado para desarrollar las funciones corticales superiores, la capacidad de imaginación, la capacidad de recrear la realidad, la representación, la abstracción y generalización, el pensamiento, la memoria, el lenguaje, la creatividad” (Pérez, 2004, p.5).

El famoso psicólogo americano Jerome Bruner (1966: 16-19 citado en Silver, 1989) ya había definido la cognición como una capacidad para organizar ideas de una manera indirecta y económica, esto es, la capacidad para crear ideas que representen la realidad. Pero esto puede hacerse de más de una manera, y aunque la más común sea a través del idioma, uniendo ideas a palabras, creando conceptos y pensando en un idioma verbal, la habilidad visual-espacial también sirve para representar la realidad y según Silver (1989), cuando el lenguaje falla, quizás sea capaz de reconstruir sus experiencias de una manera no verbal, dibujándolas.

3.1.2. Beneficios sensoriales y motrices

Como se ha mencionado en el apartado anterior, las capacidades visual-motora y espacial se sitúan en el hemisferio derecho del cerebro. Cuando este sufre daños, dichas capacidades podrían verse afectadas y reducidas. Sin embargo, un funcionamiento reducido no significa que debamos descuidarlo o olvidarlo, es más debiéramos estimularlo ya que siempre pueden darse mejoras.

Para estos casos, según algunos autores, el arte cumple un papel fundamental; “[...]En aquellos niños-as con problemas físicos, su control motor podrá ir mejorando a medida que manipulen y controlen ciertos materiales, desde amasar la plastilina o el barro, hasta la creación de una pieza de cerámica o de una escultura” (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p.49).

En un trabajo realizado por María José Lobato, Magdalena Martínez e Isabel Molinos (2003), se estudian y se plantean ejercicios adecuados a algunas de las necesidades especiales siendo el objetivo principal de las artes plásticas trabajar la expresión y la comunicación. Sin embargo, también contempla la estimulación y la motivación; la iniciación en el aprendizaje significativo; la socialización; la psicomotricidad y la dimensión terapéutica como otros objetivos alcanzables mediante actividades artísticas plásticas. Estas son las necesidades especiales que obtienen beneficios en el ámbito sensorial o motriz según sus observaciones:

- Alumnos con discapacidad visual

En la educación planteada para alumnos con "deficiencias visuales" propone "aprovechar sobre todo las cualidades hápticas para el desarrollo de las actividades plásticas" (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, pp. 57-58) ya que debido a su distinta percepción de la realidad, su educación debe ser planteada desde un plano diferente.

Sugiere trabajar con materiales moldeables, pintar sobre superficies con relieve, de goma o de fieltro (para poder notar el efecto del lápiz), etc. Así como también sugiere el *Método de los Elementos Básicos de Lola Bardisa* (1992), un manual para enseñar a dibujar a niños con discapacidad visual.

Este método propone trabajar con volúmenes, objetos seccionados (los mismos utilizados al trabajar los volúmenes), siluetas y dibujos de las figuras para así estimular el sentido del tacto, favorecer el desarrollo de la capacidad

para interpretar las informaciones táctiles, posibilitar el conocimiento de los objetos del mundo circundante, desarrollar el proceso encaminado a comprender el paso de la tridimensionalidad a la bidimensionalidad e interpretar los dibujos representados en el espacio gráfico. (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, pp. 57-62).

- Alumnos con deficiencia motora

En lo que se refiere a la educación planteada para las personas afectadas por deficiencia motora propone trabajar el modelado con barro (o plastilina) ya que al relacionarlo con el agua por ejemplo, abre un amplio abanico de posibilidades en lo referente a sensaciones, texturas, consistencia etc. además de la opción de trabajar con palillos o guantes.

El relieve o la gomaespuma son también una opción para trabajar la habilidad motriz fina mediante el pellizcado y crear por ejemplo máscaras.

Para el dibujo o la pintura recomienda hacer uso de materiales adaptados como por ejemplo el thermoform (para fabricar diseños que poner bajo el papel), distintos soportes, tableros con recorridos hundidos, ejercicios de calcos o ejercicios de rellenamientos (para trabajar la coordinación mano-ojos, manipulación, reconocimientos cromáticos, dominio espacial, construcción significativa y facilitación de reconocimientos, atención y perseveración).

Por último, menciona que "con el Collage se trabaja coordinación ojo mano, manipulación, dominancia cerebral-lateralidad, interrelación interhemisférica manual, estimulación creativa." (Íbidem, p. 66).

De todas formas, Pablo Sarabia –profesor de educación artística en la Universidad de Valencia e investigador en el campo de la Didáctica de la Expresión Plástica– deja claro que:

A pesar de la referencia a la terapia artística como conjunto de actividades que buscan lograr cambios permanentes en las personas a las que se dirigen, en la práctica existe un amplio número de personas de las que no cabe esperar *mejora* en sentido estricto, como enfermos terminales o con graves incapacidades mentales o físicas.

(Sarabia, 1995, p. 6).

Y cita a Dalley:

Puesto que hay que abordarlos con una actitud menos curativa, sería más adecuado el objetivo terapéutico de utilizar el arte como diversión, exploración y estimulación. Los diferentes medios proporcionan una enorme variedad de experiencias sensoriales y táctiles; el hacer cosas junto con otros ayuda a la interacción, a la comunicación y a la conciencia de los demás.

(Dalley, 1987, p. 23).

3.1.3. Beneficios comunicativos y expresivos

La comunicación es uno de los aspectos más importantes de nuestra sociedad, ya que es la herramienta más recurrida para socializar. Según la RAE (2017), la comunicación es una “*acción y efecto de comunicar o comunicarse*” (f.1) una “*transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor*” (f.3). Es decir, el código y el canal comunicativo son amplios y es por esto que la psicología ha querido investigar más sobre la capacidad del arte como comunicación no verbal.

Para ello Silver (1989) se ha centrado en las conexiones neuronales entre el hemisferio derecho e izquierdo, basándose en la teoría de Masland (1969). Esta teoría, según explica Silver en su trabajo, habla de las áreas en el cerebro que no tienen contacto directo con la información recibida a través de canales sensoriales pero sirven como almacén y guardan información. Al recibir nueva información es posible que esta parte del cerebro entre en funcionamiento por algún dato parecido que hubiera almacenado en experiencias anteriores.

Teniendo en cuenta este tipo de conexiones, se plantea la posibilidad de utilizar el arte para conectar con el lenguaje, o incluso para evitar la necesidad del lenguaje para entender conceptos matemáticos (entre otros conocimientos) que normalmente son adquiridos mediante este.

Enseñar el arte como una manera de expresión, les servirá no solamente de herramienta para expresar sus experiencias y hacer visuales sus ideas sino también para adquirir nuevos conocimientos. En su trabajo Silver (1989) recoge varios dibujos realizados por distintos niños con diversas necesidades auditivas o verbales y nos explica cómo muchas veces incorporan letras, palabras o incluso frases nuevas que han oído o que sin querer conocen.

Esto les ayuda a establecer el código del idioma de una manera indirecta.

Otra de las ventajas que se destacan sobre el uso del dibujo enfocado al lenguaje, es la posibilidad que ofrece para conocer si un niño es capaz o no de entender ideas abstractas.

Si un niño que no es capaz de hablar sobre un suceso hipotético, de posibilidades o de principios abstractos pero puede dibujar situaciones irreales, mundos imaginarios o personajes surrealistas, esto será una evidencia de que es capaz de pensar en conceptos abstractos.

(Silver, 1989, pp. 40-42).

Según afirma Pérez:

estimular la imaginación, la creatividad, el lenguaje, la expresión corporal, el conocimiento de los colores, de las formas, son aspectos del trabajo diario en este campo. La obra artística es, ante todo, un canal de expresión de los sentimientos, un punto de contacto entre el autor y el que aprecia su trabajo.

Durante cada sesión de trabajo se brinda a los niños información sobre el papel del arte en el desarrollo de la sociedad, se organizan los niños de acuerdo con su discapacidad y motivaciones en diferentes formas de expresión artística, realizando el ensayo de números montados especialmente para ellos.

(Pérez, 2004, p.7).

Sarabia, recuerda la necesidad de utilizar el arte como herramienta personal y cita a Dalley quien se refiere a la población enferma "crónica" o de larga duración que constituye, según él, "sin duda la mayoría silenciosa de las personas, a menudo olvidadas, que llenan la mayor parte de los hospitales y las instituciones" para recordarnos que "la terapia artística es probablemente su única oportunidad para la expresión individual, la estimulación y la ocupación creativa..." y añade; "todo ello permite apreciar que el arte posee propiedades exclusivas, universales y omnipresentes para ser utilizado en terapia." (Dalley, 1987: 23 citado en Sarabia, 1995, p.6).

3.1.4. Beneficios sociales

Como se menciona en el apartado anterior, uno de los mayores intereses puestos en este tipo de alumnos es el desarrollo de la capacidad de

comunicación con el fin de lograr una mayor integración social ya que estos dos están claramente unidos.

1. Lo expresivo y comunicativo

El arte cumple sobre todo un papel integrador hacia las personas con dificultades comunicativas y sociales, ayudando a formar una mentalidad de normalización. Al ser una herramienta muy útil para la expresión no verbal, “un *metalenguaje* que no podemos rechazar” (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p.47), supone una gran ayuda para todo aquel con dificultades en el habla, ofreciéndole una vía alternativa de comunicación y ayudándole a “proyectar sus conflictos de una forma visual” (Sarabia, 1995, p.6) además de canalizar la frustración de no poder interactuar, no ser comprendidos o reconocidos y de ayudarles a

aumentar su autoconfianza a medida que van experimentando el éxito en el arte. Para aquellas personas que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas, como la Pintura, la Danza, la Música o la Literatura, pueden ofrecer un medio ideal para ello.

(Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p.49).

Lobato, Martínez y Molinos apoyan la educación artística además, por el impacto que esta crea en los padres y sus reacciones de felicidad al ver que su hijo es capaz de interactuar y “desempeñarse socialmente” con el resto, así como en el impacto que tiene en la sociedad al sorprender con realizaciones que la gente cree imposibles en este tipo de niños ya que “la sociedad, que en muchos casos se identifica más con las cosas que los discapacitados no son capaces de hacer que con las habilidades que estos tienen.” (Pérez, 2003, p.3).

Pérez, con sus observaciones, afirmaciones e ideas nos explica que el papel del instructor en este tipo de educación es para él el de la motivación, el de desencadenar en el niño la necesidad de expresarse a través del arte y la de conocer sus intereses personales y corresponderlos a con las actividades.

Trabajando la comunicación no solo como herramienta de comunicación sino también con intereses sociales, les ayuda a desarrollar una conciencia social y por lo tanto una mayor integración.

2. Conciencia social; entender y aceptar las normas sociales, formar parte del colectivo.

Emma Thayer (2015, p.7) –profesora de artes dramáticas en Cardiff Metropolitan University– citando a Kempe (2013, p.1), coincide con que “muchas veces este tipo de alumnos son invisibles y obviados por y para la sociedad que se considera a si misma capaz o normal” y nos recuerda la función de apoyo que cumplen y la capacidad que tienen de integrarles completamente en la sociedad. (Deasy, 2002: 7 citado en Thayer, 2015, p.11).

Lobato, Martínez y Molinos han comprobado en su experiencia con niños con necesidades especiales, que

la creación de espacios recreativos y artísticos, donde se brinda al niño a un trato diferente al que hasta ese momento ha recibido, –que frecuentemente ha sido de rechazo, de compasión o muchas veces también de sobreprotección, que solo limitan y bloquean su desenvolvimiento– favorece el desarrollo de sus capacidades creativas y personales, trayendo como consecuencia también, el establecimiento de vínculos sociales más adecuados.

(Lobato, Martínez y Molinos ,2003, p.50)

Pérez (2004) asegura que “La medida de la efectividad de un programa de atención al niño con necesidades educativas especiales, está dada, en gran parte, por el grado de integración social que se logra.” Y manifiesta que “la integración social no solo requiere de participación de los profesionales de la salud o de la educación especial, sino de la comunidad de forma general.” (Pérez, 2004, p.2).

La expresión artística es para Pérez indispensable como forma de conciencia social, siendo esta junto con la calidad de vida una de las principales metas en el tratamiento de un niño con necesidades especiales y “estimular la imaginación, la creatividad, el lenguaje, la expresión corporal, el conocimiento de los colores, de las formas, son aspectos del trabajo diario en este campo” y las actividades planteadas para ello deben estar “bien definidas desde un punto de vista terapéutico, con metas factibles de alcanzar, que implican un esfuerzo progresivo y un incremento paulatino de su capacidad funcional.” (Íbidem, pp.4-5).

Además, afirma que desarrollan socialmente sentimientos de

colectividad, esfuerzo y trabajo en grupo, disciplina, capacidad de tolerancia a la frustración , sentido de pertenencia al grupo y de responsabilidades, capacidad para esperar su turno, seguir instrucciones, obedecer reglas, sentido de confianza y seguridad, de imitación, y representa un canal de expresión de las emociones.

(Íbidem, p.5).

Con esta motivación, organizó dentro de su *Proyecto Esperanza* un taller artístico que se planteó en Camagüey, Cuba en 2004. En este taller de educación artística, Pérez reúne a varios niños tanto de escuelas especiales

como comunes con el fin de beneficiar a los niños, a sus familias y a la comunidad en general. En el taller se ofrece educación artística para el niño con necesidades educativas especiales en música, plástica, teatro, danza y literatura, aunque está más bien enfocada a las artes dramáticas y más concretamente a la producción de una obra de teatro.

El objetivo principal del taller es vincular al niño discapacitado con el niño no discapacitado.

Participaron toda clase de niños, y entre ellos podíamos encontrar “retrasados mentales, síndromes de Down, ciegos, sordos e impedidos físicos.” Y el arte fue un canal para trabajar, entre otras dimensiones, los sentidos, las habilidades motoras, el lenguaje y sus emociones pero sobre todo el autoestima y la inclusión social.

El taller tuvo lugar en el patio de la casa Natal de Carlos J. Finlay y fue supervisado por Técnicos de Fisioterapia, Instructores de Educación Artística, y Defectólogos que trabajaron de manera colaborativa con el grupo de padres y madres quienes participaron cooperando “de manera entusiasta” en algunas de las actividades.

En cada sesión se les explicó a los niños el papel que cumple el arte en el desarrollo de la sociedad y se les organizaba según sus discapacidades y motivaciones.

Lobato, Martínez y Molinos expresan que la dinámica de la expresión plástica “hace necesario que el alumnado con necesidades educativas especiales se relacione con otros niños-as.

En las actividades grupales cada niño-a tiene un papel; desarrollándolo se llega a conseguir un resultado final. Y destaca las siguientes actividades que podrían favorecer la socialización en el aula:

- Presentación de normas de uso del material, que todos deben respetar, por parte del profesor.
- Relación con otros niños-as en el uso de materiales comunes.
- Cuidado y conservación de los utensilios (pinceles, cubiletes, paletas, etc.).
- “Participación en las actividades de recogida y organización de espacios comunes (mesas de trabajo, fregadero, cajoneras, etc.).

(Lobato, Martínez y Molinos 2003, pp. 54-55).

3.1.5. *Beneficios individuales*

El arte sirve también para lograr el bienestar de uno consigo mismo. A menudo se utiliza como medida contra el estrés, para desahogarse o incluso para adentrarse en uno mismo. Pero volviendo al trabajo de Lobato, Martínez y Molinos (2003), podemos observar otros aspectos en los que el arte ayuda a los niños de manera personal.

- Alumnos con déficit auditivo

En lo referente a alumnos sordos o hipoacúsicos, hace incapié en la necesidad de darles por escrito las instrucciones y pasos a seguir o para que de esta manera se sientan seguros de poder realizar las actividades y no limitados.

- Alumnos con déficit mental

Para los alumnos con “déficit mental” propone actividades para trabajar la autonomía y confianza en sí mismos y siendo todas las técnicas aparentemente apropiadas, el collage, los monotipos, las técnicas de pintura básicas (témpera, acrílicos, ceras o el óleo), el barro, la escayola o las técnicas tridimensionales son sus recomendaciones.

Nos advierte de que “los alumnos con problemas de autonomía podrán preferir el uso de plantillas, cenefas, cuadernos de dibujos ornamentales geométricos, para copiar las cuadrículas, spirograf, etc. con los que podrán realizar dibujos relacionados con la decoración.” (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p. 67).

3.1.6. Desarrollar habilidades puramente artísticas

Emma Thayer (2015, p. 13), quién también investiga el potencial de las artes en los niños con necesidades especiales, recuerda que aunque muchs veces los objetivos de las distintas disciplinas artísticas parecen inalcanzables para la mayoría de estos alumnos, no deberíamos descartarlas sino adaptarlas pedagógicamente a sus necesidades.

Tanto Thayer (2015) como Dasey (2002) le dan especial importancia al fomento de la creatividad, de la capacidad artística teniendo en cuenta futuras necesidades que requieran de recursos imaginativos. Sin embargo, no olvidan mencionar que por supuesto, el mayor apoyo a la educación artística es planteado desde la inclusión, el autoestima, “confianza para interactuar y comunicarse con el resto de compañeros y/o adultos” (Thayer, 2015, p. 40) y justa integración social.

3.2. Aplicación

Uno de los primeros en definir y pautar la manera de aplicar las diversas técnicas artísticas plásticas fue Angel E. Shectman en su trabajo “Insights Art In Special Education. Educating the handicapped through art” (1995). En él recopila información sobre distintos traumas, enfermedades o trastornos y basándose en ello sugiere qué tipo de arte es adecuado y cómo debe ser planteado para cada uno de los casos de acuerdo con el nivel de frustración, dificultad y/ o necesidad del alumno..

Schectman escribe que la producción artística de cada niño está determinada por su nivel de desarrollo intelectual, emocional, social, perceptual, conceptual, físico, estético, creativo, etc. Por lo tanto, la motivación y evaluación debe ser individual, continua y pedagógicamente válida.

Para él las posibilidades que ofrece el arte en la educación van pues mucho más allá de ser una alternativa en la comunicación o expresión. Contempla también el desarrollo motriz, la confianza en sí mismos, la autonomía, la visualización de conceptos propios, la percepción del entorno, la estimulación sensorial, la coordinación, la habilidad espacial, la cooperación, el respeto, las normas sociales, el autoestima o reducir el estrés como objetivos alcanzables mediante diversas técnicas plásticas.

Este libro fue publicado por primera vez en 1976, y aunque fue adaptado y actualizado varias veces, la última versión es de 1995. Es por esto que algunos de los términos utilizados no son los adecuados hoy en día ya que son palabras cuyo significado degrada y menosprecia a las personas a las que se refiere.

Esta es la clasificación utilizada en el libro para determinar los ejercicios artísticos a plantear [1. *Eranskina*]. (Sheckman, 1995, pp. 2.1-2.15).

Quisiera recordar el trabajo realizado por María José Lobato, Magdalena Martínez e Isabel Molinos (2003) mencionado anteriormente en los apartados referentes a los beneficios sensoriales y motrices e individuales, en el cual también se hacía referencia a la aplicación o didáctica. Cabe recordar que para ellas el objetivo de la expresión y la comunicación es, por decirlo de alguna manera, innato en todas las actividades que proponen y por lo tanto destacan más los mencionados después ya que son más específicos y dependen más de la necesidad de cada alumno.

Su propuesta es pues parecida a la de Schectman ya que realiza una clasificación basada en las necesidades de cada alumno para después advertir de las mejores técnicas y materiales.

Esta propuesta, pese a ser más actual y hacer uso de una terminología más apropiada para referirse a las necesidades especiales a las que hace referencia, es también menos extensa y menos específica.

Sarabia, en *Las actividades artísticas en la educación especial* subraya la necesidad de hacer uso de las actividades artísticas como apoyo y fuente de exploración en el proceso escolar sin dejar de lado los beneficios estéticos que estas disciplinas llevan consigo. Para ello, se basa en la opinión de Dalley (1987), quien “confirma la idea de que los conceptos y finalidades de las actividades artísticas en Educación Especial o no se conocen o no se entienden con profundidad incluso en el marco de los profesionales con largos años de ejercicio.” (Sarabia, 1995, p. 6).

Para él el arte es una gran herramienta para la comunicación, para ayudarles a conocerse a sí mismos o para lograr un bienestar del individuo entre otras sin embargo, explica que los beneficios que son aparentemente estéticos, Estas “consideraciones poseen muy poca relevancia en este proceso, en el que se busca conseguir miembros mejor integrados en la sociedad” (íbidem, p. 6) y cita a Dalley (1987) recordándonos que la finalidad de realizar actividades artísticas debe corresponder simplemente a las necesidades del individuo que las lleva a cabo; las actividades artísticas buscan "explorar cuestiones que revisten una especial importancia para el que indaga"

Sarabia busca las funciones de las actividades artísticas en el contexto del trabajo con personas que presentan serias deficiencias en el campo cognitivo, afectivo, sensorial o motriz y establece tres finalidades básicas:

- El refuerzo de la noción de identidad, de cuanto atañe a la idea de "yo": lo que soy, siento, pienso...

- La sublimación, en cuanto transformación de conductas difícilmente aceptables en formas de conducta que facilitan la socialización.
- Proveer a personas que pueden tener notables dificultades para estructurar su lenguaje verbal de un lenguaje alternativa de gran eficacia.

(Sarabia, 1995, p. 2)

Lobato, Martínez y Molinos destacan la necesidad de un modelo a seguir en el aula, alguien que sirva de guía para el alumno y que de esta forma se sienta seguro de los pasos que decide dar. Para ella lo más importante es promover el contacto entre niño y artista, ya que simplemente lenguaje corporal de un maestro de danza, la manera en la que utiliza el arte para expresar sus sentimientos, sus movimientos, su elasticidad etc. “créan un espacio de convivencia en la cual cierto niño-a puede entonces, sentir, vivir y enriquecer su mundo a través de la danza.” Sin descartar que las habilidades son distintas en cada niño y que “algún otro niño-a encontrará mayores afinidades por ejemplo con la ceramista, y eso será nuestro punto de apoyo para impulsar su desarrollo creativo, social y personal.” (Lobato, Martínez y Molinos, 2003 p. 52).

Claro está que si se quiere conseguir algún avance es un error ignorar la disciplina artística en el aula, menospreciarla o sustituirla “para darles prioridad a las asignaturas instrumentales por el bien del avance del alumnado *sacrificar* el tiempo de Plástica para fortalecer esas áreas, creyendo que benefician con esto la evolución del alumno” o simplemente dejarse llevar por la “dinámica de la clase postergando las actividades de plástica al final de la jornada como *premio* a los que ya han finalizado el resto de tareas.” (Íbidem, p. 48).

Otro de los grandes errores es educar centrándonos en la “etiqueta” que se le haya impuesto al alumno. Lobato, Martínez y Molinos citan a Vigotsky

recordando este mismo concepto ya que muchas veces cegados por la necesidad de clasificarlos según sus necesidades se olvida que lo importante es educar: “las cuestiones de la educación de los niños defectuosos pueden ser resueltas solo como problemas de la pedagogía social... hay que educar no a un niño ciego, sino y ante todo a un niño” (Vigotsky, 1990. Citado en Lobato, Martínez y Molinos 2003, p. 51).

En la educación plástica, y citando de nuevo a Lobato, Martínez y Molinos (2003),

el alumnado con necesidades educativas especiales no siente que se equivoca cada vez que no lo hace como el alumno-a sin discapacidad que está a su lado, porque la respuesta que se espera es divergente. [...] Los obstáculos de las actividades académicas en las que se recurre a la capacidad de razonamiento intelectual o a la capacidad de verbalización, quedan eliminados en las actividades plásticas en las que aún poniéndose en juego mecanismos muy importantes, no es imprescindible depender de estas que para ellos son barreras en la comunicación.

(Íbidem, p.10).

Según afirma M^a Dolores López Martínez en su tesis doctoral *La Intervención Arteterapéutica en el Contexto Profesional Español* (2007, p. 8), “la reciente implantación muestra una falta de consenso entre los profesionales y un intrusismo por parte de otros profesionales que la están ejerciendo sin tener la formación adecuada”, llevan esta práctica al fracaso.

3.2.1. Arteterapia en el aula

Como bien define el título, se trata de unir el arte con la terapia para tratar diversos malestares ya sean físicos o psicológicos a través del arte.

"El Arte Terapia como medio de autoexpresión y comunicación está reconocida como un poderoso apoyo al tratamiento diagnóstico en investigación en la salud mental, en Norteamérica y algunos países europeos está muy reconocido, en cambio en nuestro país es prácticamente desconocida para la gran mayoría de la gente.

En las Actividades Plásticas:

- Para los sordos o hipoacúsicos no es imprescindible oír, porque no es esencial la comunicación hablada.
- Para los mudos no es imprescindible responder con palabras, porque tienen las imágenes.
- Para los invidentes no es imprescindible ver, porque pueden percibir información por el tacto, el oído, etc.
- Para los discapacitados motóricos no es imprescindible tener muy desarrollada su psicomotricidad fina.
- Para los inadaptados sociales no es imprescindible establecer relaciones con las personas sino con los materiales.
- Para los deficientes mentales no es imprescindible dar una respuesta razonada.

Las actividades plásticas ofrecen de manera inmediata un mundo de sensaciones que pueden ayudar a comprender mejor la naturaleza de procesos básicos sobre materiales, estados físicos, etc. a la vez que pone en juego y desarrolla capacidades físicas, mentales y sociales." (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p. 56).

Es por esto por lo que los autores que saben y conocen esta disciplina sugieren aplicarla en las escuelas y hacer uso de ella especialmente con alumnos con necesidades especiales.

“El arteterapia es de las pocas terapias que ofrece la oportunidad de construir una imagen u objeto sensorial en un espacio donde se estimulan los aspectos creativos del individuo.” (López, 2007, p. 31).

Este recurso nos da la posibilidad de conocer mejor (gracias a la obra realizada) el estado de ánimo, sentimientos, dimensiones cognitivas, emocionales, senso-perceptivas, sociales etc. Y por lo tanto, al ofrecer esta amplia visión del estado de ánimo de la persona “permite una mejor intervención y el valor terapéutico se ve reforzado” (López, 2007, p. 32).

De acuerdo con M^a Dolores López Martínez (2007, p. 35), “una pintura, una fotografía, un dibujo, etc., pueden hacer revivir cualquier escena pasada, presente, futura, en cualquier entorno o contexto que se desee.” Esto es también de gran ayuda si se quiere trabajar la aceptación, el reconocimiento de uno mismo, la memoria, diferentes sensaciones o incluso la concepción del tiempo. Aspectos que muchas veces son imprescindibles a trabajar con alumnos con necesidades especiales.

3.3. Enfoques expresionistas y basados en la manualidad

3.3.1. Tendencias de la enseñanza artística

Al igual que sucede con el resto de materias, el planteamiento de la aplicación de la educación artística se ciñe a las tendencias que marca cada tiempo.

Según explica Imanol Aguirre (titular de educación artística en la Universidad Pública de Navarra), hoy en día hay dos narrativas muy extendidas. La primera, la *narrativa basada en la idea de una infancia naturalmente libre y creativa* se basa en la libre experimentación del alumno y por presentar “una perspectiva caracterizada por la ausencia de programas de nidos o de planificación curricular y por dar escasa relevancia a la formación de los profesores encargados de esta tarea.” (Aguirre, 2015, p. 6).

Este “Innatismo artístico” tiene al artista como genio y define la creatividad y el arte como algo que solo el niño naturalmente dotado lleva consigo y que pierde poco a poco durante su proceso escolar ya que “la cultura contamina y corrompe los atributos naturales e innatos de la infancia.” (Íbidem, p. 6).

Aguirre critica esta corriente ya que provoca una concepción de la educación errónea y “deja poco espacio a la intervención educativa y todos los esfuerzos se dirigen a preservar esa supuesta capacidad innata y natural” (Íbidem, p.6) además de privar el “acceso igualitario a la cultura, al saber experto y al cultivo de la sensibilidad estética de todos los ciudadanos.” (Íbidem, p. 7).

“Esta primera narrativa sobre la formación artística que acabo de desarrollar ha dado lugar, en el entorno escolar, a un elevadísimo porcentaje de fracaso en el desarrollo de competencias para la expresión o la fruición artística” explica Aguirre, y aclara que es por esto que a lo largo del siglo XX se han ido formando nuevas propuestas. Es aquí dónde “emerge con mucha fuerza otra narrativa completamente opuesta a la primera”; la *narrativa sobre el arte como saber para la educación*.

Esta narrativa acoge en ella propuestas como la *Discipline Based Art Education* (DBAE) ó *La Proposta o Abordagem Triangular*. La primera busca que la disciplina artística pase a formar parte del currículo y “según Clark, Day y Greer (1987) el estudio del arte debería ser organizado de acuerdo a cuatro disciplinas profesionales que conformarían el total del saber artístico: la estética, la crítica, la historia y la práctica de taller, propiamente dicha.” (Aguirre, 2015, p. 8).

La segunda está ideada y promovida por Ana Mae Barbosa y es hoy en día una “opción formativa de raigambre postmoderna, que concibe el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista.” (Íbidem, p. 8).

Tras haber descubierto los beneficios que el arte aporta en las escuelas, la importancia de esta segunda narrativa ha aumentado, sin embargo las metodologías a seguir son mas bien las de la historia del arte tradicional. Aguirre (2015) critica también algunos de los aspectos de este discurso como el hecho de creer que hay algunos autores más adecuados que otros para trabajar con los niños (lo que el llama la *infantilización de las artes y la cultura visual*) o proponer que las formas y colores dirigidos a niños deben ser simples y primarios.

Aguirre (2015) expone que hoy en día al haber tantas posibilidades de modelos formativos para la aplicación de la educación artística, genera en muchas ocasiones una desorientación de los docentes. Por este motivo, propone lo que “podrían ser las líneas maestras de una renovación de la educación artística” (íbidem, p. 9) siendo necesario una reorientación del currículo primero y repensar los propósitos formativos después.

En una conferencia impartida en Bogotá en 2006, Aguirre distingue lo que para el son “tres grandes modelos generales que han configurado y configuran, todavía hoy, muchos sistemas educativos:” el modelo legocentrista, el modelo expresionista y el modelo filolingüista (Aguirre, 2006, p.1).

El modelo legocentrista está centrado en el objeto artístico y la instrucción, el modelo expresionista se centra en el sujeto y el poder de la emoción y por último, el modelo filolingüista está centrado en la alfabetización visual como fundamento de la disciplinarización de la educación artística.

Los autores que han investigado la didáctica de las artes enfocada a los niños con necesidades especiales, parten de un punto de vista más bien expresionista y una concepción de educación artística más cercana a las manualidades y a la autoexpresión que a otros desarrollos y propuestas críticas

que han venido después como por ejemplo la *Discipline Based Art Education*, *Comprensión de la Cultura Visual* buscando superar esas tendencias.

Siendo consciente de esos desarrollos y de su valía en la educación (por superar el trabajo manual, introducir actividades de interpretación, de debate, de reflexión sobre la cultura, de perspectivas feministas, etc.) estas tendencias no han sido abordadas y abordarlas supera el objetivo de mi trabajo. Aunque quizás estos enfoques que presentan los autores citados podrían enriquecerse a partir de esas nuevas formas de pensar la educación artística.

3.3.2. *La propuesta expresionista*

El modelo expresionista, que según afirma Aguirre (2006) es el modelo más extendido en las propuestas de educación artística en las etapas iniciales, sitúa el foco en el alumno y fomenta la transmisión y expresión de los sentimientos de este.

Citando de nuevo a Aguirre, “este modelo se caracteriza, por tanto, por la ausencia de programas definidos y por una escasa atención a la formación de los profesores encargados de esta tarea” (Aguirre, 2006, p. 6).

Para poder lograr en los alumnos los efectos mencionados en los apartados anteriores, autores como Sarabia, Lobato, Martínez y Molinos defienden que es de vital importancia que se les de libertad de expresión ya que se sentirán más decididos en cuanto a su propio pensamiento y tener presente que cada niño se expresará de acuerdo con su nivel haciendo uso de sus propios medios para ello.

Sin embargo, Aguirre critica este punto de vista haciendo referencia a sus fundamentos, en los cuales coinciden según él varios de los grandes mitos de la ilustración tardía y el romanticismo como son la necesidad de buscar en la infancia la autenticidad, independencia ante las convenciones y la creatividad que, a juicio de los que han apoyado y apoyan este punto de vista (como por ejemplo Rousseau, Schlegel o Paul Klee), se han perdido con el advenimiento

de la modernidad; “La concepción de la infancia como cultura” ó “Concebir el arte como la manifestación más legítima del ser interior.” (Aguirre, 2006, pp. 3-4).

De acuerdo con Dalley y Sarabia, Lobato, Martínez y Molinos también se posicionan a favor de la dimensión estimuladora y motivadora de la expresión plástica y apoyan el uso de distintos materiales, como por ejemplo el barro o las pinturas de dedo, que permitan trabajar con texturas y huellas o distintas técnicas, como por ejemplo las ceras, el collage, los lápices de colores o los pinceles. Y nos advierte:

Sin embargo nuestra forma de proceder no puede ser anárquica o por simple impulso estético. Debemos organizar, jerarquizar, su acercamiento a ellos. Tendremos que comprobar con cuales se sienten más a gusto, permitiéndoles rechazar algunos. Observaremos cuales son los que se acercan más a sus posibilidades motrices o expresivas, cuales le permiten trabajar con más rapidez o comodidad.

(Lobato, Martínez y Molinos 2003, p. 54).

Según estos autores, es pues indispensable para el aprendizaje significativo, que el papel del maestro no sea demasiado directivo y se limite a crear un ambiente idóneo que le dé confianza al niño y se sienta libre de explorar.

Una vez más, estas ideas son criticadas por Aguirre apelando que “según esta visión, la función suprema del arte es hacerse eco de los estados de ánimo de las personas o reflejar los sentimientos humanos”, el arte es algo innato y el artista un “genio”, y culpa a esta visión de ser “uno de los principales motivos por los que durante tanto tiempo en educación artística hayamos carecido de propuestas teóricamente solventes y metodológicamente eficaces para el desarrollo de nuestro ámbito de acción.” (Aguirre, 2006, pp. 5-6).

Hoy en día, esta propuesta mantiene en buena su vigencia de las propuestas formativas y el “ámbito de aplicación queda muy restringido al ámbito de la enseñanza plástica, siendo mucho menor su incidencia en los programas y actividades de la educación musical.” (Aguirre, 2006, p. 7).

3.3.3. *¿Qué método debería prevalecer en el aula?*

Es difícil saber con qué método o punto de vista acertar cuando son tantas las propuestas y los expertos no se ponen de acuerdo. Para poder comprender mejor las propuestas que acabamos de analizar, podríamos decir que hay dos métodos extremos que claramente se oponen; el expresionismo y el demasiado directivo, posicionando las propuesta de Aguirre de hacer uso de actividades guiadas en un punto intermedio entre los dos.

Sin embargo, ¿Cuál de estos es el más apropiado y por qué? Con el fin de conocer la práctica de las dos propuestas anteriormente analizadas se ha planteado la siguiente unidad didáctica, donde también se desarrollarán actividades de carácter demasiado directivo para poder apreciar mejor las diferencias entre las actividades expresionistas y las guiadas.

4. UNITATE DIDAKTIKOA, IKERKETA

4.1. Justifikazioa

“Estado de la Cuestión” atala burutu ahala, arte hezkuntzaren inguruan informazio ugari eta oso anitza zegoela ikusi genuen baita Hezkuntza Laguntza Berariazko Premien (HLBP) inguruan ere. Dena den, bi kontzeptu hauek bat egiteaz ezer gutxi topatu dugu eta aurkitutakoa ez da oso garaikidea.

Hala ere, interesgarriak iruditu zitzaizkigun eskaintzen zituzten hainbat proposamen eta ideia, non artearen eskutik beste zenbait ezagutza irakasten saiatzen ziren HLPB desberdinak zituzten ikasleei. Proposamenen gehiengoa modu espresionista batean planteatzen ziren non irakasleek ez duten inongo interbentziorik egiten eta haurrei “libre” uzten zaien materialekin haien lana eta sormena ez kutsatzeko.

Ordea, ezin ahatz daitzeke lan horien sortze-data, garaiak asko aldatu baitira azken urteotan aurrerapen eta aldaketa ugari ekarriz hezkuntzan, batez ere behar bereziei dagokionez. Hori dela eta, ikerketa eta proposamen horiek jarraitzen zuten korrante espresionista kritikatzeko duen Imanol Aguirrereren (2015) hitzak ere kontuan izan ditugu. Beste ikuspegi bat ematen baitugu non haurraren sormena ez da jaiotzetikoa, artea ez den soilik berezko gaitasun bat baizik eta ikas daitekeena eta kulturaren zein gizarteko estimuluen eragina kontuan hartzen diren.

Gizartean hezkuntza inklusiboago baten bila ari garenez, ukaezina da proposamen pedagogiko utopiko bat bilatzen egotea etengabe, haur guztientzat baliagarria izango dena eta bakoitzari bere gaitasunak garatuaraziko dizkiona erritmoak eta mugak kontuan izanik. Esan bezala, hau egoera utopikoa da (momentuz behintzat), baina arteak hezkuntzarako hainbat onura ditu eta hau probestu nahi izan dugu artearen bidez ideal horrekiko hurbilpen bat posiblea litzatekeen ala ez aztertzeko. Hori dela eta, unitate didaktiko hau, aukera egokia iruditzen zaigu aurretik aipaturiko bi ikuspegi hauek zalantzan jarri, emaitzak analizatu eta gure begiekin ikusteko haur hauekin zein arte mota egin daitekeen

bai eta artearen bidez emozioen adierazpenaz urrunago joan daitekeen ala ez, hots, haur hauekin artea soilik modu espresionista batean landu daitekeen ala gehiagorako balio duen.

Edonola ere, haien emozioak libreki eta inongo gidarik gabe espresatzeko, barnean zeramaten hori azaleratzeko tresna gisa ulertuz artea eta sormena hurrek barnean jaiotzetik daramaten gaitasuna dela onartzearen ideia espresionistan gehiegi zentratuz planteatu ziren zenbait ariketa eta ebaluazio irizpide, eta ondorioetan azalduko den bezala, praktikara eraman eta gero, planteamenduan zenbait akats zeudela ikusi genuen. Hasierako zenbait ideiek artearen inguruan dauden pentsamendu orokortuetan zuten oinarria eta hurrekin ariketak landu eta emaitzak ikusterakoan ideia orokortu horien oinarria oso ahula zela konturatu ginen. Esan bezala, hau ondorioetan sakonduko da.

4.2. Testuingurua

Ikerketa Trevithick Learning Academy (Camborne, Cornwall, UK) eskola pribatuak gela alternatiboko Hezkuntza Laguntza Premia Berezi desberdinak dituzten hurrekin bideratuko da.

Camborne Ingalaterrako hegoaldean dagoen herri bat da gutxi-gora-behera 20.845 biztanle dituen.

Eskolako irakasleek azaldu digutenez, Ingalaterrako zonalde honetan meatzaritza izan da nagusi, hemengo biztanleria gehiengoa honetaz zein nekazaritzaz bizi zen 1998an azken meategia itxi zuten arte. Honek pobrezia eta krisia eragin zituen. Jendeak lana bilatu behar izan zuen dendetan, eraikuntza-lanetan, arrantzan, Internet-sareetan, lan aeroespazialetan etab.

Gaur egun, Cornwall Erresuma Batuko zonalde pobreenetariko bat da baita gutxien garatuenetarikoa eta turismoaz, aurretik aipatutako lanez eta gobernua

ematen dizkien diru-laguntzaz bizi dira gehiengoak. (D. Mee, C. Woolfeden, 2018).

4.2.1. Eskola

Trevithick Learning Academy, esan bezala, Camborneko hartzaindegi, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza eskaintzen dituen eskola pribatu bat da. Eskolak kurtso bakoitzeko bi gela ditu hiru pasabide nagusitan antolatuta: Sarrera eta harrera toki pasata, eskuinean, “Jungle” (oihana) pasabidea dago non Haur Hezkuntzakoak, seigarren mailakoak eta bosgarren mailako gela bat dauden. Ezkerrera, “Ocean” (ozeanoa), Lehen Hezkuntzako lehenengo mailako bi gelek. Zuzen jarraituz gero, “Once upon a time” (bazen behin) pasabidea dago bigarren, hirugarren, laugarren, beste bosgarren mailako gela eta gela alternatiboarekin. Honetaz gain “Hall” handi bat (soinketa gela, elkargela eta jantokia diren gela handi bat), bi patio, irakasle gela, idazkaritza, zuzendariaren bulegoa, elkarrizketa gela eta enpresaren bulegoa daude.

4.2.2. Eskolako espazioen antolakuntza

Eskola erabat apainduta dago. Esan bezala, pasabide bakoitzak gai bat du eta gai horri lotutako muralak, eskulturak, marrazkiak eta bestelako apaingarriak daude. Gelak apainduta daude barrutik ere, baina ez dute pasabideen gaia mantentzen, haien gai propioa baizik. Hau da; Eskolak jarraitzen duen metodologia literaturan eta matematika bidezko irakaskuntza da. Ez dago beste irakasgairik hauetaz gain. Hori dela eta, hilabetero liburu desberdin bat lantzen dute (kurtsoko desberdina izango dena) eta horren arabera apaintzen dute gela. Gela guztietan moketa, arbela digitala, arbela txuriak, matematika txokoa, irakurketa txokoa, irakasleentzako armairua, pertxeroak, mahai kooperatiboak, konketa bat eta leiho handiak daude.

4.2.3. *Dragons gela*

Kurtsoko gela bakoitzak izen bat du, 3.A izan beharrean adibidez, “Knights” (zaldunak) dira. Gu zentratuko garen gela “Dragons” (dragoiak) du izena.

Dragons gainerako gelekiko desberdina da; espazioak metro bateko bionbo batzuekin bereizita daude hurrei espazioan kokatzen laguntzeko; haur bakoitzak bere mahai indibiduala dauka, bere zereginak aurrean piktoekin dituelarik ekintzen ordena beti ikusgarri izan dezan; konketa dagoen tokia, krisketaz itxitako bionbo batek biltzen du, zenbait hurrek obsesio handia baitute urarekin; berezko komuna du, haientzako adaptazio ugarirekin (zabalagoa, barandak, komuna baxuagoa, komuneko tapiak berezko forma esertzea errazagoa izateko, kamilla bat, etab.); eta azkenik, gela barruan “zentzumene gela” bat dago, iluna da eta ukimena, ikusmena, usaimena eta entzumena lantzeko hainbat elementurekin apainduta dago.

Gela honetan adin desberdinetako hamar bederatzi daude. Gazteenak 6 urte ditu eta helduenak 11. Honek behar berezi desberdinak ikertu eta jarrera anitzak behatzeko aukera bermatzen du.

Edonola ere, behar berezien aniztasuna ez da oso handia, bederatzi haurretatik zortzik autismoa dute. Dena den, autismoaren espektroa oso anitza denez, bakoitzak era desberdinean prozesatzen du informazioa, garapena desberdina du eta sintoma desberdinak adierazten ditu.

Azkenak bihotz arazoak, atzerapen kognitiboa, miopia, esfinterren kontrol eza, trakea zati bat faltan eta masailezurra ondoratuta ditu. Azken bi hauen ondorioz jan ahal izateko gastroklisis bidezko elikadura behar du.

Gehiengoek (aipaturiko azkenak izan ezik), ez dute behar klinikorik, bai ordea sensorial eta gizarteratzeari dagozkionak. Arreta mantentzea, puntetan ez

ibiltzea, gainerakoak zein haien burua ez eritzea, antsietatea kontrolatzea, emozio bakoitza dagokion moduan adierazten ikastea, elkarlana eta autonomia dira, beste batzuen artean haur hauekin lantzen dituzten aspektuak.

Ingalaterran eskola-eredua desberdina denez, gelan dagoen heldu kopurua ere desberdina da. Normalena, gela barruan, irakasle bat eta irakaslearen laguntzailea egon daitezen da, baina kasu honetan, Dragons berezia denez, irakasle bat eta lau irakasle laguntzaile daude.

Gela horretako irakaslea behar berezietan aditua da, berak egiten du haurren jarraipena eta berak hartzen ditu erabakiak haiekiko. Noski, beti bere laguntzaileen zein haurren gurasoen iritzia kontuan izanik. Elkarlana erabat sustatzen dute, haien esanetan, ezinbestekoa baita haurren garapenerako zein harekin lantzen ari diren gauzek funtzionamendurako espezialista guztiek pautak berberak jarraitzea bai eta etxean ere jarraipena egotea. (D. Mee, J. Seary, 2018).

4.3. Autismoaren espektroaren nahasmena (AEN)

ASEPAC-eko Francesc Cuxart Doktoreak (2000) adierazten duenez, bi dira nahasmendu mentalen nazioarteko sailkapen guztien artean garrantzitsuenak; DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) eta ICE-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

Gaur egun DSM-k bere sailkapena eguneratu duenez DSM-V du izena ordea.

DSM-V Amerikako psikiatria elkarteak sortutako sailkapena da, ICE-10 berriz, Munduko Osasun Elkarteak sortutakoa.

4.3.1. APA-ren arabera

American Psychiatric Association-ek (Amerikako elkarte psikiatrikoa) definitu duenez, “pentsaeran, sentitzeko moduan, hizkuntzan eta gainerakoekin harremantzeko gaitasunean arazoak ekar ditzakeen garapeneko nahasmendu konplexua da. Nahasmendu neurologikoa da, hau da, garunaren funtzionamenduan eragina du. Autismoaren efektuak eta sintomen intentsitatea desberdinak dira pertsonaren arabera” (APA, 2016).

Autismoaren espektroaren nahasmendua [AEN] haurtzaroan identifikatzen dela adierazten du eta prebalentzia tasa 68 haurretik 1ekoa da, mutilengan agertzearen probabilitatea handiagoa izanik.

Haien esanetan, “autismoa bizitza osoan zehar iraunkorra den nahasmendu bat da, nahiz eta bizitza arrunt eta independente bat izatera ailegatzen diren geroz eta kasu gehiago dauden” (ibidem).

Esan bezala, autismo maila desberdin asko daude eta AEN duten haurren gaitasun eta ezaugarrien haizemaile oso zabal bat dago, “ez dago munduan autismo eta jokabide berbera izango dituzten bi haur” (ibidem). Gauzak horrela, sintomak ere oso anitzak izan litezke intentsitate gradu desberdinak eta denboran aldakorrek aurkeztuz. Hau horrela izanik, autismoaren espektroaren nahasmenduen ezaugarriak hiru multzotan bereizten dituzte:

- *Komunikatzeko arazoak*: Hizkuntza ulergarria erabiltzeko arazoak barne. Zenbait autismodun haurrek haien arreta eta elkarrizketa zenbait gai jakinetan zentratzen dituzte, batzuek maiz esaldiak errepikatzen dituzte, beste batzuek aldiz, oso hitzaldi mugatua daukate.
- *Pertsona, gauza eta ekitaldiekin harremantzeko zailtasunak*: Lagunak egiteko zein aurpegi adierazpenak ulertzeko arazoak eta begi kontaktua ez egitea barne izanik.

- *Gorputzeko mugimendu edo jokabide errepikakorrak*: Hala nola eskuak astintzea edo soinuak eta esaldiak errepikatzea.

(APA, 2016).

4.3.2. *OMS-ren arabera*

Organización mundial de la salud-en (Munduko Osasun Elkarte) esanetan, “Autismoaren espektroaren nahasmenduak jokabide soziala zein komunikazio asaldatuak eta hizkuntza eta interes eta jarduera mugatu, estereotipatu eta errepikakor jakin batzuk dituzten egoera talde bat dira.” (OMS, 2017)

AEN-ak haurtzaroan agertu eta gaztaro eta helduarora arte “iraun ohi” (OMS, 2017) dutela adierazten dute, eta gehiengo kasuetan bizitzaren lehenengo bost urtetan ageri ohi dela.

Haiek diotenez, AEN dutenek askotan “beste nahasmendu edo egoera mentalak dituzte aldi berean, hala nola epilepsia, depresioa, antsietatea, AFN eta AFN-H” eta “maila intelektuala oso bestelakoa da kasu batetik bestera, barne hartuz hondamendi sakon batetik gaitasun kognitibo handiraino dauden aukera guztiak.” (Íbidem).

Prebalentzia tasa txikiagoa da OMS-k kalkulatzeko duena, haien esanetan 160 haurretik 1ekoa da, eta ez du mutil edo nesken inguruko daturik ematen.

4.3.3. *Autismoaren sintomak*

Zaila da beraz autismoaren sintomak zein diren argi eta garbi azaltzea, hain anitza izanik kasu bakoitza desberdina baita. Dena den, badira zenbait ezaugarri AEN-aren adierazgarri direnak.

Nafarroan, ANA (Asociación Navarra de Autismo) elkarte dago non haur hauekin lan egin eta haien familiei argibideak eta laguntzak eskaintzen dizkieten. Sei esparrutako alerta seinaleak bereizten dituzte, haien barnean sintoma espezifikoagoak adierazten dituztelarik:

- Komunikazio sozialean: Komunikazio eza edo haien garapenean izaera atipikoa.
 - Arreta partekatua ez izatea.
 - Erregulazio arazoak edukitzea.
 - Irribarre soziala ez egitea (3 hilabeterekin agertu ohi da).
 - Niniak direnean et besotan hartzean helduaren gorputzean moldatu orde z gogortuta balego bezala geratzea.
 - Bere izena esatean ez erreakzionatzea.
 - Gauzak hatzez ez erakustea (11 hilabeterekin hau egin beharko luke jada).
 - Begirada, ahozotasun eta keinuen koordinazioan uko egitea.
- Jokoan.
 - Objektuekin ekintzen imitazioak egiteko zailtasunak.
 - Jostailuak eta beste objektu batzuk era errepikakor batean analizatzea. Denbora luzez jardutea hari begira.
 - Objektuekin era ezohiko batean jolastea: Lerrokatzea, etengabe bueltak ematea, beti era berean multzokatzea, irudimenik gabe erabili oso modu sinplean eta beti era berean.
- Hizkuntza eta kognizioan: Falta, atzerapen edo garapen atipikoa.
 - Atzerapen kognitiboa, adibidez erori den objektu bat ez biltzea edo ezkutatu zaiona ez bilatzea (6 hilabetetan hau egin beharko luke jada).
 - Zezeldura eza, batez ere elkarrenganako zezeldurari sozialari dagokionez.
 - Baliteke haurrak soinu arraroak egitea eta hiru hitz baino gehiago esateko gai ez izatea 14 hilabete izatean. Baliteke errepikakorrak edo bere adinarekiko arraroak izatea. Baliteke esaten zaiona ez ulertzea (gutxienez “etorri” bezalako jarraibideak ulertzeko gai izan behar du 12 hilabeterekin).

- Baliteke ahots tonu ezohiko bat izatea, abestua edo marrazki bizidunen intonazioa imitatzea.
- 18 Hilabete izatean edo agian apur bat beranduago jada eskuratuak zituen gaitasun sozial eta hizkuntzakoetan atzera egitea.
- Funtzio sentsorial eta motorren erabileran.
 - Fijazio bisual atipikoa (argia edo mugitzen diren gauzak modu errepikakorrean begiratzea, hala nola, ikustailua), objektuen ikerketa ezohikoa.
 - Hipo- eta hiper-erreaktibilitatea soinu edo beste edozein estimulu sentsorialekiko. Baliteke soinu batzuek haurra izorratzea, soinua duen jostailu bai belarriaren kontra itsastea modu atipikoan, bera hartzea izorratzea edo bere gorputzaren kontra presioa nabaritzen duen tokietan sartzea, zenbait zapore edo ehundurek izorratzea, bainatu eta atzokolak edo ilea moztean negar egitea , etab.
 - Aktibitate maila oso altua edo oso baxua eta gaitasun motor fina zein lodian atzerapena izatea.
 - Haurrak jarrera motor errepikakorrak (astindura, norabiderik gabe paseatzea, kulunkatzea), jarrera atipikoak edo manierismo motorrak agertzea.
- Loia, jana eta arretarekin erlazionatutako funtzioen erregulazioak asaldatuak izatea.

(ANA, 2016).

Autismo La Garriaga Bartzelonako proiektuak bi direla sintoma nagusiak dio: Komunikazio eta elkarreragin sozialean ezgaitasun iraunkorrak izatea eta jokabide, interes edo ekintzetan patroir murriztaile eta errepikakorrak adieraztea. Horretaz gain, ANA elkarteak adierazitakoekin bat datozen beste hainbat xehetasun adierazten ditu [2. *Eranskina*].

4.3.4. *Ikergai hartutako haurren kasuak*

Aurrerago azalduko den moduan, lau ariketa planteatu dira. Haietako bi Dragons gelako haur guztiekin eraman dira aurrera irakasleari jarduera interesgarriak iruditu baitzitzaizkion denekin lantzeko eta horretarako probestu zituelako. Beste bi ariketak, ikergai hartu ziren bi haurrekin baino ez ziren landu. Lanean A eta B ikasleak deituko diegu.

A ikaslea neska eta gelako helduena da, 11 urtekoa. B ikaslea berriz, mutila eta gelako gazteena, 6 urtekoa.

4.3.4.1. *A ikaslea*

- Jokabideak:
 - Estimulu propiozeptiboak bilatzen ditu.
 - Lan gogorra eskatzen duten jarduerak lanean zentratzen laguntzen diote.
 - Oinetakoak eta galtzerdiak kentzen ditu kalera irteteen.
 - Oin-puntetan ibiltzen da.
 - Besarkadak jaso eta ematea gustuko du.
 - Urarekin eta zikintzen duen edozerekin jolastea gustuko du.
 - Txokolatea jaso ezin izateak antsietatea sorrarazten dio.
 - Intereseko jarduerak egiten ari badira beste ikasleengana hurbiltzen da haiekin batera egitera.
 - Aldaketak daudenean urduritzen da eta gauzak botatzeko joera du.
 - Panpinak ekartzen ditu klasera.
 - Jostailuak behin eta berriz antolatzen ditu beti ordena berbera jarraituz. Askotan bota egiten ditu gero bildu eta berriz botatzeko.
 - Ihes egiten du.

-
- Auto-erasotzen da bere burua eskuekin joz, burua hormaren aurka joz eta lurrera botaz eta lurraren kontra burua joz.
 - Ezagutzen ez dituen helduekin jarrera ahulagoa du.
 - Aulkietan igotzen da.
 - Arrazoi ezagunik gabe txalokatzen du.
 - Bere iletik tira egiten du.
 - Gustuko dituen jarduera eta egoerak:
 - Ikasgelan, gela sentsozialean, bere lan espazioan eta zonalde sortzailean egotea gustuko du.
 - Patioko baliabideak gustuko ditu.
 - Espazio zabalak gustuko ditu.
 - Moztea eta itsastea bezalako ariketak gustuko ditu.
 - Arbela digitala eta ordenagailuak gustuko ditu baina estresatu egiten da bertako jokoak amaitzen direla ulertzen ez badu.
 - Aurrera eta atzera zenbatzea gustuko du.
 - Abestea eta jokabide erritmikoak gustatzen zaizkio
 - Gustuko ez dituen jarduera eta egoerak:
 - Gustuko ariketak amaitu behar izateak antsietatea sorrarazten dio.
 - Errutinetan bat-bateko aldaketek antsietatea sorrarazten diote.
 - Klase barruan nahi duen tokira joateko aukera ez izateak frustrazioa eragiten dio.
 - Nahi duen zerbait izateko aukera ez izateak hor dagoela ikusten duen bitartean frustrazioa eragiten dio.
 - Urduritzen denean:
 - Gauzak botatzen ditu.
 - Oihukatzen du.
 - Jo egiten du ulertzen ez bazaitu.
 - Lurrera botatzen da.

- Lurrera bota eta inguruan duen guztiari ostikoka hasten zaio.
- Lan txokora itzultzen da.
- Komunikazioa:
 - Ez du ahozkotasunik.
 - Ez da gai nahiak adierazteko.
 - Ez da gai emandako informazioa prozesatzeko
 - Eskutik heltzen zaitu zerbait erakutsi nahi dizunean.
 - Bi hitzeko jarraibideak ulertzeko gai da.
 - Objektuak eta irudiak erabiltzen ditu erreferentzia gisa.
 - Hasiera eta amaiera pautatzeko semaforoak erabili.
 - Piktogramak erabiltzen saiatzen da.

4.3.4.2. *B ikaslea*

- Jokabideak:
 - Janariarekin jolasten du.
 - Zailtasunak ditu komunera joan ostean paperaz garbitzeko.
 - Mugimendua eskatzen duten jarduerak etengabe behar ditu bere errutinekin tartekatuta.
 - Klase-kideekin kontaktu fisikoa izatea gustatzen zaio baina ez daki noiz den aski. Gainerako ikasleengan etzaten da
 - Ez du zarata gustuko baina isila den inguruneetan zarata egiteko beharra du.
 - Oinetakoak eta galtzerdiak kentzen ditu.
 - Erabat bustitzeko joera du edozein unetan.
 - Janariarekin boloak egiten ditu.
 - Edozeinekin hitz egitera hurbiltzen da.
 - Irribarre egiten du denbora guztian, baita haserre edo triste dagoenean ere.
 - Arreta bereganatzen saiatzen da berari buruzko galderak eginez (“hau egin dezaket?”, “Eta ni? Ongi portatzen naiz?”, etab.).

-
- Lurrera botatzen da.
 - Gauzak lurrera botatzen ditu.
 - Janaria eta objektuak kentzen dizkie ikasleei.
 - Ihes egiteko joera du.
 - Gustuko dituen jarduera eta egoerak:
 - Burko handiak.
 - Patioko baliabideak.
 - Pisuekin jolastea.
 - Klase-kideekin kontaktu fisikoa.
 - Ariketa sentsozialak.
 - Sorbaldan masajeak.
 - Ur-jolasak.
 - Ordenagailuak. Baina estimulatzaileegiak dira berarentzat.
 - Heldu batetik bestera joatea.
 - Bikotez aldatzea.
 - Toki lasaiak distrakzio gutxirekin.
 - Sormenezko ariketak.
 - Mugitzea.
 - Gauzak sortu eta eraikitzea.
 - Autoak eta liburuak.
 - Tren multzoak egitea.
 - Jolas sinbolikoak.
 - Irudiak kopiatzea.
 - Egoera kritikoak.
 - Txokolatea.
 - Galtzea.
 - Gustuko ez dituen jarduera eta egoerak:
 - Soinu altuak.
 - Espazio oso beteak
 - Ezetz esatea.
 - Lagunekin ez egotea edo lagun berarekin denbora gehiegiz egotea.

- Gero zer egingo den ez jakitea.
- Aldaketa prozesua egoera batetik bestera.
- Ariketa batean denbora luzez jardutea.
- Gustukoa den ariketa bat amaitzea edo gehiegizko estimulazioa jasotzea.
- Urduritzen denean:
 - Adurtu edo listua botatzen du.
 - Jo, harrapatu, atzamarka egin, ostikoak jo edo zaplaztekoak ematen ditu.
 - Negar egiten du.
 - Jokabide desegokiak agertzen ditu heldu desberdinen aurrean.
 - Aurretik berarekin lanean aritu diren helduei jarrera ikasien patroiak adierazten dizkie haiengandik jokabide okerrarekiko arreta edo erantzun bat jasotzeko.
 - Mehatxuak egiten ditu jo edo min egitearekin.
- Komunikazioa:
 - Hitz egiten du.
 - Oso ozen hitz egiten du.
 - Hizkuntza erraza eta errepikakorraren bidez argibideak adierazi.
 - Berak esandakoa errepikatu behar zaio ziurtatzeko hori zela esan nahi zuena.
 - Esaldiak berregiten lagundu behar zaio nahiak eta beharrak egoki adierazteko.
 - Aukera-xaflak (aukera ona eta aukera txarra adierazten zaizkio bakoitza bere ondorioekin eta aukeratzen uzten zaio) eta denbora neurtzaileak erabili behar dira ondorioak ezagutzeko eta ekintza egiteko duen denbora zein den jakinarazteko.
 - Objektuak erabili haiei erreferentzia egiteko.

4.4. Unitate didaktikoaren atal nagusiak

Nafarroako Curriculumean hezkuntza artistikoa irakasgai ez derrigorrezkoa bezala adierazten da. Eskola bakoitzari dagokio honen irakaskuntza sustatu nahi duen ala ez erabakitzea (Galdon, 2014).

Horretaz gainera, gaiaz azaltzen dena irakurriz gero, arte hezkuntzaren inguruan oso era eskas eta azaleko batean aritzen dela ikus daiteke. *Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE/ Critical analysis of evaluation model LOMCE* lanean, José Luis Bernalen esanetan, curriculum hau “sormenarekin akabatzeko sortutako eredia da” (Bernal, 2015. 15. orr) non garrantzia irakasgai instrumentalek duten (matematika, gaztelania eta literatura, gizarte zientziak, natur zientziak eta atzerriko lehen hizkuntza) eta “haurren garapen pertsonalari dagozkion ebaluazioak ahazten diren ebaluazio estandarizatueta zentratzeko” (Íbidem).

Mar Ferragutek ere iritzi hori du eta *“La educación artística no busca crear artistas, sino formar personas”* artikuluan, arteak ikasgelan duen garrantzia ludikoa baino gehiago dela adierazten du arteak haurrei “erabakiak hartzen, kritikoak izaten, berezko iritzi bat izaten, sortzen, emozioak kudeatzen, hausnartzen, ekimena izaten, komunikatzen, elkarlanean aritzen...” (Ferragut, 2014) laguntzen diela goraiatuz eta Josep Maria Llompert BHIko Alfons Sard-en hitzak gogoratzen ditu; “Ez da artistak sortzearen inguruko kontua, baizik eta pertsonak eratzearen ingurukoa”. (Sard, A. 2014. Ferragut-en adierazia, 2014).

Honengatik, arte hezkuntzari garrantzia gehiago eman beharko litzaiokeela adierazten du, “honek ez du esan nahi ordu gehiago eskaini behar zaizkionik, nahiz eta ez legokeen gaizki, baizik eta bere garrantzia handitu hezkuntza sisteman”(Bernal, 2015, p. 19).

Dena den, nahiz eta badakigun arte hezkuntzari ez zaiola behar adina garrantzia ematen curriculumean, honetan oinarritu dugu unitate didaktikoa,

Nafarroako Curriculumean; 2014ko irailaren 5eko Nafarroako foru komunitateko Lehen Hezkuntzako curriculumean (LOMCE-n) hain zuzen ere, azken finean hau baita gaur egungo errealitatea eta beraz eskolan topatzen duguna.

Otsailetik Ingalaterran egoteagatik bertan jarri behar izan da praktikan, baina kezka Nafarroako hezkuntza denez, ez da bertako curriculumak ikertu.

4.4.1. Helburu orokorrak

Honako helburu hauek erdiestea ahalbidetuko dieten gaitasunak haurrengan garatzen lagunduko dugu gure jardueren bidez. Lantzen saiatu garen helburuen barnean zehazki zertan zentratu garen hizki etzanez adierazi da.

a) *Bizikidetzaren* balioak eta arauak ezagutu eta preziatzea, haien arabera jokatzeko ikasi, herritar gisa jarduteko prestatu eta giza eskubideak eta *gizarte demokratiko* batek berezko duen aniztasuna *errespetatzea*.

b) *Taldeko nahiz bakarkako lanerako* aztura, ikastean ahalegina egitekoa eta erantzukizunez aritzekoa, eta *norberarengan konfiantza*, zentzu kritikoa, *ekimena*, jakin-nahia, *interesa* eta *sormena* ikasketaren prozesuan, eta *ekintzaitza*.

c) *Gatazkei aurrea hartu eta modu baketsuan konpontzeko* trebetasunak bereganatzea, horrela familian eta etxe barnean eta berekin harremanak dituzten gizarte taldeekin autonomiaz moldatzeko.

e) Gaztelania eta, bere kasuan, euskara modu egokian jakin eta *erabiltzea* eta irakurtzeko aztura bereganatzea. *

g) Matematikako oinarrizko gaitasunak garatu eta kalkuluko eragiketa oinarrizkoak, *geometria ezagutzak* eta estimazioak egitea eskatzen duten problemak ebazten hastea, eta horiek guztiak eguneroko bizitzako egoeretan *aplikatzeko gauza izatea*.

j) Era askotako irudikapen eta adierazpen artistikoak erabiltzea, sentikortasun estetikoa, sormena eta *artelanez eta arte adierazpenez gozatzeko ahalmena garatzea*, eta ikusizko eta ikus-entzunezko proposamenak gauzatzen hastea.

m) Nortasunaren arlo guztietan eta besteekiko *harremanetan* ahalmen afektiboak eta indarkeriaren, edonolako aurreiritzi eta diskriminazioen eta estereotipo sexisten aurkako *jarrera garatzea*.

(Nafarroako Foru Komunitateko Lehen Hezkuntzako curriculum, 2014. NAO, 174. 2-3 orr.).

* (Ingelesa da kasu honetan haien ama hizkuntza beraz, helburu hau gaztelania eta euskararen inguruan izan beharrean ingelesaren ingurukoa da).

4.4.2. Oinarrizko gaitasunak

Lehen Hezkuntzan, ikasleek eskuratu beharreko gaitasunak zazpi badira ere, gure unitate didaktikoan ez dira gaitasun hauek guztiak lantzen, baizik eta haietako batzuk modu fokuratuago batean haien beharrak kontuan izanik. Hori jakinki, beraien irakasleek lantzen dituzten gaitasunak hartu dira kontuan.

Hauek dira beraz gure unitate didaktikoan landuko diren gaitasunak haien garrantziaren arabera antolatuta:

7. Kultura kontzientzia eta adierazpena.
1. Hizkuntza komunikazioa.
2. Matematika gaitasuna eta zientzia eta teknologiako oinarrizko gaitasunak.
 - 2.1 Matematika gaitasuna.
5. Gaitasun sozial eta zibikoak.
6. Ekimena eta ekintzailtza.

4.5. Proposamen didaktikoaren helburuak

Proposamen didaktikoaren helburuak hiru arlo desberdinetan dute fokua; Hezkuntza Plastikoa, Hizkuntza eta Komunikazioan eta Matematikaren Geometriaren arloan. Zeharkako helburu gisa, balio sozial eta zibikoak ere landuko dira. Lehenengo biak haien artean bereziki lotuta daude, hori dela eta, curriculumak haiei buruz dioena ikertu da.

4.5.1. Hezkuntza plastikoa curriculumean

LOMCE-n hizkuntza plastikoa “gainerako gizakiekin komunikatzeko” (Nafarroako Foru Komunitateko Lehen Hezkuntzako curriculumak, 2014. NAO, 174. 122. orr) tresna moduan aurkezten da.

Arte Hezkuntza bitan banatzen da; alde batetik plastika hezkuntza dago eta bestetik musika hezkuntza. Horietako bakoitza hiru bloketan banatzen da. Hau da Hezkuntza plastikoari dagokiona:

1. Ikus-entzunezkoen hezkuntza
2. Arte hezkuntza
3. Geometriaren atalaren garapen grafikoa.

Curriculumean ez dira Arte Hezkuntzaren helburuak zehazten. Hori dela eta, bigarren mailako curriculumaren ebaluazio irizpideak aztertu dira, 2. eta 3. Blokearen helburuak zeintzuk liratekeen jakiteko:

- Irudiak aztertzen jakitea.
- Material desberdinak berrerabiltzea.
- Formatu eta tamainaren kontzeptuak ezagutzea.
- Lerro mota desberdinak bereiztea.
- Paisaiaren gaia bereiztea, gai historiko bezala ezagutzea.
- Argizarien adierazpen teknika lantzea.
- Objektu errazak irudi planoetan bereiztea eta ondoren erreproduzitzea.
- Puntua lerroa eta plano desberdintzea.

(Nafarroako Foru Komunitateko Lehen Hezkuntzako curriculum, 2014. NAO; 174. 123. orr).

4.5.2. Euskal hizkuntza eta literatura curriculumean

Artearen bidez komunikazioa bermatu nahi denez, esan bezala, LOMCE-n euskal hizkuntzaren eta literaturaren arloko irakaskuntzaren helburuari ere erreparatu zaio: Ikasleen komunikazio gaitasuna garatzea, haren alderdi guztietan (pragmatikoa, linguistikoa, soziolinguistikoa eta literarioa). Halaber,

tresnak eta ezagupenak eman behar zaizkio haurrari familia, eskola eta gizarte bizitzako edozein komunikazio egoeratan egoki jarduteko.

Euskal hizkuntzaren eta literaturaren arloko irakaskuntzaren helburua, oinarritzako trebetasunak hizkuntzaren erabileran Lehen Hezkuntzan garatzea da: entzutea, ulertzea, hitz egitea, hizketan aritzea eta irakurtzea eta idaztea, modu integratuan.

Komunikazio gaitasuna lantzeko beharrezkoak dira jarrera eta balio batzuk: elkarbizitzako arauak errespetatzea; herritar gisa jardutea; espiritu kritikoa garatzea; giza eskubideak eta aniztasuna errespetatzea; elkarbizitzarako eta gatazkek konpontzeko funtsezko erremintatzat elkarrizketa hartzea eta eremu guztietan gaitasun afektiboak garatzea.

4.5.3. Unitate didaktikoaren helburu didaktikoak

Hau guztia kontuan izanik, unitate didaktiko honek dituen helburu didaktikoak finkatu eta harentzat espresuki sortutako ondorengo taulan antolatu dira:

1. Taula: Helburu Didaktikoak

HELBURUAK	
ADIERAZPEN ARTISTIKOA	<ul style="list-style-type: none"> • Egunerokotasuneko egoerak irudikatzen jakitea. • Abstrakziorako ahalmena, errealak ez diren irudiak errealitatearekin lotzea. • Espazioaren erabilera. • Marrazteko eta margotzeko gai izatea.

	<ul style="list-style-type: none"> • Emozioak ezagutu eta adieraztea. • Koloreak desberdintzea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolore ilunen eta bizien zentzuzko erabilera. • Koordinazioa.
AHOZKOTASUNA ETA HIZKUNTZA EZAGUTZA	<ul style="list-style-type: none"> • Gauzak eskatzeko ahozko hizkuntzaz baliatzea. (ezinezkoa denean piktogramaz baliatzen da). • Objektuak bere izenez deitzen ditu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bere ikaskideekin erlazionatzeko gai izatea.
MATEMATIKAREN OINARRIZKO EZAGUTZAK ETA MARRAZKETA GEOMETRIKOA	<ul style="list-style-type: none"> • Handia eta txikia bereiztea. • Luzea eta motza bereiztea. • Segidak jarraitzeko gai izatea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oinarrizko forma geometrikoak ezgutu eta irudikatzen jakitea (borobila, triangelua, karratua).
HARREMANETARAKO GAITASUNA	<ul style="list-style-type: none"> • Gatazkak hitzen bidez adostea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elkarriketa

	<ul style="list-style-type: none"> • Errespetuzko tratua. • Beharrak garbi adieraztea. • Bere burua zein gainerako kideena ez eritzea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enpatia • Hitzik gabeko komunikazioaren osagaiak erabiltzea.
--	---	---

4.6. Edukiak

Prozedurazko eta Jarrerazko (errespetua, interesa erakustea, kideekin ongi konpontzea eta ez eritzea besteak beste) edukiak landuko dira batez ere. Hala ere, horrek ez du esan nahi prozedurak garatze aldera, eduki kontzeptualak menperatu behar ez izatea. Hau da, esate baterako, marraztu eta margotzean horretarako erabili dituen elementuak identifikatu eta ezagutu beharko ditu bai eta marrazten duenaren egiturari garrantzia eman ere. Dena den, gehiago interesatzen zaigu, kasu honetan, horiek aplikatzen, erabiltzen eta praktikara eramaten jakitea.

Adin desberdineko haurrak daudenez, ikasturte desberdineko edukiei erreparatu zaie. Dena den, atzerapen kognitiboa dute denek eta haien gaitasuna Lehen Hezkuntzako bigarren eta hirugarren mailako edukiena da orobat, beraz, berriz ere LOMCE-n oinarritu eta horri erreparatu zaio.

2. Taula: L.H. 2. Mailako Edukiak

	AHOZKO KOMUNIKA-	<ul style="list-style-type: none"> • Ahozko testuak • Ikaslearen jakin- mina eta • <i>Elkarreragina: eskolako</i>
--	-------------------------	--

EUSKAL HIZKUNTZA ETA LITERATURA	ZIOA	<p>tipologiaren irudimena <i>bizitzaren</i> arabera suspertzen duten <i>komunikazio</i> esan eta testu labur eta <i>egoera</i> errepikatze errazak entzutea <i>egituratuetan</i> a. eta ulertzea. <i>parte-hartze</i> <i>aktiboa.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahozko testuak <i>tipologiaren</i> • <i>Eguneroko arabera entzutea gaiei buruzko eta ulertzea. mezuak (hitzezkoak zein bestelakoak) ulertzea eta adieraztea.</i>
	HIZKUNTZA EZAGUTZA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hizkuntzaren oinarrizko egituren ezagutza.</i> • Hiztegia ikastea. <i>Kategoria gramatikalen erabilera komunikatzeko</i> Konparazioak. <i>erabilera komunikatzeko</i> Sinonimoak eta - Izen motak (arruntak eta bereziak) antonimoak. - Erakusleak Onomatopeiak. Hitz - Zenbatzaileak polisemikoak. Hitz - Izenordain eratorriak. Hitz elkartuak. - Izenordain pertsonalak Familia lexikoa. Eremu semantikoa. - Adjektibo • Hasmenta eta kalifikatzaileak. Informazioaren eta

		<p>Komunikazioaren Teknologien erabileran, lan errazetan ikasteko tresna gisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Numeroa (singularra, plurala eta mugagabea). - Aditzen denborak: (orainaldia, lehenaldia eta geroaldia). - Aditz trinkoak eta perifrastikoak. - Perpaus motak: adierazpenekoak (baiezkoak eta ezezkoak, galderazkoak eta harridurazkoak)
ARTE HEZKUNTZA	ADIERAZPEN ARTISTIKOA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lerroa, forma eta puntua taxutzeko elementu gisa.</i> • <i>Konposizioa: formatu horizontala eta bertikala.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pinturako gaiak: paisaia.</i> • <i>Teknikak eta materialak: argizariak.</i> • <i>Bolumena: objektuak eraldatzea.</i>
	MARRAZKETA GEOMETRIKO A	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lerro motak: irekiak, itxiak, zuzenak, kurboak, espiralak eta diagonalak.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Puntua, zuzena eta planoak: hurbilketa intuitiboa.</i> • <i>Irudi planoak identifikatzea eguneroko objektu eta esparruetan triangeluak,</i>

		<ul style="list-style-type: none"> <i>Triangeluak, laukizuzenak eta laukiak egitea eta marraztea esku hutsez.</i> 	<p>laukiak, zirkunferentziak, zirkuluak eta karratuak.</p>
BALIO SOZIAL ETA ZIBIKOAK	PERTSONAREN NORTASUNA ETA DUINTASUNA	<ul style="list-style-type: none"> <i>Autokontzeptua. Autopertzepzioa. Auto-irudia. Auto-balorazio positiboa. Nolakotasun pertsonala. Emozioen pertzepzioa. Emozioen ezagutza. Hizkuntza emozionala.</i> <i>Pertsonaren eskubideak eta betebeharrak. Haurraren Eskubideen Aldarrikapena: osasuna, maitasuna eta hezibidea. Mutilen eta nesken</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Autokontrola. Barneko elkarrizketa. Jokabidearen autoerregulazioa. Pentsamolde positiboa.</i> <i>Erantzukizuna. Eskolako eginkizunak arduraz betetzea. Auto-motibazioa. Gogoia.</i>

		eskubideen berdintasuna familiako eta eskolako ardurei dagokienez.
	ULERMENA ETA ERRESPETUA PERTSONEN ARTEKO HARREMANET AN	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Komunikatzeko abileziak.</i> Hitzik gabeko komunikazioaren osagaiak erabiltzea: ikusizko kontaktua, besoen eta eskuen mugimendua. Ahozko komunikazioaren prestaketa: pentsatzea adierazpenik egin baino lehen. • <i>Elkarrizketa.</i> Ideiak garbi adieraztea. Entzuteko jarrera. Besteen ideiak eta haiek adierazteko modua ulertzea. • <i>Bestea errespetatu eta baloratzea.</i> Beste pertsonen ezaugarriak estimatzea. Desberdintasunak onartzea. Bestearen errespetua eta onarpena baloratzea. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Enpatia.</i> Bestearen lekuan jartzea. Sinpatia, pertsonen arteko joera afektiboa.
	ELKARBIZITZ	<ul style="list-style-type: none"> • Abilezia sozialak. Bere • <i>Gatazkak</i>

	A BALORE SOZIALAK	<p><i>beharrak garbi adieraztea.</i> <i>konpontzea.</i></p> <p><i>Besteen beharrak</i> Eguneroko</p> <p><i>hautematea.</i> Esfortzuak bizitzaren</p> <p>bateratzea helburu egoera</p> <p>amankomun batekin. atseginak eta</p> <p>Laguntasunaren balioa. desatseginak</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elkarbizitzaren arauak.</i> ahoz eta Elkarbizitzaren arauak hitzik gabe ezagutu eta errespetatzea adieraztea. lagun taldean eta Ohiko ikastetxean. Pertsonekin gatazkak inplikatzeko egoera irudikatzea bi hurbiletan. Familiaren alderdien ongizatean parte hartzea. ikuspuntutik. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ingurumena errespetatu eta zaintzea.</i> Material pertsonal guztiak eta klasekoak arduraz erabiltzen laguntzea.
--	----------------------------------	---

4.7. Metodologia

Erabilitako metodologia Arte Hezkuntzan oinarritutako metodologia da, horretaz gainera, metodologia aktiboa, parte-hartzailea eta ludikoa ere izango da, eduki motibatzaileak dituen, ikasleen esperientziak eta bizipenak sustatzen dituen, metodologia kooperatiboa (elkarlana balioetsiz) eta autonomia eta ekimena bultzatzen dituen.

Komunikazioaren arloari dagokionez, Hymes adituaren gomendioetan zentratzen da gaitasun komunikatiboari garrantzia handiagoa emanez (1971a,

pp.3-23). (1971b, pp.51-66). Eta (1972, pp.269-293), Noam Chomsky-k bere *Current issues in linguistic theory* (1964) eta *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) lanetan azaltzen zuen ez bezala gaitasun gramatikalari garrantzia kenduz.

4.8. Baliabideak

Materialak jardueren arabera desberdinak izango dira:

1. *Emozioen Adierazpena* jarduerarako, Arbela digitala, paper lodia, pintzelak eta tenperak beharko dira.
2. *Eredua Jarraitzen* jarduerarako, inprimakia, paper lodia, tenperak eta pinotxo papera beharko dira.
3. *Ariketa gidatuak* jarduerarako, paper lodia, argizariak, kretak eta ur-koloreak beharko dira.
4. *Neurriak ezagutzea* jarduerarako, buztina, zurezko makilatxoak eta amantalak erabiliko dira.

4.9. Jardueren sekuentzia

“Estado de la cuestión” atalean hurrekin hezkuntza plastikoa lantzeko proposamen desberdinak daudela ikusi dugu. Proposamen horien artean tendentzia espresionistetan eta modu gidatuago batean lantzearen tendentzietan jarri dugu fokua.

Gogora ekarri nahi dugu espresionismoak hurrari “askatasuna” ematen diola bere “arte” egiterakoan, hurrak sormena berezkoa duela onartzen baitu tendentzia honek eta beraz irakasleak ez du inongo esku-hartzerik hurraren lana ez kutsatzeko. Korronte honekin Rousseau, Schlegel, Paul Klee eta Dalley, bezalako adituak zeuden ados beste zenbaitzuen artean.

Imanol Aguirreren ideietan oinarritu ginen hori kritikoki aztertzeko. Bere iritzi, korronte honek ez du kultura lantzen jada haurtzaroa kulturatzat onartzen baitu.

Gainera, artea ikastearen aukera ukatzen du planteamendu honek soilik haur adituek, jaiotzetik artistak direnak baitira gai honetan aritzeko.

Dena den, Imanol Aguirrek ez du proposatzen kopiaketa-metodoa (eredu bat hartu eta hura kopiatzean oinarritutako irakaskuntza) baizik eta modu gidatu batean haurrari sortzera bultzatzea. Hau da erdiko bide baten aldeko defentsa egiten du proposamen zehatzik egin gabe.

Hau ikusirik, jarduera lantzeko bi modu planteatu dira:

1. Modu espresionista batean landuko dena (Interbentzio ahalik eta gutxienekin haurraren sormena ez “kutsatzeko” planteatu dira).
2. Modu gidatu batean landuko direnak (Haurra gidatuz, tresnak eskainiz eta baliabideak emanez hezkuntza plastikoa lantzea).

Modu gidatua ez denez espresionismoaren aurkakoa, Kopiaketa-metodoa erabiliz burutuko den ariketa bat ere planteatuko da, hobe uler dadin zein den modu gidatua eta erduen kopiaketaren metodoarekin nahas ez dadin.

Jarduerak berez ez dute haien arteko loturarik, ez dira bata bestearen jarraipena. Esperimentazio moduan aurrera eramán diren ariketak dira eta haiekin ikusi nahi zena batez ere hiru modu horien artean zein den egokiena zen bakoitzarekin zer landu daitekeenaz gain.

Osotara lau jarduera planteatu dira. Horietako bi talde osoarentzat proposatu dira (lehenengoa eta azkena), beste bietan aldiz bi ikasle hartuko dira aztergai. Hau honela erabaki da bertako irakaslearen esanetara, proposatu zitzaizkion ariketen artean bi oso interesgarriak iruditu baitzitzaizkion denekin lantzeko.

Beste bi ariketetan aztergai soilik bi haur hartu dira gainerakoek haien errutinen jarraiketan zorrotzago behar zutelako izan eta irakaslea hainbeste saiotako desajusteek ekar zitzaketen ondorioen beldur zelako.

Lau saioko planteamendua da. Saio guztiak 50 minutukoak dira bat izan ezik, bertan parte hartzen zuen haurrak ezinezkoa baitu bai adinagatik eta bai bere autismo egoeragatik arreta denbora luzez mantendu jarduera jakin batean.

4.9.1. Jardueren planteamendua

- Lehenengo saioa -

1. JARDUERA: *Emozioen Adierazpena* (Saio erdia: 25 minutu).
 - a. Landu nahi diren gaitasunak:
 - i. Kultura kontzientzia eta adierazpena
 - ii. Gaitasun sozial eta zibikoak.
 - iii. Ekimena eta ekintzailletza.
 - b. Landu nahi diren helburuak:
 - i. Emozioak ezagutu eta adieraztea
 - ii. Abstrakziorako ahalmena, errealak ez diren irudiak errealitatearekin lotzea.
 - iii. Egunerokotasuneko egoerak irudikatzen jakitea.
 - iv. Bere ikaskideekin erlazionatzeko gai izatea.
 - v. Beharrak garbi adieraztea.
 - c. Landu nahi diren edukiak:
 - i. Eguneroko gaietako buruzko mezuak (hitzezkoak zein bestelakoak) ulertzea eta adieraztea.
 - ii. Konposizioa: formatu horizontala eta bertikala.
 - iii. Lerro motak: irekiak, itxiak, zuzenak, kurboak, espiralak eta diagonalak.
 - iv. Irudi planoak identifikatzea.
 - v. Autokontzeptua.
 - vi. Komunikatzeko abileziak.

- vii. Ingurumena errespetatu eta zaintzea. Material pertsonal guztiak eta klasekoak arduraz erabiltzen laguntzea.
- viii. Abilezia sozialak. Bere beharrak garbi adieraztea. Besteen beharrak hautematea

Lehen ariketa hau modu espresionistan landu nahi den ariketa bat da. Honetan haur guztiek hartuko dute parte. Wasily Kandinsky (1866-1944), Emil Nolde (1867-1956) eta Ernst Ludwig Kirchner (1880-1938) margolari espresionisten margolan batzuk erakutsiko zaizkie arbela digitala erabiliz (1., 2. Eta 3. Irudiak). Irudiak ahoz goran landuko dira koloreak identifikatuz, objektu edo formak antzemanaz, etab.



1. Irudia: Kandinsky



2. Irudia: Emile Nolde



3. Irudia: Kirchner

Gero, irudiak aurretik kendu gabe gaur nola sentitzen diren galdetuko zaie, baina ez zaie pautarik emango ez koloreen inguruan ez ezeren inguruan. (Emozioak ahoz goran esango dira eta baita irudikatu ere, askok ez baitute hitz egiteko gaitasuna baina bai ordea ulertzekoa). Azkenik, Paper lodi bana, pintzelak eta tenperak emango zaizkie margolarien artelanak kendu gabe eta

emozioen inguruko erreferentziak eginez behin eta berriz lantzen ari direna ez ahazteko. (10 minutu).

Nahiz eta haien kabuz margotuko duten, irakaslea haiengan oso zentratuta egongo da, esan bezala emozioak behin eta berriz gogoraraziz eta haien arretak hor jarraitzen duela bermatuz. (15 minutu).

2. JARDUERA: *Eredua jarraitzen* (Saio erdia: 25 minutu).

- a. Landu nahi diren gaitasunak:
 - i. Ekimena eta ekintzailtza.
- b. Landu nahi diren helburuak:
 - i. Egunerokotasuneko egoerak irudikatzen jakitea.
 - ii. Abstrakziorako ahalmena, errealak ez diren irudiak errealitatearekin lotzea.
 - iii. Koloreak desberdintzea.
 - iv. Espazioaren erabilera.
 - v. Marrazteko eta margotzeko gai izatea
 - vi. Koordinazioa.
- c. Landu nahi diren edukiak
 - i. Lerroa, forma eta puntua taxutzeko elementu gisa.
 - ii. Konposizioa: formatu horizontala eta bertikala.
 - iii. Irudi planoak identifikatzea eguneroko objektu eta esparruetan triangeluak, laukiak, zirkunferentziak, zirkuluak eta karratuak.
 - iv. Autokontrola
 - v. Ingurumena errespetatu eta zaintzea. Material pertsonal guztiak eta klasekoak arduraz erabiltzen laguntzea.

Bigarren ariketa hau erabat gidatua izanen da, aurrekoaren antagonista. Eredu bat emango zaie eta hura kopia beharko dute. Honetan, bi haur hartuko dira aztergai. Batak 6 urte ditu eta besteak 11. Biek autismoa dute, baina oso autismo espektra desberdina. A ikaslea (11 urteko neska), ez da hitz egiteko

gai baina ekintzak jarraitu eta burutzeko erraztasun handiagoa du, B ikaslea baino lasaiagoa da. B ikaslea (6 urteko mutila), egonezina da, urduria eta kontzentratzeko zailtasunak ditu.

Izpiliku lorearen marrazki bat emango zaie inprimatuta azter dezaten (*4. Irudia*), eta haiei paper lodi zuri bat lerro berde batekin erdian, zurtoina izango dena. (5 minutu).

Temperak eskainiko zaizkie eta atzamarrak erabiliz zurtoinean gora lorea egitea eskatuko zaie, hatzen aztarnarekin. Pinotxo papera ere emango zaie, horrekin hostoak egiteko eta nahi izanez gero zenbait lore erliebedun ere. (20 minutu).



4. Irudia: Izpiliku lorearen eredua

– *Lehenengo saioaren amaiera* –

3. JARDUERA: *Ariketa gidatuak* (Bi saio; ordu 1 eta 20 minutu).

- a. Landu nahi diren gaitasunak:

-
- i. Kultura kontzientzia eta adierazpena.
 - ii. Matematika gaitasuna eta zientzia eta teknologiako oinarrizko gaitasunak.
 - 1. Matematika gaitasuna.
 - iii. Ekimena eta ekintzailtza.
- b. Landu nahi diren helburuak:
- i. Egunerokotasuneko egoerak irudikatzen jakitea.
 - ii. Abstrakziorako ahalmena, errealak ez diren irudiak errealitatearekin lotzea.
 - iii. Emozioak ezagutu eta adieraztea.
 - iv. Koloreak desberdintzea.
 - v. Kolore ilunen eta bizien zentzuzko erabilera.
 - vi. Oinarrizko forma geometrikoak ezagutu eta irudikatzen jakitea (biribila, triangelua, karratua).
 - vii. Segidak jarraitzeko gai izatea.
 - viii. Hitzik gabeko komunikazioaren osagaiak erabiltzea.
- c. Landu nahi diren edukiak:
- i. Ingurumena errespetatu eta zaintzea. Material pertsonal guztiak eta klasekoak arduraz erabiltzen laguntzea.
 - ii. Gatazkak konpontzea. Eguneroko bizitzaren egoera atseginak eta desatseginak ahoz eta hitzik gabe adieraztea. Ohiko gatazkak irudikatzea bi alderdien ikuspuntutik.
 - iii. Abilezia sozialak. Bere beharrak garbi adieraztea. Besteen beharrak hautematea.
 - iv. Elkarrizketa. Ideiak garbi adieraztea. Entzuteko jarrera
 - v. Komunikatzeko abileziak. Hitzik gabeko komunikazioaren osagaiak erabiltzea.
 - vi. Autokontzeptua
 - vii. Erantzukizuna. Eskolako eginkizunak arduraz betetzea. Auto-motibazioa. Gogoia.
 - viii. Lerro motak: irekiak, itxiak, zuzenak, kurboak, espiralak eta diagonalak.

- ix. Triangeluak, laukizuzenak eta laukiak egitea eta marraztea esku hutsez.
- x. Teknikak eta materialak: argizariak.

Honetan, aurreko bi haurrekin egingo da lan. Haur hauek bakarka hartuko dira eta zenbait froga egiten saiatuko gara marrazketa erabiliz. Ariketa hauek Imanol Aguirrerren ideietan dute oinarria. Haiek kontuan izanda auto-expresionismoaren eta kopiaketa-metodoaren erdiko bide bateko ariketa posibleak planteatzen saiatu gara.

- A Haurrarekin: (Saio bat: 50 minutu).

Papera emango zaio, zuriz, eta pertsona bat marrazteko eskatuko zaio, argizariak eta ur koloreak emanaz aukeran. Erabat aske bai kolore zein itxurari dagokionez. Aurpegi alaidun pertsona bat egitea espero da. (15 minutu).

Gero, hurrengo orrialdean, aurpegi triste simple bat marraztuko zaio, bere erantzuna eta marrazkia nola osatzen dituen ikusteko. (10 minutu).

Emozioak identifikatzen dituen ala ez jakin nahi da eta haien aurrean duen eragina.

Ondoren, beste orri batean forma geometrikoak; hau da, karratu bat, triangelu bat eta zirkulu bat marraztea eskatuko zaio. Baita irudien segidak ere hala nola ortzadarra egiten hasi eta identifikatzeko eta amaitzeko eskatzea edo lore bat marrazten hastea, amaigabe uztea eta ea amaitu dezakeen eskatzea. (15 minutu).

Azkenik kretekin, hamabi kreta koloreen artetik bost kolore erabiltzeko eskatuko zaio, berak nahi dituenak baina kopurua errespetatu dezala. (10 minutu).

– *Bigarren saioaren amaiera* –

- B Haurrarekin: (Saio erdia 30 minutu).

Txikiagoa denez, eta denbora luzez arreta mantentzea kostatzen zaionez, are gidatuagoa izanen da ariketa. Hau da ere saio hau laburragoa izatearen zergatia.

Lehenik eta behin aurpegi alai bat marraztuko zaio, sinplea, soilik ingerada. Eta ur koloreak zein argizariak erabiliz koloreztatzeke eskatuko zaio. Koloreak bere aukeran izanen dira. (10 minutu).

Gero, beste orri batean aurpegi triste bat azalduko zaio, eta berriz ere, koloreak aukeran izango ditu. Emozioak identifikatzen dituen ala ez jakiten saiatu nahi gara eta haien aurrean duen eragina. (10 minutu).

Azkenik, segidak egiteko gai den ala ez frogatzen saiatzeko, aurreko kasuan bezala, lore bat marraztuko zaio irudia ulertu eta jarraitzeko gai den ala ez ikusteko. (10 minutu).

– *Hirugarren saioaren amaiera* –

4. JARDUERA: *Neurriak ezagutzea* (Saio bat: 50 minutu).

- a. Landu nahi diren gaitasunak:
 - i. Hizkuntza komunikazioa.
 - ii. Matematika gaitasuna eta zientzia eta teknologiako oinarritzko gaitasunak.
 1. Matematika gaitasuna.
 - iii. Gaitasun sozial eta zibikoak.
- b. Landu nahi diren helburuak:
 - i. Koordinazioa.

- ii. Gauzak eskatzeko ahozko hizkuntzaz baliatzea. (ezinezkoa denean piktogramaz baliatzen da).
 - iii. Objektuak bere izenez deitzen ditu.
 - iv. Bere ikaskideekin erlazionatzeko gai izatea.
 - v. Handia eta txikia bereiztea.
 - vi. Luzea eta motza bereiztea.
 - vii. Gatazkak hitzen bidez adostea.
 - viii. Errespetuzko tratua.
 - ix. Beharrak garbi adieraztea.
 - x. Bere burua zein gainerako kideena ez eritzea.
 - xi. Elkarrizketa.
 - xii. Enpatia.
- c. Landu nahi diren edukiak:
- i. Eguneroko gaietako buruzko mezuak (hitzezkoak zein bestelakoak) ulertzea eta adieraztea.
 - ii. Kategoria gramatikalen erabilera komunikatzeko.
 - iii. Bolumena: objektuak eraldatzea.
 - iv. Autokontrola.
 - v. Erantzukizuna.
 - vi. Komunikatzeko abileziak. Ahozko komunikazioaren prestaketa: pentsatzea adierazpenik egin baino lehen.
 - vii. Elkarrizketa. Ideiak garbi adieraztea. Entzuteko jarrera. Besteen ideiak eta haiek adierazteko modua ulertzea.
 - viii. Bestea errespetatu eta baloratzea
 - ix. Enpatia.
 - x. Abilezia sozialak. Bere beharrak garbi adieraztea. Besteen beharrak hautematea.
 - xi. Elkarbizitzaren arauak. Elkarbizitzaren arauak ezagutu eta errespetatzea.
 - xii. Ingurumena errespetatu eta zaintzea. Material pertsonal guztiak eta klasekoak arduraz erabiltzen laguntzea.
 - xiii. Gatazkak konpontzea.

Azken honetan, haur guztiekin egingo da lan. Kontzeptu matematiko oinarrizko batzuk menperatzen laguntzea da azken jarduera honen helburua. Handia, txikia, luzea eta motza kontzeptuak hain zuzen ere.

Horretaz gain, motrizitate fina lantzen saiatu nahi garenez, buztina erabiliko da.

Buztinarekin figurak egin beharko dituzte, bata luzea eta bestea motza egitea eskatuko zaie. Gauza bera handia eta txikiarekin. Eskura izango dituzte zurezko zenbait makilatxo xehetasunak gehitu edo ehundura desberdinak egiteko.

Buztin blokea erdian kokatuko da eta haurrak haren inguruan eseriko dira mahian amantala jantzita dutelarik, ez zikintzeko. Txandak errespetatzen, irakasleari mozteko eskaria azaltzen eta elkarlanean aritzen saiatu beharko dira zurezko makilatxoak erabili nahi izanez gero. Gatazkaren bat sortzen bada, komunikazio bidez konpontzen saiatu beharko dira. Hau da, nahiz eta bakoitzak bere irudiak egingo dituen, elkarlanean aritu beharko dute materialarekiko. (50 minutu).

– *Laugarren saioaren amaiera* –

4.10. Ebaluazioa

Jardueren helburua ez da kalifikazio bat lortzea, ebaluazioa behaketa bidezkoa eta jarraia izan da. Ezagutzak barneratu eta ulertzen eta irudikatzen dituzten ebaluatuko da eta honen jarraipena egitearren portfolio bat bilduko da haien lanekin.

Irakasleak honetarako espresuki sortutako ebaluazio taula betetzea zen hasiera bateko ideia, aurrerapenak non eta zergatik egon diren aztertu ahal izateko. Taulan, ebaluatuko dena ageri da ezkerrean. Hau batetik laura bitarte aztertuko da, non 1 zenbakiak hasierako egoera adierazten duen (hau da, ez da garapenik egon) eta 4ak berriz bikaintasuna. Positiboki ebaluatuko da.

1 = Hasierako egoera ez da aldatu

2 = Hasierako egoera aldatu da laguntza apur batekin

3 = Hasierako egoera aldatu da

4 = Hasierako egoeratik oso urrun dago orain.

Taulan Bitan ebaluatzen dira irizpideak, lehenik eta behin metodo espresionista zuten ariketei begira eta metodo gidatuen ondoren lortutakoari begira gero.

3. Taula: Ebaluazio taula

	Metodo espresionista jarraituz (interbentzio eza)	Metodo gidatuak jarraituz (interbentzioarekin)
Sentimendu eta emozioak ezagutu eta adierazteko gai da.	1/ 2/ 3/ 4	1/ 2/ 3/ 4
Koloreak egoki identifikatzen eta aukeratzen ditu. Zentzu bat ematen die, ez da ausaz.	1/ 2/ 3/ 4	1/ 2/ 3/ 4
Oinarrizko kontzeptu matematikoaren elementuak ezagutu eta	1/ 2/ 3/ 4	1/ 2/ 3/ 4

erabiltzen ditu.		
Arazo bat deritzon egoera baten aurrean badaki nola erantzun, frustrazioari aurre egiten dio.	1/ 2/ 3/ 4	1/ 2/ 3/ 4
Araua jarraitzen ditu, jarrera egokia adierazten du.	1/ 2/ 3/ 4	1/ 2/ 3/ 4

Ordea, aurretik azaldu bezala, bai unitate didaktikoa eta bai unitate didaktikoa planteatzerakoan eta bai ebaluazioa diseinatzerakoan ere, artearen zenbait funtzio orokortu aintzat hartu genituen. Artea beti emozioak adierazteko erabiltzen dela, denak zergati bat duela eta ez dagoela ausazko jokabiderik zalantzan jarri gabe planteatu zen.

Korrante auto-espresionistak hala dioen arren, oso zaila izan da hain denbora laburreko ikerketan plastikaren inguruan haurrek izandako jokabideak eta hartutako erabakiak ausazkoak izan diren ala ez diren hautematea.

Egia da haien margolanetan kolore alaiak erabili dituzte irudi desatseginak zirenean, kolore biziak eta askotarikoak aukeratu zituztela ariketa espresionista burutzeko (nola sentitzen ziren adierazteko ariketa, non gehiengoek pozik zeudela jakinarazi zuten) edo kolore ilunago eta haien artean desberdinekoak (aurkakoak, tonalitate eta intentsitate oso desberdinekoak...) irudia atsegina zenean.

Gizakiok arrazionalizatzeko joera dugun heinean, hau ikusirik esanahi bat ematen saiatu ginen hasieran; “kolore alaiak erabili ditu egoera txarra hobetzeko”, “Pozik dagoenez kolore bizi eta anitzak aukeratu ditu” eta “irudia jada atsegina zenez, ez du koloreetan hainbesteko arreta jarri”. Edonola ere, ezinezkoa litzateke jasotako emaitzengandik ideia horietan oinarritutako ebaluazio taula betetzea hauek auto-espresionismoaren ideia orokortuen eragina diren susmo hutsak baino ez baitira.

Haurren garapena ikusi ahal izateko, unitate didaktiko hau denboran luzatu beharko litzateke eta antzeko ariketak planteatuz joan hezkuntza plastikoa lantzeko aurreko bi moduak (espresionista eta gidatua) behin eta berriz errepikatuz. Hau denboragatik ezinezkoa izan da lan honetan, baina horrela beharko luke izan ikerketa honen jarraipena nahi izango balitz.

5. EMAITZAK ETA EZTABAIDA

Hemen Trevithick Learnin Academyko (Camborne, Cornwall, Erresuma Batua) gela alternatiboko hurrekin praktikan jarri zen unitate didaktikotik eskuratutako emaitzen analisia eta ondorioa aurkeztuko dira.

Hurrek adin oso desberdinak zituzten (gazteenak 6 eta 11 helduenak) eta autismoa zuten hurrengan zentratu ginen. Osotara bederatzi haur baziren ere, ariketa guztiak ez ziren talde osoarekin aurrera eramanez, bertako irakaslearen esanetara, gehienek haien errutinak zorrozki errespetatu behar baitzituzten.

Lau jarduera dira osotara. Haietako bi (lehenengoa eta azkena) haur guztiarekin landu ziren, tartekoentzat aldiz, haur horietako birekin egin ziren (txikiarekin eta helduenarekin aldea handiagoa izan zedin).

Unitate didaktikoan “Estado de la cuestión” atalean agertzen ziren bi ikuspegiak (espresionismoaren bidetik egiten diren ariketak eta modu gidatu batean egiten diren ariketak) zalantzan jarri nahi izan ziren, hurrekin bi ikuspegi hauek zaintzen zituzten ariketak planteatuz. Horretaz gainera, korrante auto-espresionistaren ideiak berezkoz hartu ziren hasieratik, non artea emozioak adierazteko tresna den, eta beraz, haur hauekin artea soilik horretarako erabili daitekeen ala beste zenbait gauza lantzeko ere baliagarria den aztertu nahi izan zen (matematikaren geometria atala hain zuzen ere).

Lortu diren emaitza batzuk espero genituenak ziren, beste batzuk ez ordea. Haietako asko ezin izan genituen nahi bezala aztertu, artearen inguruan zabaldua dauden zenbait ideia eta mito (auto-espresionismoaren ideia: arteak emozioak adierazten ditu eta bertan parte hartzen duten elementu guztiek esanahi bat dute artistarentzat) egiazta hartu baikenituen.

Dena den, nahiz eta lortutako emaitzak ez diren nahi genukeen bezain zehatzak, jasotako irudiak aztertzerakoan atera ditzakegun ondorioek haur hauek hobe ulertzen laguntzen digute, baita arteak haiengan duen eragina hobe ezagutzen ere.

Emaitzak jardueraren arabera analizatu dira, unitate didaktikoan zuten ordena jarraitzen. Gogora ekarri nahi da beraz, auto-espresionismoan oinarritutako ariketa eta matematika lantzea helburu zuen ariketa taldean burutu zirela eta gidatutako ariketak zein ereduaren kopiaketan oinarritutakoak soilik gelako bi haurrekin; A haurra, (11 urteko neska) eta B haurra (6 urteko mutila).

5.1. “Emozioen adierazpena” jarduera

5.1.1. Auto-espresionismoaren proposamenak jarraitzen dituen ariketaren emaitzak.



5. Irudia: Emozioen adierazpena ariketaren emaitzetako bat

Ariketa hauek burutu bitartean, haurrak lasai egon ziren, gustura eta arreta bere horretan mantendu zuten. Gehien kostatu zena azalpenean adi egotea izan zen, azken finean entzuketa aktiboa egitea zaila egiten baitzitzaaien orokorrean.

Margotzen egon bitartean arreta hain zorrozki mantendu behar ez izateak, koloreak aukeratzeko orduan zuten askatasunak eta jarraibideetan pentsatu behar ez izateak ariketa lasaigarri batean bilakatu zen jarduera, eta erlaxazio ariketek duten efektua izan zuen hurrengan, honekin hasi aurretik haietako zenbait urduri edo triste zeuden eta nabaria izan zen ariketaren ondoren pasa egin zitzaieela eta lasai eta ongi zeudela. Haien errutinari zegozkien ondorengo ariketak aurretik egin zituztenak baino lasaiago eta zintzoago egin zituzten.

Ariketan kolore biziak erabili zituzten, haien artean nahasiz eta paperean zehar zabalduz inolako ordenarik jarraitu gabe. Batzuek ur gehiago erabili zuten eta beste batzuek ordea bat ere. Pintzelaz margotu zuten nahiz eta haietako zenbaitek haien eskuak eta aurpegia ere zikindu zituzten.

5.1.2. Auto-espresionismoaren proposamenak jarraitzen dituen ariketaren ondorioak

Ariketa honekin emozioak adierazteko gai ziren ala ez ikusi nahi zen, koloreak zentzu batekin aukeratzea haien eguneroko egoera bat adierazteko, ordea, konturatu ginen nahiz eta ariketa ulertu eta azaldutakoa bete zuten, zaila zela koloreen hautaketa ausaz egina zen ala ez definitzea. Gauza bera gertatu zen emozioen adierazpenarekin.

Kolore alaiak erabili zituztela ikusitakoan, pozik zeudela pentsatu genuen hasiera batean, kolore alaiak beti ongizatearekin lotzen baitira nahi gabe. Ordea, haratago begiratu gero, ausaz ere izan zitekeela planteatzea ez da arraroa, azken finean agian ez dutelako kolorea emozioekin lotzen. Beraz susmo horiek zalantzan jarri behar izan genituen.

Gainera, aipatzekoa da ere haur guztiek antzeko lanak egin zituztela eta honek aurreko ideiak zalantzan jartzearen egoera finkatzen du, auto-espresionismoan zentratzen den ariketa batek ez bailuke emaitza bera edo antzekoa izan behar ikasle guztietan.

5.2. “Eredua jarraitzen” jarduera

Jarduera honetan bi haurrekin egin zen lan; A haurrarekin, (11 urteko neska) eta B haurrarekin (6 urteko mutila). Eredua ematen zitzaienez (*4. Irudia*), irudia ahalik eta era egiazkoenean kopia egin zezaten nahi zen. Hori dela eta, koloreak ere mugatuak zituzten, eta hatzekin egin behar zutela ere aurretik adierazi zitzaien.

Helburuen artean, errealitatea irudikatzeko zein abstrakzioarako ahalmena, koloreak desberdintzea, espazioaren erabilera egoki bat egiten jakitea, koordinazioa eta marrazteko gaitasuna izatea zeuden. Askatasun gutxi zeukatenez, ez zuten aurreko ariketa bezain gustura egin, errazago nekatzen ziren eta hain mugatuta egoteak zenbaitetan frustrazioa eragiten zien.

5.2.1. A haurraren lanaren emaitzak



6. Irudia: A haurraren marrazkia

A haurrak oso adi begiratu zion ereduari, eta berehala atzamarrak margoan bustitzen hasi zen eta hauek eredu bezala jartzen zurtoinean zehar.

Argibideak ulertu eta jarraitzeko erraztasun handia erakutsi zuen, baita ikusten zuen irudia ulertu eta antzeko bat egiteko gaitasuna ere. Irudia ez zen argazki bat, eta hala ere hasieratik ulertu zuen zer zen.

Puntuak ongi kokatuta daude zurtoinaren ondoan gora eginez, ez ditu orrian zehar sakabanatu ausaz. Gainera, gehiengo puntuak lerro horizontal imajinario bati jarraituz egin zituen (nahiz eta lerroa erabat zuzena ez den edo haren norabidea bikaintasunez errespetatzeko zailtasunak zituen).

5.2.2. A haurraren lanaren ondorioak

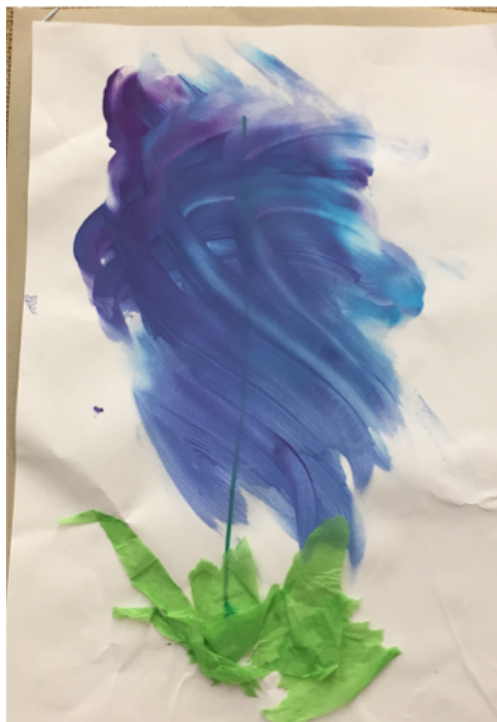
Ariketa oso gustukoa zuen bustitzea eta janariarekin jolastea bezala zelako margoz blaitzearen sentrazioa eta berarentzat hori oso lasaigarria da.

Irudia hasieratik identifikatu eta ulertu zuen, honek, abstrakziorako ahalmena duenaren seinale dela uste da, ez baitu argazki erreal baten beharra lore bat dela esateko.

Puntuak kokapenek espazioaren erabilera egoki bat egin duenaren seinale direla esan genezake, ulertu duela non egon behar duten eta zergatik jada irudia zer zen identifikatzeko gai izan zelako. Puntuak lerro horizontal batzuk jarraituz egiten saiatu izanak koordinazioa duenaren seinale izan liteke.

Lortutako emaitza behatzen badugu, marrazteko gai dela ere ikus daiteke, irudia ulergarria baita. Edonola ere, ezinezkoa da jakitea egunerokotasuneko egoerak irudikatzeko gai den ala ez, ez baitakigu ziurtasunez egoera honetaz gain beste zenbait irudikatzeko ahalmena duen. Agian loreak oso gustukoak izateagatik ulertu eta egiten ditu horren erraz eta argi.

5.2.3. B haurraren lanaren emaitzak



7. Irudia: B haurraren marrazkia

Argibideak ulertu eta jarraitzeko zailtasunak erakutsi zituen, baita ikusten zuen irudia ulertu eta antzeko bat egiteko ere. Lehen esan bezala, irudia ez zen argazki bat, eta agian honek arazo bat suposatu zuen bere ulermenean. Kontuan izatekoa da ere bere adina askoz ere txikiagoa dela, sei urte dituela eta beraz bere marrazteko gaitasuna ez dago oso garatua oraindik.

Ariketa irakasleak hasi zuen eta bere atzamarrak busti zizkion berak jarrai zezan. Ordea antsietate handiko haurra da eta pazientziaz puntuz puntu hasi bazen ere, berehala urduritu eta dena orbain handi bat bilakatuz amaitu zuen.

Koloreak aukeratzeko laguntza behar izan zuen, horia eta gorria bezalako koloreak erabili nahi zituen, baina ariketak oinarria kopiaketan zuenez, beste margo potoak kendu behar izan zitzaizkion eredia ahalik eta hoberen jarrai zezan.

Zurtoinean gora puntuka egiteko zailtasunak izan zituela ere ikus daiteke marrazkian, baina hala ere zurtoinaren beheko partea ongi errespetatu du. Ez du lorearen petaloa behar lukeenik margotu hor.

5.2.4. B haurraren lanaren ondorioak

Hain mugatuta egoteak apur bat abailtzen ziola esan liteke, etengabe aulkitik altxatzen zelako, lurrera botatzen zelako eta beste gauza batzuk egitea planteatzen egon zelako ariketa osoan zehar. Agian hau da koloreak aukeratzeko gai ez izatearen arrazoia, berez haien izenez deitzen baitzekien.

Esan bezala, adinagatik izan litzateke espazioa erabat ongi kontrolatu eta marrazteko gaitasuna A haurrarena bezain fina ez izatearen kontua, baina hostoak non zihoazen bai eta petaloek non egon behar zuten identifikatu izanak eredia zer zen ulertu zuela esan genezake baita ondorioz abstrakziorako gaitasuna duela ere.

5.3. Auto-espresionismoaren eta ereduen jarraipenaren arteko hirugarren bide bat bilatus sortutako “ariketa gidatuak”

Ariketa gidatuekin eguneroko egoerak irudikatzen jakitea, abstrakziorako ahalmena lantzea, emozioak ezagutu eta lantzea, koloreak desberdintzen jakitea eta haien zentzuzko erabilera egitea, oinarritzko forma geometrikoak ezagutu eta irudikatzen jakitea (biribila, triangelua, karratua), segidak jarraitzeko gai izatea eta hitzik gabeko komunikazioaren osagaiak erabiltzea zen helburua.

Honetarako planteatu ziren ariketak aurreko ariketako bi haurrekin eraman ziren aurrera modu indibidualizatu batean. Ariketek Imano Aguirreren ideietan dute oinarria, bere proposamenak kontuan izanda haurra bere horretan libre ez uztea erabaki eta ariketa gidatuagoak planteatu dira.

5.3.1. A haurraren lanaren emaitzak

5.3.1.1. Lehenengo ariketa



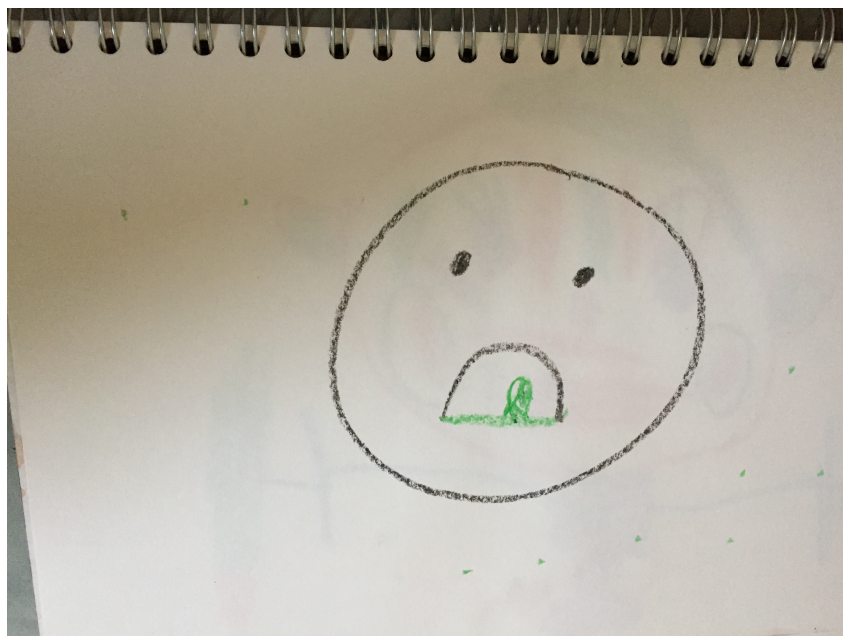
7. Irudia: A haurraren 1. Ariketa gidatua

Aurpegi bat marrazteko eskatu zitzaion eta espero zena aurpegi alai bat marraztea zen, arruntagoa baita edozer pozik irudikatzea triste baino lehen. Susmoak betez, aurpegi alai bat marraztu zuen, bizia eta kolore aniztuna.

Koloreetako gehiena era alternatiboan aukeratu zituen. Dena den, haietako zenbait kontzientziaz hautatuak direla ikus daiteke, hala nola, aurpegia arrosa kolorez egin zuen, nolabait haragi kolorearekiko zilegi zena, begiak marroiak egin zituen eta begi ninia ipini zien beltza erabiliz. Ahoa eta sudurra egiteko gorria erabili zuen eta azkenik, masailak, arrosa argiz margotu zituen ingerada beltz batean bilduz. Nahiz eta berez helburua ez zen kolore errealistak erabiltzea eta askatasun osoa eman zitzaien hauen aukeraketan, berak errealitatea jarraitzeko joera agertu zuen.

Gorputz osoa egin zion arropa eta guzti eginez, nahiz eta soilik aurpegia marrazteko eskatu zitzaien. Xehetasun guztiak gehitu nahi izan zituen eta ez zion inori orria pasatzen uzten dena egin zuela iruditu zitzaien arte.

5.3.1.2. *Bigarren ariketa*



8. Irudia: A haurren 2. Ariketa gidatua

Orriaren beste aldean, aurpegi triste bat marraztu genion eta orria pasa eta hura ikusi zuenean, ez zitzaien batere gustatu, gaizki erreakzionatu zuen

tristuraren emozioarekiko. Oihuka hasi zen zenbait zarata eginez eta orria kentzen saiatuz, argizariak botatzen saiatuz..

Helburua honekiko konponbide bat topatzea zenez, orria zegoen tokian mantendu zen eta gustatzen ez zitzaiona konpontzeko eskatu zitzaion. Gustatzen ez zitzaionez eta orria pasatu ahal izateko modu bakarra zela ulertu zuenez, berehala hori konpontzen saiatu zen eta bururatu zitzaiona margo berdearekin ahoa aho-zabal batean bilakatzea izan zen, mingaina jarri eta orria pasatzen hasi zen berriz. Hau bi minutuko kontua izan zenez, apur bat gehiago orrian geratu nahi izan genuen, baina gehiegi frustratzen hasi zen orri osoan zehar puntu berdeak jarritz, beraz orria pasatzen utzi zitzaion hurrengo ariketarantz.

5.3.1.3. Hirugarren ariketa



9. Irudia: A haurren 3. Ariketa gidatua

Ariketa honetan oso adi egon zen, eta nahiz eta askotan zereginaz ahaztu eta libreki margotzen hasteko joera zuen, arreta berreskuratzea ez zen zaila. Irudi geometriko batzuk egitea eskatu zitzaion, triangela eta laukia hain zuzen ere.

Laukia izan zen egin zuen lehena eta marraztu ondoren barnealdea berde ilun batez bete zuen.

Gero triangelua egin zuen. Apur bat gehiago kostatu zitzaion, hirugarren aldea egin behar zuenean apur bat blokeatu zen. Hala ere, hiru alde izan behar zituela gogorarazi zitzaionean beste bi aldeak elkartu eta triangelu bat sortu zuen.

“Triangle” (triangelu) eta “Rectangle” (laukizuzen) hitzak errepika zitzan saiatu zen, ahozotasuna eta komunikazioa lantzeko. Ez da gai hitz egiteko, baina errepikatzen saiatu zen soinu batzuk eginez.

Segidak jarraitzeko gai ote zen ala ez ikusteko, lore bat marraztu zitzaion, amaitu-gabea, eta berak azken petaloak jarri zizkion, baita hostoa ere.

Ortzadar batekin ere saiatu zen segida lantzen: koloreak abesten zitzaizkiolarik (first orange, second yellow, then pink, then green...) irakaslea orden hori jarraitzen ortzadarra margotzen hasi zen. Bat-batean gelditu eta jarraitzeko eskatu zitzaion. Ustea hasita zegoen ortzadarra amaituko zuela zen, baina ezustekoa izan zen ortzadar berri bat hasi zuela abestutako segida osoa buruz berreginez.

5.3.1.4. Laugarren ariketa



10. Irudia: A haurren 4. Ariketa gidatua

Azkeneko ariketan kantitateak kontuan izan zitzaizkien saiatu ginen. Kolore hautaketari ez zitzaion hainbeste garrantzia eman, baina kolore kopurua pautatu zitzaizkion. Bost kolore har zitzaile nahi zen, era konsziente batean kopuru jakin bat hartzea.

Ariketa hau lasaiagoa zen, libreagoa, eta gainera bere margo gustukoekin burutzekoa zen, beraz hobeto jarraitu zituen arauak. Laguntza apur bat behar izan zuen zenbaki kopuru jakin bat aukeratu behar izan zuenean, zenbaki eta objektu kopuruaren arteko erlazioa egitea kostatu egiten zitzaion.

Hasieran zazpi kolore hartu zituen (urdina, berdea, laranja, gorria, beltza, marroia eta horia) eta hiru aldiz zituen kretak zenbatu behar izan genituen berarekin batera, ozen, bi soberan zituela konturatu zen arte. Urdina eta horia deuseztatu zituen orduan. Behin kopurua ongi zegoela, nahi zuena egiten utzi zitzaion, sari moduan eta nolabait ere lasaitzeko.

5.3.2. A haurraren lanaren ondorioak

5.3.2.1. Lehenengo ariketa

Aurpegi alaiarra marraztu izana ez dugu uste ausaz den zerbaitengatik dela, hori baitzen ere gure susmoa eta ikasgelako irakasleek espero zutena ere. Ezin pentsa dezakegu hau pozik zegoelako egin zuenik, aurreko ideia auto-espresionista zabalduetan eroriko ginatkeelako. Imanol Aguirreren hitzak buruan izanik, haurrak hasieratik estimuluak jasotzen ditu etengabe, ezinezkoa da bere sormena ez “kutsatzea”. Panpinek, jostailuek, ipuinek edo marrazki bizidunek dituzten irudiak berehala ezagutzen ditu, azken finean kultura baten barnean dago eta.

Horri erreparatuz gero, konturatuko gara haurrentzako egiten diren material gehienek aurpegi alaiak dituzten irudiak agertzen dituztela, eta baliteke horregatik izatea normalena aurpegi alaiarra marraztea edo hori espero izatea batez ere haurrengandik.

Esan bezala, helburua ez zen kolore errealistak erabiltzea, baina bai haiek desberdintzen jakitea eta zentzuz aukeratzea ere, hori dela eta, zenbaitetan errealtatea betetzen saiatu izanak koloreak ezagutzen eta desberdintzen dituenaren adierazle dela uste dugu.

Begietan begi ninia, masailak, ilea edo atzamarrak bezalako xehetasunak egin izanak eguneroko irudiak irudikatzeko gaitasuna erakusten duela esan genezake. Gainera, gorputz osoa egin izana nahiz eta soilik aurpegi bat egiteko eskatu zitzaion, ez dugu uste akatsa izan zenik, bera giza irudiaz kontziente delako baizik eta hau buru bat baino gehiago dela ulertzen duelako. Ondorioz, gure ustez irudi honek giza irudia ulertzeko eta irudikatzeko gai dela adierazten du.

Edonola ere, nahiz eta giza irudiaren atal guztiak identifikatu eta marrazten badakien, errealtatea hain zehazki errrepresentatu nahi izateak irudiaren

errealismoari oso lotuta dagoela adieraz lezakeela pentsatzen dugu, baina baliteke besterik gabe detailezale izatea eta gustuko ariketak amaitzea gorroto izateagatik bertan jardutea amaiera arte.

Lehenengo ariketarekin gertatu bezala, ezin daiteke ondorioztatu emozioak kontrolatu eta irudikatzeke gai den ala ez koloreen hautaketa eta irudiagatik, azken finean besterik gabe gustuko dituen koloreak hartu zitzakeen.

5.3.2.2. *Bigarren ariketa*

Erreakzio horiek, ohikua hastea, gauzak bota nahi izatea etab. bezalako erantzunak frustrazioaren seinale dira haur honetan eta uste dugu horrela jarri izana emozio hau ez duelako ongi kudeatzen eta horregatik frustratu zela izan daitekeela.

Konpontzen saiatu zenean otu zitzaion aho tristea aho zabal batean egiteko ideia hori aurpegiaren tristura kentzeko saiakera bat izan litekeela uste dugu, ordea, berde kolorearen hautaketak ez duela berezko esanahi bat, baizik eta egoeraren ongi-ezagatik inpultsoz aukeratu zuen edozein kolorea dela.

Gustatu baino motzago izan zen ariketa hau, esan bezala egoera emozional txar batean egoten hasi zen eta bertan behera utzi behar izan genuelako.

5.3.2.3. *Hirugarren ariketa*

Irudi geometrikoak egin zituen erritmoari behatuz, laukizuzena triangelua baino ezagunagoa duela esan genezake. Forma sinpleagoa iruditzen zaiolako agian bere inguruan forma horretako objektu gehiago daudelako. Edonola ere, triangelua egiteko gai izan zen nahiz eta azalpenak behar izan zituen. Honek ulermena baduenaren adierazgarri izan zela uste dugu. Esaldi sinpleetan azaldu zitzaion, eta kontuan izanik bi hitzeko jarraibideak baino ez dituela ulertzen, aurrera pauso bat izan liteke.

Hitzak errepikatzen saiatu izanak ahoz komunikatzeko gai ez den arren saiatzen dela eta horretarako instintua duenaren adierazletzat ulertu genuen, saiakera horien manifestazioek komunikazioan aurrerapausoak izan litezke, azken finean horrela hasten baikara gizakiok hizketan.

Segidei dagokienez, oso erraztasun handia erakutsi zuen, lorearen irudia erraz amaitu zuen eta ortzadarrarena ulertzeko denbora apur bat gehiago behar izan bazuen ere, azaldu bezala zerotik hasi zen. Hemen segidak egiteko gai zela ikusteaz gain, oroimen musikal eta espazial ona duela ikusi genuen. Izan liteke irakaslearen irudia kopiatu zuela pentsatzea, ordea, azkarregi egin zuen eta kopiatzen balego denbora gehiago behar izango lukeen koloreak hautatzeko etab. Gainera, koloreen ordenan apur bat nahastu zen eta honegatik ere kopiatzen ez zegoela esango genuke.

5.3.2.4. *Laugarren ariketa*

Ariketan behin eta berriz kretak zenbatzen aritu behar izanak zenbatzen ez zekienaren adierazgarritzat ulertu genuen. Agian bosta zenbaki handiegia zen berarentzat, baina hatzekin edo beste edozein keinurekin zenbatzen bitartean zeozer ez egin izanak zer egiten ari ginen oso ongi ulertzen ez zuelako zela uste dugu.

Agian bosteraino iristen ginela beti ikusi zuelako ulertu zuen bi soberan zeudela, edo agian kasualitatea izan zen. Dena dela, horia eta urdina deuseztatu izana erabat ausazko jokabidea izan zela uste dugu eta ez aukeraketa mediatu eta konplexua.

Kretek margotzea zuela teknikarik gustukoena aukeran eman zitzaizkion tekniken artean gehien zikintzen zuena zelako dela uste dugu, hautsa ateratzen dutelako eta erraz zabaltzen delako eskuekin.

5.3.3. B haurraren lanaren emaitzak

5.3.3.1. Lehenengo ariketa



11. Irudia: B haurraren 1. Ariketa gidatua

Lehen aipatu bezala, B haurra txikiagoa izanik eta egonezin maila altuago bat izateagatik laguntza gehiago behar zuen arreta mantentzeko.

Ariketa hau bazkalordutik oso hurbil egin zen berarekin eta bera jada gose zen. Hasieran ez zuen ariketak egitera joan nahi, jarrera txarra zeukan eta umore txarrez eseri zen margoen aurrean. Aurpegi alaia ikusi zuenean, bera ere irribarrez hasi zen eta argizarizko hori kolorea hartu zuen “happy face, very happy happy face” (aurpegi alaia, aurpegi oso-oso alaia) errepikatzen zuen bitartean pozik.

Horiarekin begiak margotu zizkion eta burua irudikatzen zuen ingerada beltzaren ingurua ere. Gero ur koloreak hartu zituen eta kolore guztiak erabiltzen hasi zen, axolarik gabe. Denak batera eta bata bestearen gainean. Nahastu zitzaizkiola ikusi zuenean orria pasatzeko garaia zela adierazi zuen hitzez.

5.3.3.2. Bigarren ariketa



12. Irudia: B haurren 2. Ariketa gidatua

Hurrengo orrian A haurrarekin egin bezala arpegi triste bat marraztu zen. Orria pasatzean eta aurpegi tristea ikustean *zergatik?* galdezka hasi zen. Hori eta gero frustratzen hasi zen nahiz eta aurpegi hori hobetzea proposatzen zitzaion behin eta berriz margoak erabiliz. “I don’t like it, *B haurrak* doesn’t like it, I don’t like it, no, no no...” (Ez zait gustatzen, *B haurrari* ez zaio gustatzen, ez, ez, ez...) errepikatzen zuen oihuka. Lasaitzeko, sorbaldak ukituz irakasleak pintzela eman zion begi kontaktua mantenduz, eta margoetan bustitzera bultzatu zion.

Bere aukera kolore alaiak izan ziren.

Azkenik, A haurrarekin egin bezala segida bat bete zezakeen ala ez ikusi nahi izan zen. Orria pasatzea zen ideia, baina berak ez zuen nahi izan eta tokia zegoenez, orri berberean egitea erabaki zen. Lore erdia marraztu zitzaion eta berari amaitzeko eskatu zitzaion. Bazekien zer falta zitzaion baina ez zuen asmatu pintzela non kokatzearekin eta petaloak lekuz kanpo egin zituen.

Hostoa jarriko zion ala ez galdetu zitzaion eta baietz esan baina petaloen antzera lekuz kanpo egin zuen.

5.3.4. B haurraren lanaren ondorioak

5.3.4.1. Lehenengo ariketa

Ariketa egin bitartean ikusi genuenetik ondoriozta dezakeguna haurrak irribarre soziala daukala da. Haur hauengan ez da oso arrunta jokabide hori izatea eta horren agerpenak harremanatzeko uste baino erraztasun gehiago dituenaren adierazletzat ulertu genuen.

Hasieran, aurpegia alai zegoelako ez ziela arretarik jarri koloreei ulertu genuen, baina esan bezala, oso antsiosoa da izatez, eta horregatik ere izan liteke kolore guztiak hartze hori.

Hala ere, nahiz eta koloreen hautaketaren zergatia ezin daitekeen zehatz mehatz jakin, teknikarena bai ordea. Hasieran argizariekin hasi zen hurbilago jarri genizkiolako, baina ur koloreak begiztatu zituenean ez zuen bitan pentsatu eta haiekin margotzen hasi zen. Hau, urarekin duen obsesioagatik dela esango genuke, etengabe ura dagoen tokietara joan nahi du, etengabe bere burua busti nahi du eta beraz ur koloreak nahiago izatearen arrazoia hori izan litzateke.

Komunikatzeko gai den arren, garrantzitsua da etengabe ahozkotasuna lantzen egotea, beraz guztia ahoz adierazi izanak garapen komunikatiborako oso lagungarria izan zitzaiola esango genuke bai eta gizartean txertatzeko erraztasuna eskuratzeko ere.

5.3.4.2. Bigarren ariketa

Emozioa ez zuenez gustuko, bere konponbidea kolore alaietara jotzea izan zelaren susmoa dugu, nolabait aurrekoan koloreak besterik gabe hartzen hasi zela baina bigarren aukera honetan nahigabe irudia alaitzen saiatu zela. Dena

den, susmo hutsak baino ez dira, azken finean ausaz ere egin lezakeen aukeraketa baita.

Argi dagoena ahoari buelta ematen saiatu zela da, mugimendu oso argiak izan baitziren kolorea hartu eta ahoaren tokian lerro kurbatu bat egitearenak.

Segidei dagokienez, uste dugu ulertu zuen arren eta irudia amaitzen saiatu zen arren, bere adinagatik espazioaren erabileran ez zuela asmatu.

5.4. “Neurriak ezagutzea” matematika arte plastikoen bidez landu daitekeen ala ez ikusteko bideratutako jarduera



13. Irudia: Neurriak ezagutzea ariketa

Buztina erabiliz (ariketarekin bide batez motrizitate fina lantzeko), matematikaren handia, txikia, luzea eta motza kontzeptuak lantzea zen helburu nagusia. Horretaz gain, koordinazioa, ahozko hizkuntzaren erabilera, objektuak bere izenez deitzea, ikaskideekin harremantzeko gai izatea errespetuzko tratu batez, beharrak adieraztea, elkarrizketa eta enpatia landu nahi izan ziren.

5.4.1. "Neurriak ezagutzea" jardueraren emaitzak

Ariketa honetan oso interesgarria izan zen ikustea nola hasieran zenbait haurrek ez zuten buztina ukitu nahi eskuak ez zikintzeagatik, baina ariketak aurrera egin ahala, beraien ikaskideak ikusirik zenbaitzuk animatu ziren parte hartu eta buztina lantzera.

Aipagarria da ere gelako zortzi urteko haur baten kasua: Berak ez zuen buztina ukitu nahi, baina kideetako batek laguntza eskatu zion bere buztin zatia eusteko eta nazkak alde batera utzi zituen une labur batez izan bazen ere.

Neurrien kontzeptua lehenik eta behin ahoz azaldu zitzairen eta buztinarekin egiteko eskatu zitzairen. Ulertzen kostatu zitzairen gehiengoari eta figurak egiten hasi ziren gaia kontuan izan gabe.

Ondoren buztin zatiekin erakutsi zitzaizkien kontzeptuak irudikatuz eta orduan bai gai izan zirela buztina erabiltzen neurriak adierazteko.

Ariketaren bitartean, buztina leuntzeko edo apaintzeko zeuden makiletako bat kendu zion ikasle batek beste bati, eta honek irakaslearengana jo zuen gertatutakoa adieraziz. Honetaz gainera, ez zen beste inolako gatazkarik sortu, bakoitzak berea egin zuen oso lasai.

5.4.2. Neurriak ezagutzea jardueraren ondorioak

Ariketa honetan matematikak manipulatioa behar duela izan ikusi zen, ikusteko eta erabiltzeko gai izan zirenean ulertu baitzituzten kontzeptuak. Era berean, arteak matematika manipulatio bilakatzeko duen gaitasuna ikusi izan genuen, geometriaren atalean bai gutxienez. Kasu honetan, buztinaren bidez neurrien oinarrizko kontzeptua ulertu zuten denek eta ariketa gustuko baten bidez gainera.

Bestalde, nahiz eta harremantzeko zailtasunak dituzten haurrak diren, lagunak izatearen sentimendua garatzeko gai direla ikusi genuela esan genezake

aipatutako haurrak bere ikaskidea laguntzeko bere nazkak alde batera utzi zituenean.

Gatazkak haien kabuz konpontzeko zailtasunak dituztela iruditu zitzaigun, haur batek makila kendu ziotela adierazi nahi izatean irakaslearengana jo zuelako bere ikaskidearekin hitz egin ordez. Ordea, inizatiba egokia dela uste dugu ez konformatu izana.

ONDORIOAK

Artearen bidezko ariketak orokorrean Trevithick Learning Academyko Dragons gelako haur guztien gustokoak izan ziren eta honek haien arreta eta motibazioa zekartzan berekin.

Haur hauek, gehienek, oso erraz frustratzeko joera dute, eta kontzeptu desberdinak modu teoriko batean bereganatzea oso zaila egiten zaie bai horregatik eta baita arreta mantentzeko zailtasunagatik.

Hori dela eta, artearen ikuspegitik fokatuz gero, errazagoa dirudi haien motibazioa piztea eta ondorioz haien arreta mantentzea. Are gehiago, artearen bidez egin izan diren jardueretan, nahiz eta zenbaitetan urduritu izan diren, gehienetan lasaitu eta disfrutatu egiten zuten jarrera sozial egokiago bat izanez hurrengo ekintzetan.

Horren ondorioz, arte hezkuntza haur hauentzat oso garrantzitsua dela ondoriozta daiteke eta Heather Stack (HM Stack Consulting Ltd – Perception & Innovation in Education-eko zuzendariak) “SEND Magazine” aldizkari digitalean igotako *Arts and Creativity* artikuluan adierazi bezala, artearen irakaskuntzari garrantzia handia eman behar zaio, ez da inola ere “ eskolako pasabideak apaintzeko” (2015, p.1) izan behar eta are gutxiago soilik ikasle onenen esku egon behar.

Bere hitzetan, “Hezkuntza Laguntza Berriazko Premiak dituzten ikasle askok ikasturtea pasa ahala geroz eta txikiagoa eta mugatuagoa bilakatzen den curriculum dute. Non dago orduan ezkutuko abileziak arakatzeko, sormena garatzeko, garapena lortzeko, poztasuna iristeko eta jakintza berriak eskuratzeko aukera?” (Íbidem, p.4).

Hezkuntza artistikoa zein ikuspegitik irakasteari dagokionez, uste dugu bai korrante expresionista zein gidatuaz baliatu beharra dagoela. Expresionismoak dakartzan onurak probestea oso ongi datorkie haur hauei; hala nola libreki

espresatzeko eta argibiderik gabeko ariketak izateko. Baina ariketa gidatuen beharra dago baita ere gauza berriak lantzeko, landutakoan sakontzeko, kulturak duen eragina ulertu eta baliatzeko edo helmuga finko batera heltzeko, baina batez ere haurra bere “konfort zonaldean” gera ez dadin betiko gauzak egiten.

Ahokotasuna ez zuten hurrek artearen bidez komunikatu ahal izan ziren irakasleari zer gustoko zuen eta zer ez jakinaraziz edota oinarrizko irudien ezagutzak zituztela adieraziz. Mark Rothko (2018) margolariak esan bezala, hurrekin artea lantzerakoan irakatsi beharreko lehena zera da; artea “adierazteko hizkuntza unibertsal bat da, hitz egitea edo abestea bezain esanguratsua”.

Ariketa gidatuetan lortutako emaitzak ikusirik (komunikaziorako joera adierazten zutela, arazoak konpontzeko nahia pizten zitzaiela, errealitatea ezagutu eta irudikatze gai zirela, argibideak ulertzeko gai zirela, etab.) ariketa autoespresionistarekin baino gehiago ikasi zutela esan genezake beraz, zituzten ezagutzak garatu, kontzeptu berri gehiago landu eta barneratu eta teknika plastiko gehiago probestu zituztelako.

Gainera, ariketa gidatuetan helburua argiago zegoen. Ziurtasun eta zehaztasun handiago batekin jakin zitekeen haurrak zer ari zuen egiten eta egotekotan, baita zein zen aukeratutako koloreen zergatia eta erabilitako elementuen esanahia ere. Ausazko ariketa hutsak ez izateak jarraipena egiteko erraztasuna eman zuen.

Edonola ere, oso denbora gutxi izan genuen jarduerak planteatu eta bideratzeko eta bide honetatik jarraitzea posible dela ikusten dugun arren, denboran luzatu beharko genituzke aurretik aipatutako jarduerak benetan eboluzio bat hantzean eta hobekuntzak argi nabaritu nahi baditugu.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá, Colombian 2006an.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Política educativa, Docencia*, 57, 4-15.
- Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE/ Critical analysis of evaluation model LOMCE. *Avances en supervisión educativa*, 23. https://avances.adide.org/index.php/.../ase_23_04_bernalagudo.pdf -tik berreskuratua [2018/05/15].
- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge-Massachussets: MIT Press.
- Comunicación. *Real Academia Española*. (2017). <http://dle.rae.es/?id=A58xn3c> -tik berreskuratua [2018/04/03].
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. [On-line]trineautism-en bertasio elektronikoa]. <http://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/Que%20es%20el%20autismo.pdf> -tik berreskuratua [2018/05/17].
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Paris, Frantzia: Ediciones UNESCO.
- El autismo: Definición síntomas e indicios. (2016). Autisme la Garriagan, *Proyecto Autisme la Garriaga*. <http://www.autismo.com.es/autismo/que-es-el-autismo.html> -tik berreskuratua [2018/05/17].
- Ferragut, M. (2014ko maiatzaren 11). La educación artística no busca crear artistas, sino formar personas. *Diario de Mallorca*. <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2014/05/11/educacion-artistica-busca-crear-artistas/931667.html> -tik berreskuratua [2018/05/18]

- Galdón, Miguel. (2014ko ekainaren 7a). Mapa de la Educación Artística en Primaria. [Blog batean argitaratua]. <http://www.miguelgaldon.com/mapa-educacion-artistica-musical-primaria-lomce-curriculo-ley-educactiva/> -tik berreskuratua [2018/05/17].
- Gottesman, S. (2018). How to Teach Art to Kids, According to Mark Rothko. *Creativity*. <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-teach-art-kids-mark-rothko> -tik berreskuratua [2018/05/15].
- Hogward, G. (1983). *Frames of mind: The theory of the multiple intelligences* (3. Edizioa). New York: Basic Books [2011].
- Hymes, Dell H. (1971a). "Competence and performance in linguistic theory", *Acquisition of languages: Models and methods*, Huxley eta E. Ingram (arg.), New York: Academic Press. (pp.3-23).
- Hymes, Dell H. (1971b). "On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children", in *Anthropological perspectives on education*, M.L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (arg.), New York: Basic Books (pp.51-66).
- Hymes, Dell H. (1972). "On communicative competence", in J.B. Pride & J. Holmes (arg.), *Sociolinguistics*. Londres: Penguin (pp.269-293).
- Lobato, M. Martínez, M eta Molinosek, I. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *Escuela Abierta*, (6), 47-70.
http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11550/desarrollo_habilidades_personas_con_nee.pdf -tik berreskuratua [2018/02/23].
- Pérez, L. (2004). *La Educación Artística como parte de la atención integral al niño discapacitado*. Camagüey, Cuba: Proyecto Esperanza. <http://files.sld.cu/arteydiscapacidad/files/2009/07/la-educacion-artistica-como-parte-de-la-atencion-integral-al-nino-discapacitado.pdf> -tik berreskuratua [2018/05/03].

- Primeros síntomas. *Asociación Navarra de Autismo*. <http://www.autismonavarra.com/?que-es-ana/> -tik berreskuratua [2018/05/17].
- Sarabia, P. (1995). Las actividades artisticas en educacion especial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 113-121 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117882.pdf> -tik berreskuratua [2018/05/03].
- Silverren, R. (1989). *Developing cognitive and creative skills through arts* (3. Edizioa). [ERIC, Institut of education sciences-en bertsio elektronikoa]. New York: Albin Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410479.pdf> -tik berreskuratua [2018/02/19].
- Sheckman, A. (1995). *Insights, art in special education: educating the handicapped* (6. Edizioa). New Jersey: Art educators of New Jersey.
- Stack, H. (2015). The significance of art and creativity for children and young people with special educational needs, disability or disadvantage. *SEND Magazine*. [http://www.thelocaloffer.co.uk/files/files/SEND%20Magazine%20-%20Arts%20and%20Creativity%20-%20Heather%20Stack%2C%20July%202015\(1\).pdf](http://www.thelocaloffer.co.uk/files/files/SEND%20Magazine%20-%20Arts%20and%20Creativity%20-%20Heather%20Stack%2C%20July%202015(1).pdf) -tik berreskuratua [2018/05/15].
- Tayer, E. (2015). *The Arts and SEN Learners: Impact and Implementation*. Cardiff School of Education. Cardiff Metropolitan University <https://repository.cardiffmet.ac.uk/bitstream/handle/10369/8297/THAYER%20Emma%20MAE%207030.pdf?sequence=1&isAllowed=y> -tik berreskuratua [2015/02/24].
- Trastornos del espectro autista. (2017). *Organización Mundial de la Salud-en*. <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> -tik berreskuratua [2018/05/17].
- What is the autism spectrum disorder?. (2016). *American Psychiatric Association-etik* <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder> -tik berreskuratua [2018/05/17].

ERANSKINA



**Shectmanen
sailkapena eta haren
arabera ariketa
plastikoen gomendioa**

-
- “Mentally retarded” – Retrasados mentales.
 - El arte debe estar integrado en el programa de la educación total.
 - Actividades estructuradas, repetitivas y con conceptos artísticos básicos.
 - Actividades para trabajar la organización y el cuidado del material.
 - Actividades para trabajar las habilidades motoras fina y gruesa así como para trabajar la coordinación entre mano y ojos.
 - Actividades para trabajar la confianza en sí mismos.
 - Actividades para trabajar la autonomía.

 - “Educable mentally retarded (EMR)” – Retrasados mentales con capacidad de ser educados.
 - Actividades con elementos artísticos.
 - Experiencias sensoriales.
 - Materiales manipulativos.
 - Actividades para trabajar formas y colores.
 - Actividades para trabajar las habilidades motoras.
 - Actividades para expresarse.
 - Actividades para visualizar conceptos propios.
 - Actividades para trabajar la percepción del entorno.

 - “Trainable mentally retarded (TMR)” – Retrasados mentales con posibilidad de mejorar.
 - Actividades que requieran la coordinación entre mano-ojos.
 - Manipulación kinestésica para mediar el estrés.
 - Estimulación sensorial.
 - Actividades para trabajar la habilidad motora gruesa antes que la fina.

- Actividades para identificar colores y formas.
 - Aprender a usar y controlar el pincel.
 - Pintar con elementos artísticos básicos.
- “Elegible for a day training (EDT)” – Elegible para un día de trabajo.
 - Estimulación a través de exposición a repetidas experiencias artísticas usando pinturas y/o tizas.
 - Grabados
 - Realizar figuras de alambre.
 - Construcciones simples.
 - Trabajos minimalistas de “corta y pega”.
 - Introducir ritmos y movimientos.
 - Trabajar las habilidades motoras fina y gruesa.
- “Neurologically impaired (NI)” – Discapacitados neurológicos.
 - Utilizar los sentidos.
 - Evitar materiales brillantes o con destellos que puedan causar distracción.
 - Para los niños con discapacidad motora incluir ejercicios que requieran movimiento.
 - Con los niños hiperactivos dejarles realizar la tarea de pie o en movimiento.
 - Tareas enfocadas a un único propósito; tareas de coordinación mano-ojos, de habilidades motoras, constancia, etc.
 - Hacer uso de elementos táctiles y/o 3D.
- “Perceptually impaired (PI)” – Discapacidad perceptiva.

-
- Sus dificultades perceptuales se asemejan a las de las discapacidades neurológicas, por lo tanto sugiere consultar los tipos de ejercicios planteados ahí.

 - “Orthopedically handicapped (OH)” – Discapacitados ortopédicos.
 - Utilizar material adaptado.
 - Ejercicios para conocer el cuerpo y partes del cuerpo.
 - Ejercicios para expresar las emociones de una manera visual.
 - Ejercicios que requieran una coordinación de ojos y mano.
 - Ejercicios para trabajar la habilidad espacial.

 - “Emotionally disturbed (ED) and socially maladjusted (SM)” – Trastornados emocionalmente y inadaptados sociales.
 - Actividades que trabajen y se adapten a la necesidad de cada niño dependiendo de su estado de ánimo.
 - Actividades para la expresión emocional.
 - Canalizar la tensión mediante actividades artísticas distintas.
 - Trabajar para aprender a apreciar el arte propio y el de otros.
 - Trabajar las habilidades motoras, hábitos de trabajo, uso y cuidado de materiales y procedimientos artísticos básicos.
 - Aprender a respetar las propiedades de uno mismo, de los demás y el material común.
 - Conseguir un sentimiento de mérito y de valía.
 - Aprender a trabajar en equipo, a aceptar los estándares establecidos por la sociedad.
 - Mejorar el comportamiento.

- “Visually handicapped (VH) – Discapacitados visuales.
 - Ciegos
 - Se le debe dejar dibujar a su manera con los materiales que necesite, dejándole hacer uso de percepción y experiencia.
 - Trabajar la percepción sensorial.
 - Trabajar el conocimiento de sí mismos.
 - Ciego parcial
 - Adaptar materiales.
 - Actividades que stimulen el tácto.
 - Tener un entorno intenso en cuanto a estímulos.
 - Actividades que trabajen la capacidad espacial y las texturas del entorno.
 - Trabajos 3D.
 - Dibujar y pintar utilizando material adaptado.
 - Enseñarles a apreciar el arte con trabajos que puedan ser percividos a la vez a traves de los sentidos.

- “Auditorilly handicapped (AH)” – Discapacitados auditivos.
 - Enseñar arte a éstos niños es lo mismo que a cualquier otro, pero se debe tener en cuenta la manera de explicar la tarea.
 - Enseñarles un modelo terminado (del dibujo por ejemplo) al principio de la clase, para que lo visualicen y entiendan el procedimiento.
 - Explicar cada paso uno a uno, despacio y en orden.

- “Multiplly handicapped (MH)” – Con discapacitado múltiple.

-
- Hacer uso del arte, de sus trabajos para trabajar el autoestima y la confianza en si mismos.

 - “Communications handicapped (CH)” – Discapacidad comunicativa.
 - Actividades protagonizadas por marionetas.
 - Elementos artísticos que tengan relación espacial, texturas, conceptos.
 - Organización en secuencias progresivas para fomentar la verbalización.
 - Partir de preguntas guiadas como “¿Quién? ¿Qué? O ¿Dónde? En busca de respuestas formadas en frases completas.

 - “Chronically ill (CI)” – Enfermo cronico.
 - No sugieren actividades artísticas.

 - “Preschool handicapped” – Discapacidad temprana.
 - Al ser una descripción tan amplia, no sugiere actividades artísticas.

 - “Autistics” – Austistas.
 - No sugieren actividades artísticas.

(Shectman, 1995, 2.1-2.15)

ERANSKINA

II

**Autismo La Garriaga
elkartearen arabera
haurrek izan
ditzaketen sintomak**

- Gainontzeko haurrekiko interes falta Haur eta Lehen hezkuntzan.
- Ez dituzte interesak elkarbanatzen (ez dute hatzez seinalatzen arreta deitzen diena).
- Joku sinbolikoarik eza (panpinei jaten eman, sukaldatzera jolastu, jostailuzko autoekin jolastu benetakoak balira bezala, etab.).
- Begi kontakto gutxi dago eta ez diote igorlearen aurpegi-keinuei erreparatzen elkarrekin egotean ezohiko zerbaiti begira. Ez dute irrifarre soziala egiten ohi.
- Hizkuntza, baldin badute, literala da (ez dituzte txantxak, izkirimiriak, esanahi bikoitzak edo metaforak ulertzen).
- Kontaktu fisikoa ekidin edo oso gutxi gustatzen zaie. Ukimen, usaimen, dastmen eta entzumenean hipersentsibilitatea izan ohi dute. Askotan sentsibilitate gutxi dute minarekiko.
- Haien gurasoen ahotsarekiko gutxi eragiten dute, honek entzumen desgaitasun bat dagoelaren susmoa ekar dezake.
- Interes ezohikoak dituzte. Gainera errepikakorrak eta beste inorenekin bat ez datozenak izan ohi dira.
- Jarrera arraro, errepikakor eta auto-estimulatzailleak aurkeztu ditzakete, hala nola, kulunkatzea, eskuak astintzea edo oin-puntetan ibiltzea beste zenbaitzuen artean.
- Maila intelektual handiago bat dutenek, desberdinak direla nabaritzen dute eta ez dute zer gertatzen zaien ulertzen. Ohol sozialean txertatzen zein bat egiten ez dakiten puzlearen pieza dira.

(Autisme La Garriaga, 2016).