

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2018/2019 ikasturtea

**LEHEN HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAKUNTZA,
PERTZEPZIOA ETA ESKU-HARTZE MOTAK AUTISMOAREN
EREMUAN**

Egilea: Nerea Souto Zorrilla

Zuzendaria: Iratxe Redondo Rodriguez

Leioan, 2019ko maiatzaren 24an

AURKIBIDEA

SARRERA.....	3
1.- ESPARRU TEORIKO ETA KONTZEPTUALA.....	4
1.1.- Aniztasuna eta eskola.....	4
1.2.-Autismoa.....	5
1.2.1.-Autismoaren definizioa.....	5
1.2.2.-Autismoaren ezaugarriak.....	5
1.2.3.-Autismoaren sailkapena.....	6
1.3.-Autismoa hezkuntza eremuan.....	7
1.4.-Autismoaren inguruko ikuspegiak eta esku-hartze ereduak.....	10
1.4.1.-Errehabilitazioaren ikuspuntua.....	10
1.4.2.-Ikuspegi psikoanalitikoa.....	11
1.4.3.-Ikuspegi konduktuala edo kognitibo-konduktuala.....	12
1.4.4.-Ikuspegi edo eredu berritzaileak.....	14
2.-METODOLOGIA.....	16
2.1.-Parte-hartzaileak.....	16
2.2.-Tresnak.....	17
2.3.-Prozedura.....	18
3.-EMAITZAK.....	18
4.-ONDORIOAK.....	23
5.-BIBLIOGRAFIA.....	25
ERANSKINAK.....	29
1. Eranskina: Galdetegi itxia.....	29
2. Eranskina: Galdetegi irekia.....	33
3. Eranskina: Galdetegi itxiaren erantzunak.....	35
4. Eranskina: Galdetegi irekiaren erantzunak.....	41
5. Eranskina: Baimen informatua.....	69

LEHEN HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAKUNTZA, PERTZEPZIOA ETA ESKU-HARTZE MOTAK AUTISMOAREN EREMUAN

Nerea Souto Zorrilla

UPV/EHU

El presente estudio tiene como objetivo analizar la formación, percepción y métodos de intervención del profesorado de Educación Primaria respecto al Trastorno del Espectro Autista. Para ello se crearon un cuestionario que fue respondido por 38 profesores/as de siete centros educativos de Bilbao y una entrevista realizada a 7 docentes de un centro educativo concreto. Estos instrumentos recogen preguntas relativas a los ámbitos previamente mencionados. Los datos recogidos revelaron que el profesorado posee una formación y unos conocimientos escasos acerca de este trastorno, buena disposición para intervenir con estos niños/as y un uso limitado de métodos innovadores.

Autismo, Educación Primaria, formación, percepción, métodos innovadores.

Ikerketa honen helburu nagusia Lehen Hezkuntzako irakasleriak Autismoaren Espeketroko Nahastearen eremuan duten formakuntza, pertzepzioa eta esku-hartze motak aztertzea da. Honetarako Bilboko zazpi hezkuntza zentroetako 38 irakasleek erantzun zuten galdetegi bat eta zentro zehatz bateko 7 irakasleei egindako elkarrizketa bat sortu ziren. Tresna hauek aurretik aipatutako arloen inguruko galderak biltzen dituzte. Lortutako datuek irakasleriak autismoaren nahastearen inguruan duen formakuntza eta ezagutzak eskasak direla, ume hauekin lan egiteko jarrera ona duela eta metodo berritzaileen erabilpena eskasa dela ezagutarazi zuten.

Autismoa, Lehen Hezkuntza, formakuntza, pertzepzioa, eredu berritzaileak.

The objective of this study is to analyse the training, perception and intervention methods of Primary School Teachers about Autism Spectrum Disorder. For this purpose, a questionnaire was created, which was answered by 38 teachers of seven schools in Bilbao, and an interview was conducted with 7 teachers from one specific school. These instruments include questions relating to the areas previously mentioned. The data collected revealed that the teachers had little training and knowledge about this disorder, a good disposition to intervene with these children and a limited use of innovative methods.

Autism, Primary Education, training, perception, innovative methods.

SARRERA

Gaur egungo eskolak inklusioan oinarritutako kalitatezko hezkuntza bat aurrera eramateko helburua du, eta hori dela eta, geletan behar, zailtasun eta ezaugarri desberdinak dituzten ikasleak biltzen dira. Behar bereziak dituzten ikasleen artean, autismoa duten ikasleak aurkitzen dira. Autismoaren nahastea garapenaren nahaste bat da, eta nagusiki harreman sozialetan, komunikazioan eta portaeran eragiten du. Gauzak honela, irakasleria errealitate honi aurre egiteko eta erantzun egokia eman ahal izateko prest egon behar da, ikasle guztien garapen integrala bermatu ahal izateko.

Hori dela eta, ikerketa honek Lehen Hezkuntzako irakasleek autismoaren inguruan duten formakuntza eta pertzepzioa sakonki aztertzea eta ezagutzea du helburu. Horrez gain, irakasleek ikasle hauekin nagusiki erabiltzen dituzten metodo edo tresna nagusiak ezagutu nahi izan da ere.

Lana hiru atal nagusitan banatuta dago. Lehenik eta behin bilaketa teoriko kontzeptual bat aurkezten da, zeinaren bitartez, gaur egungo egoera inklusiboak hezkuntza eremuan planteatzen dituen aldaketa eta erronkei buruz, autismoaren ezaugarri eta sailkapenari buruz, autismoak hezkuntza eremuan planteatzen duen erronkari buruz eta baita nahaste honen inguruko ikuspegi eta esku-hartze erduei buruz sakontzen den. Bigarrenik, irakasleek nahaste honen aurrean duten formakuntza eta pertzepzioa aztertzeke aurrera eraman den metodologia, eta bereziki honen barnean, ikerketa honetako parte-hartzaileak, erabilitako instrumentuak eta jarraitutako prozedura azaltzen da. Azkenik, ikerketaren bidez jasotako emaitzak aztertzen dira, eta jarraian horri lotutako ondorioak aurkezten dira.

1.-ESPARRU TEORIKO ETA KONTZEPTUALA

1.1.-Aniztasuna eta eskola

Aranaiz-en (2012) esanetan, gaur egungo gizartean geroz eta azkarrago ematen ari den aldaketa sozialak, hezkuntza sistemari erronka berriak planteatzen dizkio. Egoera hau dela eta, hezkuntza erantzuna ikasle guztiei heltzea lortu ahal izateko, irakaste-ikaste prozesuan hainbat aldaketa egitea beharrezkoa da. XXI. mendeko eskolak inklusioan eta demokrazian oinarritzen den hezkuntza sustatzeko helburu saihestezina du, ikasle guztiei berdintasunean, ekitatean eta justizia sozialean oinarritzen den kalitatezko hezkuntza bat jasotzeko eskubidea bermatuz.

Ikuspegi honen aurrean, ikasle guztien ikaskuntza ahalbidetzeko, ikastetxeko kide guztien konpromisoa eta koordinazioa beharrezkoa dela azaltzen du Gonzalez-ek (2008). Autore honen hitzetan, irakasleen arteko elkarlana, eta baita irakasleen eta eskolako beste profesionalen artekoa, ezinbestekoa da. Horrez gain, Garzón, Calvo eta Orgaz (2016) autoreek, ikasleen aniztasunari aurre egiteko, hezkuntza komunitateak, eta zehazki irakasleek, aniztasunaren eta inklusioaren aurrean jarrera positiboa izatea beharrezkoa dela azpimarratzen dute. Bestalde, hezkuntza arloko profesionalak egoera antzei aurre egin ahal izateko beharrezko formakuntza izatea beharrezkoa da ere (González et. al., 2013).

UNESCO-k (2005) inklusioa, dibertsitateari, hezkuntza beharrei zein aniztasunari modu egokian erantzuten dion ikuspegi bat moduan definitzen du, inklusioaren erdigunean hezkuntza jasotzeko eskubidea aurkitzen delarik. Horrekin lotuta, Eusko Jaurlaritzaren (1995) arabera, aniztasunari eman beharreko erantzuna ezinbestekoa da Lehen Hezkuntzako etapan, eta hezkuntza sistema ikasle guztien ezaugarrietara egokitzen saiatu behar da haien hezkuntza beharrei aurre egiteko. Behar hauek, hezkuntza prozesuan zailtasunak dituzten ikasle zehatzen kasuan, bereziak bezala ulertu daitezke. Hau da, ikasle batek behar bereziak dituela esaten da, bere ikasketa prozesuari modu egokian erantzuteko, hezkuntza neurri ohikoez gain, neurri bereziak behar dituenen. Talde honek, besteak beste, autismoa edo garapenaren beste nahasteren bat duten ikasleak hartzen ditu barne.

1.2.- Autismoa

1.2.1.-Autismoaren definizioa

Leo Kanner-ek 1943an autismoaren lehenengo deskribapena egin zuenetik eta talde hau osatzen duten pertsonen ezaugarri pertsonalak eta jokabidearen ezaugarriak azaldu zituenetik, sindrome hau gehien aztertutako patologietako bat izan da (Soto, 2002). Azken autore honen esanetan, urte hauetan zehar nahaste honen azalpenek bilakaera handiak izan dituzte, honen inguruko hainbat teoria aurkitu daitezkeelarik, besteak beste, autismoa eredu psikoanalitikoetik azaltzen dituztenak, sindromea jokaera edo portaerarekin erlazionatzen dituztenak eta baita alderdi organikora hurbiltzen diren ikusmoldeak.

Hala ere, nahiz eta urte hauetan nahaste honi buruzko ikerketetan aurrerapenak eman diren, gaur egun oraindik ere ez da existitzen teknikoki onartua den eta unibertsalki partekatua den autismoaren definizio bat, besteak beste, autismoa jasaten duten pertsonen adierazten dituzten nahaste desberdinak definitzeko eta ulertzeko zailtasuna dela eta (Albores, Hernández, Díaz, eta Cortés, 2008).

Autismoa definitzeko orduan zailtasunak baldin badaude ere, Lopez, Rivas eta Taboada-ren (2009) hitzetan, autismoa, garapenaren nahaste orokorren barne kokatzen den, elkarrekintza sozialaren eta komunikazioaren nahastearen bidez eta baita larritasun maila ezberdineko portaera mugatuen, errepikakorren eta estereotipatuen bitartez azaleratzen den nahaste neuropsikologiko bat bezala definitu daiteke, atzerapen mentalarekin erlazionatuta egon daitekeena eta hiru urteko adina baino lehen adierazten dena.

1.2.2.-Autismoaren ezaugarriak

Álvarez (2007) autorearen arabera, autismoa hiru eremutan aurkezten dituen arazoak direla eta ezaugarritzen da nagusiki, zehazki, eremu kognitiboan, sozialean eta komunikatiboan. Nahaste hau portaera estereotipatuekin batera agertu ohi da, hala nola, ekolaliak, autolesioak eta ohitura edo errutinekiko atxikimendu zorrotza.

Autismoaren nahasteak aurkezten dituen zailtasunen hiru multzo hauek, Wing-ek eta Gould-ek aurrera eramandako ikerketa batean dute jatorria, eta sailkapen hau “Wingenen hirukoa” bezala ere ezaguna da (Reaño, 2015). Honekin bat, Martos eta Morueco (2007) autoreen esanetan, “Wingenen hirukoa” gaur egun autismoaren diagnostikoa aurrera eramateko oinarria bezala ulertu daiteke; izan ere, hiru multzo

hauek autismoaren jokabide unibertsalak eta espezifikoak adierazteko beharrezkoak dira. González-ek (2015), honela azaltzen ditu arlo bakoitzean ematen diren zailtasunak:

- a) Sozializazioa: autistek haien inguruneko pertsonekin erlazionatzeko zailtasunak aurkezten dituzte, eta baita haien interesak, pentsamenduak edo ikuspegiak partekatze ere. Horrez gain, arau sozialak eta beste pertsonen sentimenduak ulertzea zaila izan ohi da haientzat, elkarrizketetan eta ekintza sozialetan parte hartzeko zailtasunak dakarrena.
- b) Komunikazioa (hitzezkoa eta hitzik gabekoa): haien nahiak adierazteko eta besteak ulertzeko zailtasunak adierazten dituzte, normalean hitz gutxi erabiltzen dituztelako, eta batzuetan, esaten zaiena errepikatzen dutelako. Horrez gain, komunikazioan zehar ikus-kontaktua murriztua izan ohi da, eta honek keinuen eta aurpegi adierazpenen mugaketari lotuta, elkarrizketa bat mantentzea zailtzen du.
- a) Interesak eta jokabideak: autismoa duten pertsonen errutinak oso ondo zehaztuta izan behar dituzte, izan ere, aldaketei egokitzeko zailtasunak aurkezten dituzte. Gainera, haien interesgunetan modu oso sakonean barneratzen dira. Halaber, aurrera eramaten dituzten ekintzak errepikakorrak izan daitezke.

1.2.3.-Autismoaren sailkapena

Osasun mentalaren arloan gehien erabilitako taxonomiak kontuan hartuz, bi nagusi aipa daitezke: Amerikako psikiatria elkarteak (APA) argitaratzen duen DSM sailkapena, hau da, nahaste mentalen diagnostiko eta estatistika eskuliburua, eta osasunaren nazioarteko erakundeak (OMS-ek) argitaratzen duen nazioarteko gaixotasunen sailkapena, CIE bezala ezagutzen dena. Sailkapen sistema hauek, diagnostikoak aurrera eramateko irizpideak jasotzen dituzte, eta modu zabal batean erabiliak eta onartuak dira (Garcia, Saldívar, Llanes, eta Sánchez, 2011).

DSM-IV-TR (APA, 2001) sailkapen sistemak, autismoa “Garapenaren nahaste orokorren” artean kokatzen du, eta talde honen barnean, bost nahaste desberdin bereizten ditu, hau da, autismoaren nahastea, Asperger nahastea, Rett nahastea, haurtzaroaren desintegrazio nahastea edo Heller-en sindromea, eta azkenik, zehaztu gabeko garapenaren nahaste orokorrak (TGD-ak).

Lopez eta Rivas (2014) autoreek azaltzen dutenez, DSM IV-TR-ak egiten duen sailkapen hau, modu orokor batean, beste sailkapen batzuekin ere bat dator, esate baterako CIE-10-ak egiten duenarekin. Hori dela eta, nazioarteko mailan erabilitako eta partekatutako sailkapen bat bezala onartu egin da, gaur egungo ikertzaile, kliniko eta hezitzaileen gehiengoak erabiltzen duena.

Hala ere, DSM V-ak (APA, 2013), hau da, sailkapen sistema honen azkenengo bertsioak, aldaketa aipagarri batzuk aurkezten ditu autismoaren sailkapenari dagokionez. DSM V-ak hots, kategoria ezberdinak kontuan hartu beharrean, autismoa modu orokorrean ulertzen du, “Garapenaren nahaste orokorren” sailkapena “Autismoaren espektroaren nahasteak” izendapenagatik ordezkatur. Horrez gain, DSM V-ak autismoa definitzeko bi irizpide hartzen ditu kontuan. Alde batetik, erlazio sozialen nahasteak eta nahaste komunikatiboak irizpide bakar batean antolatzen ditu, testuinguru ezberdinetan interakzio eta komunikazio sozialaren gabezia bat bezala definituz, eta bestalde, DSM IV-TR an azaltzen den hirugarren irizpidea mantentzen du, hau da, portaeraren eta interesen jarduera errepikakorrek eta estereotipatuak.

DSM V-ak autismoaren inguruan proposatzen duen ikuspuntu ezberdin eta berri honek aldaketa kontzeptual bat ezarriko du, agian nahasmendu mentalak modu guztiz ezberdin batean ulertzeko hasierako bidea izan daitekeena (Artigas-Pallares, eta Paula, 2012).

1.3.-Autismoa hezkuntza eremuan

López-en (1997) esanetan, integrazioak planteatzen dituen eskaera berriak direla eta, irakasle titulazioa eskuratzea bideratzen duten plan guztiek hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleen ezaugarrien inguruko oinarrizko prestakuntza bat eskaintzea gaur egun beharrezkoa izan beharko zen. Horrez gain, irakasleek autismoaren inguruan formakuntza izatea garrantzitsua da. Ikerketa batzuen arabera, irakasleriaren gehiengoak ez du mota honetako ikasleei erantzuteko prestakuntza akademiko espezifikorik, eta normalean oinarrizko formakuntza bat baino ez du, irakasle-ikasketen graduaren bidez eskuratutakoa (Domingo, eta Palomares, 2013).

Garzón, Calvo eta Orgaz-ek (2016) azaltzen dutenez, hainbat ikerketek irakasleek inklusioaren aurrean duten jarrera, neurri batean, adinaren, generoaren, jasotako prestakuntzaren, esperientziaren, hezkuntza etaparen, zentro motaren edota zailtasunak dituzten pertsonekin izandako kontaktuaren menpe dagoela frogatu dute. Bestalde, Diaz eta Andradek (2015) egindako beste ikerketa batean, autismoa duten

ikasleez arduratzen diren irakasle gehienak (%71,7a) emakumezkoak direla eta, horien artean, erdia baino gehiago 31 eta 45 arteko adin tartean kokatzen dela antzeman zuten.

Honekin jarraituz, Rodriguez-ek (2011) eta Arango-k (2012) inklusioaren esperientziak irakaslearengan frustrazioa, inpotentzia, antsietatea eta erru sentimendua eragiten duela adierazi zuten, batik bat ebaluazioan aurretik zehaztutako emaitzak zein umearen garapena ez dela lortzen ikusterakoan (Rangel, 2017-n aipatua). Gainera, autore hauek, irakasleek autismoaren nahasmenduaren barne kokatzen diren ikasleez arduratzea saihesten dutela ondorioztatu zuten ere, nahiz eta nolabaiteko sentsibiltatea existitu.

Autismoa duten ikasleak ohiko geletan barneratzea irakasleentzako zein eskolarako erronka handi bat dakar (Rangel, 2017). Egoera honek irakasleen artean sentimendu eta erreakzio ezberdinak eragin ditzake, horien artean, beldurra, izan ere, irakasle askok autismoa duten umeekin lan egiteko beharrezko formakuntza ez dutela uste dute, eta ez dute haien burua egoera horri behar bezala aurre egiteko edo ume horien beharrak asetzeko gai ikusten. Errefusa ere agertu daiteke, hainbatetan irakasleek ume hauek espezialisten eskuetan egon behar direla pentsatzen dute eta. Horrez gain, egoera batzuetan ere, irakasleek autismoa duten ikasleekin lan egitea erronka bat moduan ikusten dute, hau da, profesional moduan garatzeko, ikasteko eta ume horri bere garapenean laguntzeko aukera bat moduan, hain zuzen ere (Gaviria, Sampedro, eta Restrepo, 2010).

Beste alde batetik, Zentenok eta Lealek (2016), autismoa duten umeekin lan egiteko orduan afektibitateak duen garrantzia azpimarratzen dute, irakasleek autismoa duten ikasleekin bizitako esperientzietan, afektibitateak funtsezko lekua hartzen duela azalduz. Nahaste honen barne kokatzen diren ikasle guztiak ezberdinak dira, hortaz, ez dute modu berean erantzuten antzeko egoeren aurrean. Hori dela eta, ikasle hauen prozesu afektiboak identifikatzeak irakasleen lana errazten duela behatu da, bestek beste, honek ume hauekiko harremana eta komunikazioa hobetzen duelako eta ikasle autistarengan erantzun negatiboak sortu ditzaketan egoeretara aurreratzea errazten duelako. Hala ere, irakasleek ikasle autistekin duten esperientzia afektiboak deskribatzen dituztenean, frustrazio, tristura edo ziurgabetasun momentuak igarotzen dituztela nabarmentzen dute.

Autismoa duen edozein umerekin lan egiteko, bere errealitatea ikusteko modua kontuan izan behar da, hau da, zein da haien pentsatzeko eta jarduteko era, zer nolako arazoiketa prozesuak erabiltzen dituzten edota zeintzuk diren haien beharrak (Cobo, 2010). Zentzu honetan, Schreibman-ek y Koegel-ek (1981) hurrengo azaltzen zuten:

“Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje”. (Tortosa 2008n aipatua, 3.or.)

Hezkuntza esku-hartzea egokia izatea oinarritzkoa da autismoa duten pertsonen bizitza kalitatea hobetzeko. Nahaste hau jasaten duten ikasleek informazio berriak ulertzeko zein informazio horiek beste ezagutza batzuekin erlazionatzeko zailtasun handiak aurkezten dituzte, eta modu mekaniko batean errepikatzen mugatzen dira askotan. Era berean, haien interes pertsonalak garatu ohi dituzte, eta ez dira moden edo gehiengoaren jarraitzaile. Horrez gain, normalean estereotipiekiko eta errutinekiko joera handia dute (Tortosa, 2008).

Benites-en (2010) hitzetan oinarrituz, autismoa duten pertsonak aurkezten duten ikasketa estiloa oso partikularra da. Autismoa duten ikasleek arreta modu eskusiboa batean erabili ohi dute, ingurunearen alderdi konkretu batean finkatuz, eta haien hezkuntza aukerak hobetzeko, jarduteko modu hau gainditzea beharrezkoa da. Horrez gain, ikasketa ezaugarrien barne hurrengoak aipatu daitezke: interes eta gaitasun mekanikoak izan ohi dituzte, informazioa irudiekin hobeto prozesatzen dute hizkuntzarekin baino, haien ikasketa deduktiboa izan ohi da, zehatza, ezaguna, bisuala edo manipulatioa denarekin hobeto moldatzen dira, haien egunerokotasunean ordena eta errutina bat mantentzea eta haien ingurunea konstantea eta aurrez ikusi daitekeena izatea behar dute, eta atazak egiterako orduan perfekzioa bilatzeko joera izan ohi dute, honako hau lortzen ez denean frustrazioa azalduz. Horrez gain, pertsona hauek maitasuna adierazteko duten modua oso adierazgarria izan ohi da, nahiz eta txikitatik portaera desegokiak, haserrealdiak edo erasoak izan. Hala ere, jasaten dituzten nahaste sensorialak direla eta, askotan laztanak, soinuak edota usainak onartzea zaila egiten zaie, haietara ohitzen diren arte.

Garapenaren nahasmendu hau jasaten duten umeek ez dituzte soilik zailtasunak aurkezten, eta ohikoa da helduak harritu ditzaketan hainbat gaitasun adieraztea, horien artean, ikus-oroimen ona, zehaztasunez ohartzeko gaitasuna, batzuen kasuan datak eta

ordutegiak gogoratzeko aparteko gaitasuna, eta beste batzuenan marrazketarako edo musikarako erraztasuna. Orokorrean, haien indarguneak memoria eta ikusmen gaitasuna dira, eta hauek kontuan izan behar dira irakaskuntza antolatzeko eta aurrera eramateko orduan (Gaviria et al., 2010).

1.4.-Autismoaren inguruko ikuspegiak eta esku-hartze ereduak

Psikologia alorrean autismoa kontzeptualizatzeko eta ulertzeko eredu ala ikuspegi desberdinak existitzen dira. Hauek ezagutzea ezinbestekoa da, esku-hartze modalitate guztiak (eskolan irakasleek eta bestelako profesionalek erabiltzen dituztenak barne) ereduak baldintzatzen dituztelako. Ideia hau ondo islatzen da Alcamí et. al. (2008) autoreen hitzetan: “las posiciones de los profesionales en relación con el origen del autismo determinan orientaciones muy distintas cuya divergencia es innegable” (103.or.). Gainera, azken hamarkadetan, autismoa duten umeekin lantzeko esku-hartze, aukera eta baliabide berri batzuk sortu dira, laburki aipatuko direnak “ikuspegi edo eredu berritzaileak” epigrafearen barnean.

Atal honetan, ikuspegi ala eredu bakoitzaren aspekturik inportanteenak azaltzeaz gain, bakoitzaren amaierako partean bereziki hezkuntza arloan duten eragina zein den zehaztuko da.

1.4.1.-Errehabilitazioaren ikuspuntua

Egge-ren (2008) esanetan, askotan autismoa duten umeekin terapia psikomotorrak eta terapia logopedikoak erabiltzen dira. Terapia hauek, beharrezkoa denean, farmakoekin konbinatzen dira, hauen helburua autismoaren sintoma nagusiak edo portaera desagokiak murriztea delarik, hala nola, estereotipiak edo agresibitatea. Psikomotrizitatearen ikuspegiari jarraituz, umeek haurtzaroan dituzten esperientzia motore eta posturalek, fenomeno emozionalak garatzeko eta ingurunea ulertzeko eran eragina dutela defendatzen da. Autore honen hitzetan, “la mayoría de las prácticas psicomotoras y de tipo educativo o reeducativo que emplean los pedagogos se aplican al niño con discapacidad por medio de un enfoque global, en el que también se recurre al juego libre” (40.or.). Bestalde, aipatzekoa da terapia logopedikoen bitartez gehienetan gaitasun linguistikoa hobetzea bilatzen dela, baina terapia hauek autismoa duten umeekin erabiltzearen helburu nagusia haien munduan sartzen saiatzea izan beharko zela.

1.4.2.-Ikuspegi psikoanalitiko

Psikoanalisiaren arabera, autismoa “egitura jakin bat da”, funtzionatzeko, hots, mundua ulertzeko, besteekin harremanetan egoteko eta gorputza sentitzeko modu berezi bat. Harremani dagokienez, autistek isolaturik matentzeko joera izaten dute, eta ez dute pertsona helduarengan beharrezkoa eta naturala den konfidantza garatzen. Autistek erraz izaten dituzte jazarpen eta mehatxu sentsazioak, eta horren aurrean, psikoanalisiak ume autistarengana hurbiltzeko jarrerarik egokiena “erregulazioa” adierazten duena izan behar dela defendatzen du, mugatutako heldu bat bezala agertzea, hain zuzen ere (Carbonell eta Ruiz, 2013 eta Egge, 2008). Autore hauen ideiekin jarraituz, autistek arlo sinbolikoan dituzten arazoak direla eta, mundua antolaketarik gabeko kaos bat bezala pertzibitzen dute. Horri guztiari nolabaiteko orden bat emateko, errepikakorrak diren jarduerak eta ekintzak burutzen saiatzen dira. Hori dela eta, larritasun egoerak eta krisialdiak saihesteko, giro ordenatu batean egon behar dira, non gertatuko dena aurreikusi ahal duten.

Hezkuntza eremuari dagokionez, Carbonell eta Ruizek (2013) adierazten dutenez, askotan hezkuntza esperientziak estutasuna eragiten du autismoaren nahasmendua duten ikasleengan, hortaz, eskolak ingurune oso estugarrietan bihurtu daitezke ume hauentzat. Larritasuna desagertzea lortzeko, nahasmendu hau duten ikasleekin harreman bat lortu ahal izateko edota ume hauek hezkuntza eremuaren ezaugarriak onartzea lortzeko, eskola haien baldintzetara moldatu behar da, haien konfiantza eskuratuz.

Psikoanalisiarentzat ez da existitzen autismoa duten pertsona guztiekin aplikatu edo erabili daitekeen teknika terapeutiko bat, izan ere, bakoitzak bere berezitasunak ditu eta horietara egokitzea ezinbestekoa da (Prego, 1999). Ruiz-ek (1999), ikuspuntu psikoanalitikotik hurrengo helburuak planteatu daitezkeela zehazten du, besteak beste: umeak bere gorputza hobeto ulertzea eta bere gorputzaren integrazio maila handiagoa lortzea, bere gorputza ingurunearekin komunikatzeko bitartekari bat izatea, haien ingurunea egituratzea eta antolatzea edota beren denborak errespetatzea (Prego, 1999n aipatuta).

Azkenik, Grandin-en (1997) hitzetan, hezitzaile askok, irakaskuntza aurrera eramateko orduan, autismoa duten umeen interesguneak edo obsesioak alde batera uzten dituztela kritikatzeko du (Melaval, 2011n aipatuta). Honen aurrean, autore honek hurrengoa aipatzen du: “Harían mejor si se apoyaran en su experiencia personal para ampliar el campo obsesivo y tratar de orientar el interés que manifiesta el autista hacia

actividades constructivas. [...] Las fijaciones son una fuente de motivaciones” (Melaval-en aipatuta, 2011, 116-117.orr.).

1.4.3.-Ikuspegi konduktuala edo kognitibo-konduktuala

Bados-ek (2008) azaltzen duenez, ikuspegi konduktualak edo kognitibo-konduktualak jokaerak edo portaerak ikasi eta moldatu daitezkeela defendatzen du. Jokabideetan oinarritutako ikuspegi hau, portaera problematikoak eta hauek eragiten dituzten faktoreak ezagutzera eta aztertzea zuzentzen da, eta horren arabera esku-hartze programa bat diseinatzen da. Hortaz, ikuspegi honen helburu nagusia autistaren portaera desagokiak saihestea, murriztea edo ezabatzea izango litzateke, eta era berean, portaera egokiak irakastea, bultzatzea eta indartzea.

Esku-hartze konduktualean oinarritutako programak hezkuntza baliabideak eta baliabide psikoterapeutikoak kontuan hartzen dituzte, eta intentsitatearen, hasiera adinaren edo iraupenaren arabera bereizten dira. Ikuspegi konduktualaren barne, programarik ezagunen eta erabilgarrienen artean, ABA, Lovaas eta Teach programak aurkitu daitezke (Alcamí et al., 2008).

a) ABA (Applied Behaviour Analysis):

ABA (Applied Behavioral Analysis) programak errefortzu positiboak erabiliz autistaren portaerak mantentzea bilatzen du, portaera negatiboak edo nahi ez diren portaerak ondorio positiboak kentzearen bidez ezabatuz (Mulas et al., 2010). Metodo hau ikasketan oinarritzen da, non sistematikoki behatutako portaeretan gertatutako aldaketak zein hobekuntzak, aurrera eramandako esku-hartzeen ondorioa diren. Eredu honek ikasketari eta motibazioari garrantzia handia ematen die, eta errefortzua erabiltzen du nagusiki, indartzen ez diren jokaerak denboran zehar mantentzen ez direla ulertuz. ABA programaren arabera, indartu nahi den portaera argi definitu behar da eta errefortzuak ahal den neurrian berehalakoak eta desberdinak izan behar dira, asetasun azkarra ekiditeko (Montalva, Quintanilla, eta Del Solar, 2012).

b) LOVAAS:

Güemes, Martín, Canal, eta Posada de la Paz-en (2009) esanetan, Lovaas programa ABA-ren printzipioetan oinarritzen da. Autore hauen hitzetan, “el programa enseña de manera gradual auto-ayuda y habilidades de lenguaje receptivo, habilidades de imitación de lenguaje verbal y no-verbal y establece los fundamentos para el

desarrollo del juego apropiado” (11.or.). Programa honen funtsezko ezaugarri bat autistari imitazio gaitasunak irakastea da, behin imitazioa ikasten denean, lan egiteko tresna nagusi bilakatzen delarik. Lovaas ereduak autistarekin errefortzu positiboak, modelaketak eta “*encadenamiento hacia atrás*” delakoa, hau da, aurretik ikasitako kontzeptuekin loturak, erabiltzen ditu nagusiki. Errefortzu moduan janaria eta subjektuen gustukoen objektuak erabiltzen ditu, eta hauek pixkanaka errefortzu sozialengandik ordezkatzeko, esate baterako, gorapamengatik.

Mulas et al.-ek (2010) berriro ere aipatuz, eredu honen bitartez arreta, obediencia, imitazioa edo diskriminazioa bezalako gaitasunak hobetzea lortzen bada ere, hainbat arrazoiengatik kritikatu izan da, besteak beste, ikasitako portaerak orokortzeko edota bat-bateko egoeretan erabiltzeko orduan sortzen diren arazoengatik. Autore hauek, Lovaas programak guztiz egituratutako entrenamendu oso sakona dakarrela adierazten du.

c) TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children):

TEACCH programaren lehentasuna, autismoa daukaten pertsonak ahalik eta modu esanguratsuenan, emankorrean eta independentean moldatu ahal izatea da, Programak bi helburu nagusi ditu, alde batetik autismoa duen pertsonaren gaitasunak eta ulermena handitzea eta, bestalde, pertsona hauen ingurunea ulergarriagoa egitea (Montalva et al., 2012). Egge (2008) berriro aipatuz, eredu honek autismoa duten umeen ezohiko portaerak edo portaera arraroak aldatzea bilatzen du, autonomia, gaitasun sozial eta komunikatiboak zein ingurunearekiko moldaketa hobetzeko xedez. Autore honek azaltzen duenez, “la teoría de referencia es de tipo cognitivo-comportamental” (46-47.orr.)

TEACCH-en ezaugarri nagusia egituratutako ikasketari ematen dion garrantzia da, eta bere helburuak hurrengoak dira: ekintzak eta ingurunea pertsonentzako ulergarria izateko moduan egituratzea, (espazioa antolatzea, eguneko gertaerak sekuentziatzea, zereginen antolamendu indibiduala egitea...) pertsona hauen gaitasunak eta abileziak aprobetxatzea beste gaitasun batzuetan dituzten zailtasunak orekatzeko, haien interes bereziak eta pertsonalak erabiltzea ikasketetan mantentzeko eta motibatuzko, eta bat-bateko komunikazioaren zein komunikazio funtzionalaren erabilera bermatzea (Salvadó, Palau, Clofent, Montero, eta Hernández, 2012).

1.4.4.-Ikuspegi edo eredu berritzaileak

a) Musikoterapia

70ko hamarkadan sortu bazen ere, azkenengo urteetan bere erabilera asko zabaldu da. Musikoterapia, paziente batekin edo paziente talde batekin musikaren edota musikaren elementuen erabilpenean oinarritzen da, bere helburua sostengu emozionala eskaintzea eta, zeharka, efektu lasaigarri bat lortzea delarik. Hainbat ikertzailek musikoterapiak portaera autistan eta antzeko nahasmenduetan ondorio onuragarriak izan dezakeela frogatu dute, hala nola, isolamenduaren eta baztertze sozialaren patroiekin apurtzea, edota garapen edo portaera sozio-emozionala hobetzea. Horrez gain, portaera motorra eta sensoriala erregulatzen du, hortaz, aktibitate erritmikoa duen musika portaera estereotipatuak murrizteko eraginkorra izan daiteke (Cabrera, 2005). Musikoterapia autismoaren nahastea duten umeen hitzeko zein hitzik gabeko komunikazioa hobetzeko tresna eraginkorra da ere. Hala ere, irakasleek esku-hartze modu honen inguruan duten formakuntza orokorrean oso eskasa denez, musikoterapia ez da metodo oso erabilia hezkuntza-eremuan (Talavera eta Gertrudix, 2014).

b) Informazio eta komunikazio teknologien erabilpena (IKT)

Moore, Cheng, McGrath eta Powell (2005) autoreek adierazten dutenez, azkenengo urteetan, autismoaren nahasmendua duten ikasleen irakaste-ikaste prozesuan elementu digitalak erabiltzeko interesa handituz joan da (Lozano, Ballesta, Cerezo, eta Alcaraz, 2013n aipatuta). Izan ere, teknologia berriek elkarrekintza sozialeko gaitasunak sustatu ditzakete, isolamendua eragotziz, ez soilik sare sozialen erabilpenaren bitartez, baizik eta komunikazio, dibertsio edo hezkuntza jarduerak partekatzearen bidez, talde lanaren bitartez, edo tresna hauek haien parekoekin, zaintzaileekin eta helduekin batera erabiliz. Testuinguru honen barne, gaitasun sozialak eta komunikazio gaitasunak sendotzen dira, pertsonen arteko elkarrekintzak eta emozioen ezagupena ahalbideratzen duena.

Autismoa duten ikasleekin erabili daitezkeen programa batzuk honako hauek dira: ZAC Browser nabigatzailea edo komunikatzeko baliogarria den Pecs sistema interaktiboa (Jiménez, 2011). Hala ere, hainbeste baliabide teknologiko egoteak, hauen artean existitzen den aniztasun handiak eta hauen aurreko ezjakintasunak, kasu askotan tresna hauek behar bezala ez aprobeztatzea dakar, eta horien ordeztu, hobeto ezagutzen diren material tradizionalak erabiltzea eragiten du. (Terrazas, Sánchez, eta Becerra, 2016).

Ondorioz, aurretik aztertutako ikerketen emaitzak kontuan hartuz, badirudi irakasleriak autismoaren nahastearen inguruan duen formakuntza eta ezagutzak eskasak direla, eta irakasle askok ume hauekin lan egiteko prestakuntza espezifikorik ez dutela. Horregatik, irakasleak askotan ez dira prest ikusten autismoa duten umeekin lan egiteko, eta ikasle hauekin izandako esperientziek sentimendu ezberdinak eragiten dizkiete. Horrez gain, autismoa duten umeekin irakaskuntza prozesua aurrera eramateko gaur egun praktika eta metodo ezberdinak aurkitzen direla aipatzekoa da ere, hauen aukeraketa profesionalek nahaste hau ulertzeko modu/ereduaren menpe dagoelarik.

Hala ere, aipatutako ikerketen emaitzak ez dira ahobatekoak izan, eta gainera aspektu guzti hauek azaletik eta modu orokorrean azertuak izan dira. Hori dela eta, ikerketa honen bitartez Euskal Herriko eremuko irakasleek autismoaren nahastearen inguruan duten formakuntza, pertzepzioa, izandako esperientziak eta irakaskuntza aurrera eramateko erabiltzen dituzten metodoak sakontasunez aztertzea bilatu da.

Horretarako, jarraian, ikerketa honen helburuak eta hipotesiak planteatzen dira:

HELBURUAK	HIPOTESIAK
- Irakasleek autismoaren inguruan duten formakuntza eta ezagutza maila ezagutzea.	- Irakasleek autismoaren nahastearen inguruan duten formakuntza eskasa da. - Irakasleek autismoaren nahastearen inguruko ezagutza maila orokorra baxua da.
- Irakasleek autismoaren aurrean duten pertzepzioa ezagutzea.	- Irakasleek autismoaren aurrean duten pertzepzioa gehienbat negatiboa da.
- Irakasleek autismoa duten ikasleekin izandako esperientziak nolakoak izan diren ezagutzea.	- Irakasleek autismoa duten ikasleekin izandako esperientziak orokorrean negatiboak izan dira.
- Irakasleek autismoa duten ikasleekin erabiltzen dituzten esku-hartze ereduak eta tresnak ezagutzea.	- Irakasleek gehien bat eredu konduktualean oinarritutako esku-hartzeak eta teknikak erabiltzen dituzte. - Hezkuntza eremuan autismoaren inguruko metodologia berriak ez dira erabiltzen.

2.-METODOLOGIA

Hurrengo ikerketa aurrera eramateko erabili den metodologia mistoa da, hau da, tresna ezberdinak erabilia, datu kuantitatiboak zein kualitatiboak jaso dira. Aurrerago azaltzen denez, datu kuantitatiboak biltzeko, galdetegi itxi bat erabili da. Horrez gain, datu kualitatiboak biltzeko helburuarekin, galdetegi ireki bat erabili da, modu honetan, Lehen Hezkuntzako etapako hainbat irakasle elkarriketatuak izan dira, haien ikuspuntu eta esperientziak sakonago ezagutu ahal izateko.

2.1.-Parte-hartzaileak

Galdetegi itxiaren erantzunetarako 38 irakasleek parte hartu zuten. Horietatik %23,7 gizonezkoak izan ziren, eta %76,3 emakumezkoak. Irakasle hauek ezaugarri desberdinak dituzten eta Bilboko ingurune desberdinetan kokatuta dauden LH-ko 7 zentro desberdinetakoak dira. Zentro motaren banaketari dagokionez, %63,2a itunpekoak eta %36,8a publikoak izan ziren. Kontuan hartzekoa da Bilboko erdigunetik hurbilago kokatuta dauden zentroen maila sozio-ekonomikoa altuagoa dela auzoetan kokatuta dauden zentroenarekin alderatuz. Hurrengo tauletan, 38 irakasleen adinaren araberako banaketa adierazten da:

1. Taula. Galdetegi itxia: adinaren araberako banaketa.

Adina	Irakasle kopurua	Ehunekoa
20-29	11	%29
30-49	13	%34,2
50+	14	%36,8
Totala	38	%100

Parte-hartzaileen %71ak 10 urte edo gehiago daramate Lehen Hezkuntzako irakasle bezala lan egiten. Horrez gain, autismoa duten ikasleekin izandako esperientziari dagokionez, %26,3ak 10 urte edo gehiagoko esperientzia izan du ume hauekin. Azkenik, irakasle guztien artean %23,7ak, Lehen Hezkuntzako ikasketaz gain, Pedagogia Terapeutikoko ikasketak garatu dituzte (ikusi 3.Eranskina).

Bestalde, galdetegi irekiaren erantzunak emateko Bilboko erdigunean kokatuta dagoen itunpeko ikastetxe bateko 7 irakaslek parte hartu zuten, 2 gizon eta 5 emakumek. Ikastetxe honen maila sozioekonomikoa ertaina-altua duela esan daiteke. Hurrengo taula hauetan parte-hartzaileen adinaren arabera banaketa zehazten da:

2. Taula. Galdetegi irekia: adinaren arabera banaketa.

Adina	Irakasle kopurua	Ehunekoak
20-29	2	%28,6
30-49	4	%57,1
50+	1	%14,3
Totala	7	%100

Irakasle guztiek 10 urte edo gehiago daramate Lehen Hezkuntzako tutore bezala lan egiten, batek izan ezin, soilik 2 urte daramala. Autismoa duten ikasleekin izandako esperientzia aintzat hartuz, elkarrizketatuen %42,9ak 10 urte edo gehiagoko esperientzia izan du ikasle hauekin. Aipatzekoa da ere, 3 irakaslek, Lehen Hezkuntzako graduaz gain, Pedagogia Terapeutikoko ikasketak garatu dituztela.

2.2.-Tresnak

Ikerketa aurrera eramateko Gral honen autoreak sortutako bi tresna erabili ziren: galdetegi itxi bat eta galdetegi ireki bat izan ziren, biak euskaraz sorturikoak. Galdetegi itxia 35 galderaz osatuta dago, eta hiru atal nagusi ditu. Lehenengo “*Datu orokorrak*” atala agertzen da, (7 galdera) parte-hartzaileen ezaugarri pertsonalak biltzea helburu duena. Jarraian bi atal nagusi aurkitzen dira; “*Irakasleen formakuntza eta autismoaren inguruko ezagutzak*”, bi azpiatal dituena, “*formakuntza*” (4 galdera) eta “*ezagutzak*” (7 galdera), eta “*Irakasleen pertzepzioa autismoaren aurrean eta izandako esperientziak*”, hau ere bi azpiataletan banatzen delarik, “*pertzepzioa*” (5 galdera), eta “*esperientziak*” (12 galdera). Galdera guztiek, datu orokorren atala izan ezik, bost aukera dituzte, adostasun mailaren arabera antolatzen direnak, 1 erabat desados eta 5 erabat ados izanda. Galdetegi hau sortzeko, Sevillako Unibertsitateak Autismo Sevilla erakundearekin bat, hiri honetan autismoa duten umeen hezkuntza beharrak eta egoera ikertzeko helburuarekin sortutako galdetegi bat hartu da oinarri. Horrez gain, galdetegia (ikus 1.Eranskina) modu digitalean sortu eta kudeatu da, *Survio* programa erabiliz.

Bestalde, galdetegi irekiari dagokionez, 25 galderaz osatuta dago, eta 5 atal nagusi ditu; “*Datu orokorrak*” (6 galdera), “*Irakasleen formakuntza eta autismoaren inguruko ezagutzak*” (5 galdera), “*Irakasleen pertzepzioa autismoaren aurrean*” (5 galdera), “*Autismoa duten ikasleekin izandako esperientzia*” (4 galdera) eta, azkenik, “*Autismoa duten ikasleekin erabilitako esku-hartzeak eta praktikak*” (5 galdera). Galdetegi hau ikerketaren autoreak sortutakoa da aztertutako esparru teoriko eta kontzeptuala kontuan hartuz, eta tresna honen bidez erantzun zabalagoak eta pertsonalagoak jasotzea bideratu duten galderak planteatu dira (ikusi 2. Eranskina).

2.3.-Prozedura

Lehenik eta behin galdetegiak prestatu ziren, aurretik azaldutako prozedura jarraituz. Alde batetik, galdetegi itxiaren erantzunak lortzeko, telefonoz eta korreo elektronikoaren bitartez, Bilboko zentro desberdinetako zuzendariekin eta Lehen Hezkuntzako koordinatzaileekin kontaktatu zen. Zentroetako arduradunei inkesten helburua eta ezaugarriak azaldu ondoren, ikerketan parte hartzea onartu zutenei, inkesta modu elektronikoan bidali zitzairen. Inkestan parte hartzeko, hasieran baimen informatua irakurri eta baieztatu botoia sakatu behar izan zuten. Aipatzekoa da zentro batzuek ez zutela eskaerari erantzun, edo eta ez zutela parte hartu nahi izan. Horrez gain, eskaera onartu zuten zentro batzuen aldetik, ez ziren erantzunik jaso, edo erantzun gutxi jaso ziren.

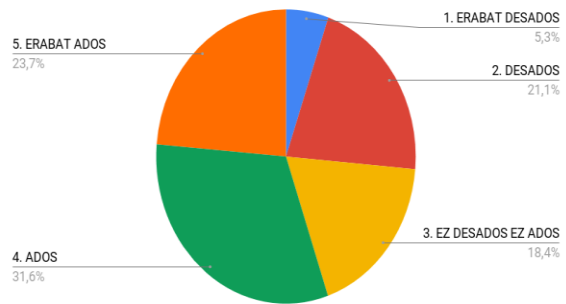
Bestalde, elkarrizketak egiteko, itunpeko ikastetxean presentzialki egin zen eskaera, eta ikasketa buruarekin hitz egin eta galdetegiaren helburua aurkeztu ondoren, galdetegiak egingo zituzten irakasleak aukeratu zituen eta hauek garatzeko hitzorduak adostu ziren. Elkarrizketak modu presentzian garatu ziren, eskolak eskaintako gela batean. Galdetegiak zein elkarrizketak aurrera eramateko, parte-hartzaileei baimen informatua eman zitzairen. Elkarrizketak aurrez-aurre egindakoek beren adostasuna emateaz gain baimen-informatuko dokumentua sinatu zuen (Ikusi 5. Eranskina).

3.-EMAITZAK

Ikerketaren emaitzak aztertzeko, galdetegi itxiaren zein galdetegi irekiaren atal bakoitzean lortutako datuak eta erantzunak modu orokorrean komentatuko dira, datu esanguratsuenak nabarmenduz. Hala ere, erantzun guztiak eranskinetan aurki daitezke (ikusi 3. eta 4. Eranskinak).

GALDETEI ITXIAN JASOTAKO ERANTZUNAK

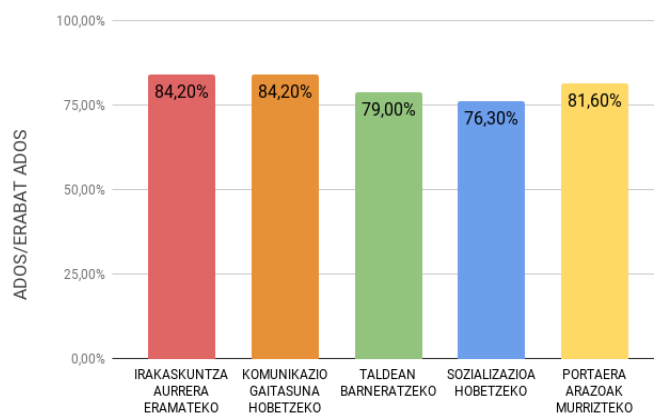
Galdetegi hau kontuan izanik, *Irakasleen formakuntza eta autismoaren inguruko ezagutzak* atalari dagokionez, 1. Grafikoan ikus daitekeen moduan, parte-hartzaileen %55,3a ados edo erabat ados dago haien ikasketetan autismoaren inguruko formakuntza eskasa izan delako baieztapenarekin, %26,4a desados edo erabat desados dagoelarik.



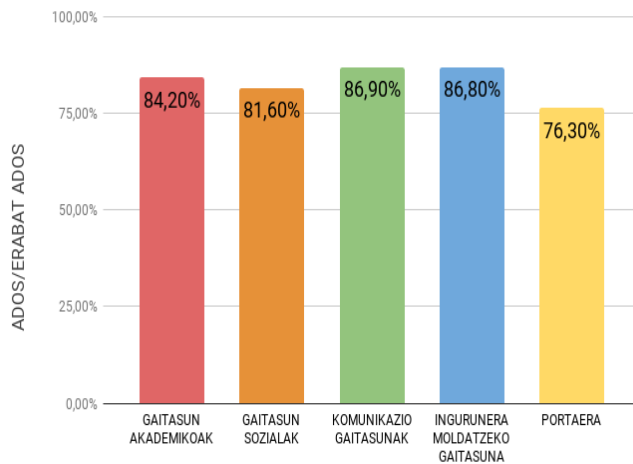
1. Grafikoa. Nire ikasketetan, autismoaren nahastearen inguruan jasotako formakuntza eskasa izan da.

Aurrekoarekin lotuta, parte-hartzaileen %34,2a ados dago ikasketa zentroaren aldetik autismoaren nahastearen inguruan jasotako formakuntza eskasa izan delako ideiarekin. Hala ere, ia portzentaia bera desados edo erabat desados dago. Horrez gain, parte-hartzaileen %80ak baino gehiagok Lehen Hezkuntzako irakasle bezala autismoaren nahastearen inguruko formakuntza izatea beharrezkoa dela eta lan egiten duten zentroak nahaste honen inguruko formakuntza eskaintzea gustatuko litzaiekeela aipatu du.

Ezagutzei dagokienez, parte-hartzaileek autismoaren alderdi desberdinen inguruko informazio gehiago behar dutela adierazi dute. 2. Grafiko honetan, informazio-falta somatzen duten alderdiak isladaturik agertzen dira irakasleek baieztapenekin ados eta erabat ados egon diren irakasle kopurua bilduz.



2. Grafikoa. Ezagutzak: autismoaren alderdi desberdinen inguruko informazio behararen araberrako banaketa.



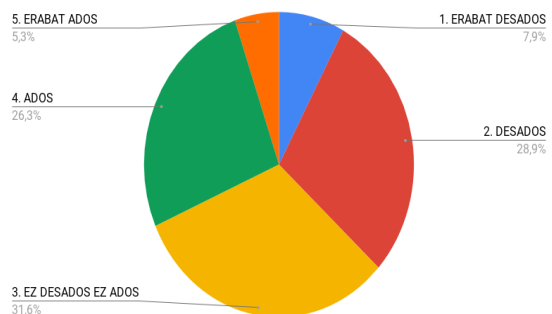
3.Grafikoa. Pertzepzioa: autismoa duten ikasleek irakaskuntzaren bidez hobetu ditzaketen alderdien araberako banaketa.

Irakasleen pertzepzioa autismoaren aurrean eta izandako esperientziak atala aztertuz, 3. Grafikoa ikusi daitekeenez, parte-hartzaileen %80a baino gehiago, irakaskuntzaren bidez autismoa duten ikasleek gaitasun desberdinak garatu ditzaketela baieztapenekin ados edo erabat ados agertu zen. Hala ere, ikasle hauen portaera hobetzeari dagokionez, adostasun maila pixka bat baxuagoa dela aipatzekoa da.

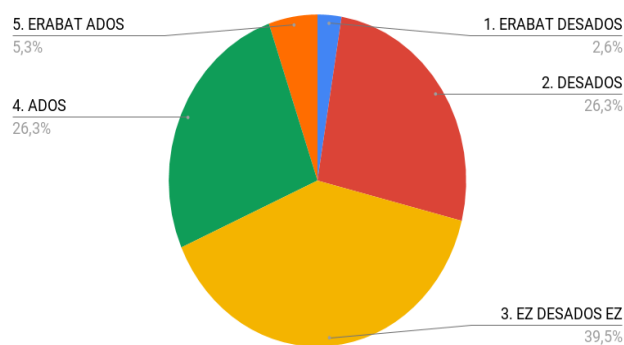
Esperientziei dagokien erantzunak aztertuz, parte-hartzaileen %65,8ak ez du nahiago beste hezkuntza behar berezi batzuk dituzten ikasleekin lan egitea autismoaren nahastea duten ikasleekin baino. Horrez gain, irakasleen %70ak baino gehiagok ikasle hauekin lan egiteko gai direla uste du, ikasle hauek haienganako izan duten jarrera orokorrean positiboa iruditu zaie, eta ikasle hauek zure lanean poztasun asko eskaini ahal dizutela baieztatu dute.

Horrez gain, parte-hartzaileen %57,9ak ez du uste autismoa duten ikasleekin lan egitea beste nahaste batzuk dituzten ikasleekin lan egitea baino zailagoa denik. Hala ere, %26,3ak ikasle hauekin lan egitea asko kostatzen zaiola onartzen du, beste %28,9a ideia honekin desados dagoelarik.

Bestalde, ikasle hauekin harremantzeko posibilitateari dagokienez, mota desberdinetako erantzunak aurki daitezke; izan ere, 4. Grafikoa adierazten denez, %26,3ari ikasle hauekin harremantzea zaila iruditzen zaio; aldiz parte-hartzaileen %28,9a ideia honekin desados dago.



4.Grafikoa. Autismoa duten ikasleekin harremantzea zaila iruditzen zait.



5. Grafikoa. Autismoa duten ikasleak taldean integratzea zaila iruditzen zait.

Ikasle hauek taldean integratzearen zailtasunaren inguruan iritzi anitzak ageri dira. 5. Grafikoan ikusi daitekeenez, parte-hartzaileen %26,3ak, ikasle hauek taldean integratzea zaila dela uste du, beste %26,3a bat ideia honekin desados dagoelarik.

Gainera, parte-hartzaileen %60,5ak ez du uste gainontzeko ikasleek autismoa duten ikasleak taldean onartzea zaila denik, eta %81,5a ume hauen gaitasunak hobetzeko gai ikusten da. Amaitzeko, aipatzekoa da parte-hartzaile gehieni ez zaiela zaila iruditzen autismoa duten ikasleen egoera gainontzeko ikasleei eta profesionalei azaltzea.

GALDETEGI IREKIAN JASOTAKO ERANTZUNAK

Galditegi irekia aztertuz, *Irakasleen formakuntza eta autismoaren inguruko ezagutzak* atalari dagokionez, irakasle gehienek ez dute autismoaren inguruko formakuntza espezifikorik jaso. Elkarrizketatu batek adierazi zuenez: “Ez, bakarrik unibertsitatean jaso nuena, eta gehien bat teoria izan zen.[...]Momentuan erabilgarria izan zen, baina gero haiekin lanean hasten zarenean guztiz desberdina da eta momentu horretan konturatzen zara ez dela nahikoa jaso duzun formakuntza.”

Alabaina, zazpi irakasletik bostek, ikasle hauekin lan egiteko gai direla uste dute, nahiz eta eremu honetan formakuntza gehiago izatea beharrezkoa ikusten duten. Honako hau oso ondo islatzen da hurrengo elkarrizketatuaren hitzetan: “Uste dut izandako esperientzietan ume hauekin lan egiteko prestatu nautela, asko ikasi dut haiekin egon naizenean. Hala ere, formakuntza gehiago behar dudala esango nuke bai.” Gainera, parte-hartzaileek orokorrean zentroko irakasleak autismoa duten umeen beharrei aurre egiteko prest daudela uste dute.

Horrez gain, zazpi irakasleek noizbait autismoaren inguruko informazioa bilatu dutela baieztatu dute, batez ere liburuetan, Interneten eta artikuluetan, eta irakasle askok, beste erantzun batzuen artean, autismoa duten ikasleekin lan egiteko

metodologia, teknika edo tresna berritzaileen inguruan informazio gehigarria jasotzea gustatuko litzaiekeela adierazi dute.

Irakasleek pertzepzioa autismoaren aurrean atalari dagokionez, zazpi parte-hartzaileek uste dute autismoa duten umeek hezkuntzaren bidez gaitasunak hobetu ditzaketela. Hala ere, ume hauen portaera hobetzea zailagoa dela pentsatzen dute ere, hurrengo erantzunean ikusi daitekeenez: *“Hori zaila da, haiek askotan badakitelako gauza bat ezin dela egin, baina ezin dute kontrolatu, beraz zaila da.”* Modu berean, bost irakaslek ez dute zailagoa ikusten ume hauekin hobekuntzak lortzea beste nahaste batzuk dituzten umeekin alderatuz, hori batez ere kasuaren arabera dela adieraziz. Elkarrizketatu baten esanetan, *“Ez, nire ustez hori umearen arabera da eta ez hainbeste nahastearen arabera”*.

Aurrekoarekin jarraituz, irakasle batzuei zailagoa egiten zaie autismoa duten umeekin lan egitea beste nahaste batzuk dituzten ikasleekin baino, elkarrizketatu honen hitzetan ikusten den bezala: *“Bai behar bereziak dituztelako eta normalean, haien beharrak adieraztea, zurekin komunikatzea, etab. zailagoa da.”* eta beste batzuk kasuaren arabera dela adierazten dute: *“Zailagoa ez, ez bereziki. Kasu bakoitza desberdina da, ume bakoitza mundu bat da.”* Horrez gain, elkarrizketatu guztiek uste dute autismoa duten ikasleekin lan egiteko formakuntza berezi bat beharrezkoa dela.

Autismoa duten ikasleekin izandako esperientzia kontuan izanda, irakasleek ume hauekin izandako esperientzia orokorrean polita, ona, positiboa eta aberasgarria izan dela adierazi dute, nahiz eta batzuetan ere zaila izan den onartu. Ume hauekin lan egiterakoan izandako sentimenduei dagokienez, irakasleek gehienbat poztasuna eta frustrazioa aipatu dute. Hurrengo elkarrizketatuak esan zuenez, *“Batzuetan tristura eta frustrazioa sentitu dut, zuk badakizulako haiek txarto pasatzen dutela, eta askotan ez dakizu nola lagundu ahal diezun. Beste batzuetan ere poztasuna sentitu dut, haiekin konektatzea lortu dudanean batez ere.”*

Autismoa duten ikasleen indarguneei dagokionez, errutinak jarraitzeko duten erraztasuna, memoria eta gai batzuetan oso azkarrak direla adierazi dute parte-hartzaileek. Bestalde, ume hauen zailtasun nabarmenen artean, ingurunera moldatzeko gaitasun eza eta harreman zein komunikazio zailtasunak aipatu dira. Hurrengo irakasleak adierazi zuenez: *“Indarguneak agian kasu batzuetan memoria ona dutela edo errutinak jarraitzen oso onak direla. Zailtasun gehienak harremanetan dituzte, eta baita ere inguruneko gauzak ulertzeko, orokorrean, mundua ulertzeko.”*

Azkenik, parte-hartzaileen ustez, ikasle hauekin modu egokian harremantzeko orduan, pazientzia izatea, ume hauek ulertzen saiatzea eta haien espazioa eta erritmoa errespetatzea irakasle batentzat aspektu klabeak dira. Elkarrizketatu baten erantzuna hurrengoia izan zen: *“Pazientzia, haiekin goxoak izatea, umea ulertzen saiatzea eta batez ere haien espazioa ematea eta errespetatzea, hau da, hurbilak izatea baina haien lekua utziz beti.”*

Autismoa duten ikasleekin erabilitako esku-hartzeak eta praktikak atala aztertuz, aipatzekoa da elkarrizketatuak ez dituztela esku-hartze ereduak desberdindu edo aipatu ere egin, erabiltzen dituzten teknikak komentatu dituzte soilik. Zentzu honetan, aintzat hartzekoa da, irakasle guztiek ikasle hauekin piktogramak, antolakuntza materialak edo material manipulatioak erabiltzen dituztela. Modu berean, irakasle gehienek ustez, ikasle hauekin irakaskuntza-ikaskuntza egoerak aurrera eramaterako orduan, umearekiko errespetua izatea eta antolakuntza materialak erabiltzea oso garrantzitsua dela azpimarratzen dute.

Parte-hartzaileen artean lauk ez dituzte autismoarekin lotutako esku-hartze berritzaileak ezagutzen, eta aipatzekoa da ere elkarrizketatuko irakasleek ez dituztela esku-hartze berritzaileak inoiz erabili. Horrez gain, zazpi irakasletik hiruk teknologia berriak erabiltzen dituztela aipatu dute, batez ere autismoa duten umeekin komunikatzeko. Honako ideia hau oso ondo islatzen da hurrengo elkarrizketatuaren hitzetan: *“Bai, oso erabilgarriak dira, batez ere komunikazioa asko errazten dutelako. Askotan autismoa duten umeak ez dira gai ondo komunikatzeko edo ez dute hitz egiten, eta kasu hauetan teknologia berriak aukera ona direla uste dut.”* Azkenik, metodologia edo esku-hartze eredu berritzaileak erabiltzeko irakasleek duten traba nagusiak denbora eta baliabide falta direla adierazi zuten elkarrizketatuek.

4.-ONDORIOAK

Ikerketaren emaitzak kontuan hartuz, lehenik eta behin, irakasleek autismoaren inguruan duten formakuntza eskasa dela eta nahaste honen inguruko informazio gehiago behar dutela hipotesia egiaztatu da. Domingo eta Palomaresen (2013) autoreen ideiak gogoratuz, normalean irakasle gehienek autismoaren inguruan duten prestakuntza bakarra haien ikasketetan jasotako oinarritzko formakuntza bat baino ez da. Horrez gain, gaur egungo egoera inklusiboa dela eta, geletan behar eta zailtasun anitzak dituzten ikasleak batzen dira, beraz, zaila izan daiteke irakasleek nahaste guztien inguruan formakuntza izatea.

Bestalde, irakasleek autismoaren aurrean duten pertzepzioa eta ikasle hauekin izandako esperientziak orokorrean negatiboak izan direla ezeztatu da. Aipatu bezala, gaur egungo eskolak inklusioan oinarritzen dira, eta egoera honek, irakasleek autismoaren aurrean geroz eta ikuspegi baikorrago bat izatea ekar dezake. Horrez gain, esperientziei dagokionez, nahiz eta batzuetan ikasle hauekin lan egitea zaila izan daitekeen, irakasleek ume hauekin harreman bat garatzea lortzeak edo ume hauek hobetzen ari direla ikusteak, haiekin izandako esperientziak bereziak eta positiboak izatea eragin dezake.

Ikerketaren bidez irakasleek gehienbat eredu konduktualean oinarritutako esku-hartzeak eta teknikak erabiltzen dituztela egiaztatu da. García, Gómez, Gutiérrez eta Puche (2001) adierazten dutenez, autismoa ikuspegi konduktista batetik tratatzea eraginkorra dela frogatu da hainbatetan, batik bat eredu honek portaera positiboak indartu eta portaera negatiboak txikiagotzen dituelako. Beraz, irakasleek teknika hauek erabiltzearen arrazoi bat eredurik zabalduena eta ezagunena dela izan daiteke.

Azkenik, hezkuntza eremuan autismoaren inguruko metodologia berriak ez direla erabiltzen baieztatu da. Talavera eta Gertrudix (2014) eta Terrazas et. al. (2016) autoreekin bat eginez, honen arrazoi posible bat irakasleek teknika berritzaileen inguruan duten formakuntza eta ezagutza eza izan daiteke.

Muga nagusiei dagokionez, ikerketa aurrera eramateko denbora eta zentro batzuetako irakasleen partez lortu diren erantzun eskasak edo, kasu batzuetan, parte-hartze eza aipatzekoak dira. Bestalde, jasotako datuen dimentsioa dela eta, emaitzak modu orokorrean aztertu eta adierazi behar izan dira, soilik esanguratsuenak bilduz. Horrez gain, etorkizuneko ikerketei begira, egokia izango litzateke instrumentuek garantia psikometriko batzuk izatea eta baita irakasle gehiagoren parte-hartzea lortzea, hau da, ikerketa lagina handiagoa izatea, batez ere galdetegi irekiari dagokionez. Azkenik, sexuaren arabera banaketa orekatuago bat lortzea ere garrantzitsua izango litzateke.

Hala ere, mugak egon diren arren, ikerketa honen bitartez jasotako datuei esker, Lehen Hezkuntzako irakasleriak autismoaren nahastearen aurrean duen formakuntza eta pertzepzioa zein den eta baita erabiltzen dituzten esku-hartze metodoa nagusiak zeintzuk diren ezagutu ahal izan da, lortutako erantzunak interesgarriak eta esanguratsuak izan direlarik.

5.-BIBLIOGRAFIA

- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J.A., eta Cortes, B. (2008). Dificultades en la Evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salus Mental*, 31 (1), 37-44.
- Alcamí, M., Molins, C., Mollejo, E., Ortiz, P, Pascual, A., Rivas, E., eta Villanueva, C. (2008). *Guia de diagnostico y tratamiento de los trastornos del espectro autist: la atención en la Red de Salud Mental*. Madrid: Cogesin.
- Álvarez, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74 (6), 269-276.
- APA (2001). Manual Diagnostico Estadistico de Trastornos Mentales: DSM IV-TR. Barcelona. Masson.
- APA (2013). Diagnostic and Statistical of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Artigas-Pallares, J., eta Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587.
- Bados, A. (2008). La Intervención Psicológica: Características y Modelos. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. España.
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *CULTURA*, (24), 1-20.
- Cabrera, T. (2005). Musicoterapia y Pediatría. *Revista Peruana de Pediatría*. 54 -55.
- Carbonell, N., eta Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Barcelona: Gredos.
- Cobo, B. (2010). Cómo trabajar con el niño autista. *Pedagogía Magna*, (8), 63-69.
- Díaz, E., eta Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 163-181.
- Domingo, B., eta Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 15-23.
- Egge, M. (2008). El tratamiento del niño autista. Madrid: Gredos.
- Eusko Jaurlaritz. (1995). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria*. Vizcaya: Eusko Jaurlaritz

- García, A., Gómez, J., Gutiérrez, M.T., eta Puche, A. (2001). Formación y ampliación de clases de equivalencia aplicadas a un niño autista. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27 (114), 650-669.
- García, G., Saldívar, A., Llanes, A., eta Sánchez, I. (2011). El DSM-V. Luces y sombras de un manual no publicado. Retos y expectativas para el futuro. *Salud Mental*, 34 (4), 367-378.
- Garzón, P., Calvo, M^a I., eta Orgaz, M^a B., (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gaviria, P., Sampedro, M., eta Restrepo, E. (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con autismo. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Colombia.
- González, M (2015). *Trastorno de espectro autista: una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado*. Universidad de Cantabria.
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., eta Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- González, T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.
- Güemes, I., Martín, M. C., Canal, R., eta Posada de la Paz, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Instituto de Salud Carlos III.
- Jiménez, J.R. (2011). Perspectivas en educación mediada por TIC para el contexto autista. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (2), 111-120.
- López, M. (1997). La Formación del Maestro y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela para Todos. (Reflexiones en Torno a la Materia de Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial en el Curriculum de Magisterio) *Tendencias Pedagógicas*, (03), 85-98.
- López, S., eta Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14 (2), 13-31
- López, S., Rivas, R., eta Taboada, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 555-570.

- Lozano, J., Ballesta, F. J., Cerezo, M. C. eta, Alcaraz, S (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, 193-208.
- Maleval, J. C. (2011). *El autista y su voz*. Madrid, España: Gredos.
- Martos, J., eta Morueco, M. (2007). Espectro autista: un modelo multidimensional del desarrollo en autismo. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (3), 381-395.
- Montalva, N., Quintanilla, V., eta Del Solar, P. (2012). Modelos de Intervención Terapéutica Educativa en Autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de Psiquiatria y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 23 (1), 50-57.
- Mulas, F. Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L., eta Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50 (3), 77-84.
- Prego, L. E. (1999). *Autismos: Revisando conceptos*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (1), 81-102.
- Reaño, E. (2015). *La Tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo*. https://www.researchgate.net/publication/274510152_La_Triada_de_Wing_y_los_vectores_de_la_Electronalidad_hacia_una_nueva_concepcion_sobre_el_Autismo -tik berreskuratuta.
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M., eta Hernández, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Rev Neurol*, 54 (1), 63-71.
- Soto, R. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26 (1), 47-61.
- Talavera, P., eta Gértrudix, F. (2014). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en aulas abiertas especializadas. *Complutense de Educación*, 27 (1), 257-284.
- Terrazas, M., Sánchez, S., eta Becerra, M.T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 102-136.

Tortosa, F. (2008). *Intervención Educativa en el Alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Murcia: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (COP)

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Zenteno, S., eta Leal, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (1), 1-14.