



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

AUTISMOA HAUR HEZKUNTZAN, NOLA ESKU-HARTU: KASU BATEN ANALISIA

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Irusta Ortiz, Haizea.

ZUZENDARIA: Fernández Zabala, Aranzazu.

2021

LABURPENA

Autismoa harreman sozialetan, komunikazioan eta zurruntasun kognitiboan zailtasunak azaltzen dituen nahastea da. Gaur egun, gero eta kasu gehiago daude, eta oso garrantzitsua da ikastetxeetan hezkuntza-erantzun on bat ematea. Hezkuntza eremuan erantzun bat emateko aukera desberdinak daude, gela arruntan, gela egonkorrean edo hezkuntza bereziko eskoletan. Lan honen helburua ikastetxe itundu batean 2 urteko haur bati gelan bertan ematen zaion hezkuntza-erantzuna behatzea eta horren eragina aztertzea da, hau da, kasu baten analisia egitea. Esku-hartzea Denver programaren bidez egin da eta oso emaitza onak izan ditu, batez ere arlo sozialean. Bukaeran hobekuntza proposamen batzuk jasotzen dira.

GAKO-HITZAK: Autismoa, Denver modeloa, Hezkuntza-erantzuna, Haur Hezkuntza, Kasu Analisia.

RESUMEN

El autismo es un trastorno que se caracteriza por presentar dificultades en las relaciones sociales y en la comunicación, así como por una rigidez cognitiva. En la actualidad cada vez hay más casos y es muy importante dar una buena respuesta educativa en los centros escolares. En el ámbito educativo existen diferentes opciones de respuesta, bien en el aula ordinaria, bien en el aula estable o en las escuelas de educación especial. El objetivo de este trabajo es observar la respuesta educativa en el aula ordinaria a un niño de 2 años en un centro concertado y analizar su influencia, es decir, hacer el análisis de un caso. La intervención se ha realizado a través del programa Denver, con resultados muy satisfactorios, sobre todo en el ámbito social. Al final se recogen algunas propuestas de mejora.

PALABRAS CLAVE: Autismo, Modelo Denver, Respuesta educativa, Educación Infantil, Análisis del caso.

ABSTRACT

Autism is a disorder characterized by difficulties in social relationships, in communication and in cognitive rigidity. Currently, diagnosed cases are increasing, thus it is important to give a educational response in schools. In the educational field, there are different response options, either in the ordinary classroom, in the stable classroom or in special education schools. The objective of this study is to observe the educational response in the ordinary classroom of a 2-year-old child in a subsidized center and analyze its influence, that is, to analyze a case. The intervention has been carried out through the Denver program, with very satisfactory results, specially in the social ambit. Finally, some improvement proposals are collected.

KEYWORDS: Autism, Denver Model, Educational Response, Childhood Education, Case Analysis.

AURKIBIDEA

1.	Sarrera	2
2.	Marko Teorikoa	4
2.1.	Autismoaren historia	4
2.2.	Autismoaren definizioa	4
2.3.	Autismoaren prebalentzia	4
2.4.	Autismoaren etiologia	5
2.5.	Autismoaren ezaugarriak	6
2.5.1.	Autismoaren seinaleak	8
2.6.	Autismoaren sailkapena	10
2.7.	Adimenaren teoria	11
2.8.	Autismoa hezkuntza eremuan	12
2.8.1.	Inklusioa	12
2.8.2.	Hezkuntza-modalitateak	12
2.8.3.	Irakaslearen rola	13
2.8.4.	Esku-hartze programak	14
3.	Justifikazioa	17
4.	Lanaren helburuak	17
5.	Metodoa	18
5.1.	Kasuaren deskribapena	18
5.1.1.	Haurra	18
5.1.2.	Eskola-testuingurua	19
5.2.	Metodologia	19
5.3.	Prozedura	20
5.3.1.	Eskola	20
5.3.2.	Familia	21
6.	Emaitzak	22
6.1.	Esku-hartzearen inplementazioa	22
6.2.	Esku-hartzearen eragina	25
7.	Ondorioak	26
8.	Mugak eta hobekuntza proposamenak	28
9.	Erreferentziak	30
10.	Eranskinak	32
10.1.	1. Eranskina: Hasierako ezaugarriak	32
10.2.	2. Eranskina: Demanden erregistroa	34
10.3.	3. Eranskina: Gurasoen esku-hartzea	37
10.4.	4. Eranskina: Esku-hartzearen eragina	61

1. Sarrera

Lan honetan Haur Hezkuntzako Graduan lau urte hauetan jasotako prestakuntzaren bidez lortutako ezagutzak islatzen dira. Gai nagusia autismoa da, eta aipatzekoa da haurren gero eta gehiago diagnostikatzen ari dela, oso adin txikikoetan, eta garrantzitsua da hezkuntza arloan lan egiten duten profesionalek honen inguruan gehiago jakitea. Haur Hezkuntzako graduan zehar formazio gutxi jasotzen da honen inguruan eta garrantzi gehiago eman behar zaion arlo bat da.

Gaur egungo eskolek inklusioa dute helburu, kalitatezko hezkuntza bat emateko. Hau dela eta, behar, ezaugarri eta zailtasun bereziak dituzten umeei arreta berezia eman behar zaie. Behar bereziak dituzten ikasleen artean, autismoa duten haurrak aurkitzen dira. Nahaste honen ezaugarri nagusiak hauek dira: interakzio sozialaren alterazioak, komunikazioaren irregulartasunak eta portaera bereziak (Pichot, 1995).

Azken urteotan, autismoa duten pertsonen kopuruak gora egin duenez, arazo hori gaurkotasuneko gai batean bihurtu da, bereziki gizarte eta hezkuntza esparruan. Hala ere, ikerketek agerian uzten dute nahaste anbigua dela, eta gaur egun oraindik ez dakitela alderdi askoren inguruan, etiologia, besteak beste.

Lanaren edukiari dagokionez, lehenik eta behin, marko teorikoa agertzen da non gaiaren inguruko sintesi bat aurkezten den. Bigarrenik, lanaren justifikazioa agertzen da, eta jarraian, lanaren helburuak definitzen dira. Ibilbide teoriko labur horren ondoren, erabilitako metodoa eta emaitzak azaltzen dira. Eta azkenik, ondorioak, mugak eta hobekuntza proposamenak aipatzen dira.

Eskerrak eman nahi dizkiet lan hau aurrera ateratzen lagundu didaten guztiei. Lehenik eta behin, eskerrak eman nahi dizkiot nire tutoreari, asko lagundu didalako, sortu zaizkidan zalantza guztiak argituz, une bakoitzean aholkuak emanez, etab. Bigarrenik, kasua aurrera eraman dudan ikastolako irakasleei eta haurraren familiari eskerrak eman nahi dizkiet, nirekin kasua konpartitzeagatik. Testuan zehar kasu honetako protagonistari erreferentzia egiteko erabiliko den izena asmatutakoa da.

2. Marko Teorikoa

Atal honetan autismoaren historia, definizioa, prebalentzia, etiologia, ezaugarriak, sailkapena eta adimenaren teoria azalduko da. Honetaz aparte, hezkuntza eremuari dagokionez, inklusioaz, hezkuntza-modalitateez, irakaslearen rolaz, eta esku-hartze programez hitz egingo da.

2.1. Autismoaren historia.

Badira mende batzuk, Kannerrek bere gaixotasunari izena eman baino askoz lehenago, ezagutu eta deskribatu izan direla autismoa duten haurrak. 1799an, John Haslam-ek kasu bat argitaratu zuen. Bost urteko haur bat deskribatzen zuen, eta osasun egoera onean zegoen, baina imitatzeko joera berezia zuela aipatzen zuen. Gainerako haurrak arretaz begiratzen zituen, baina ez zen beraiekin egoten, bakarka jokatzeko zuten. 1962an, Vaillanek, kasu horren berri izan ondoren, diagnostiko bat proposatu zuen (Mures, 2009).

1943. urtean, Leo Kannerrek, Estatu Batuetan, eta, bestalde, 1944. urtean Hans Aspergerrek, Austrian, gaur egun Autismoaren Espektoaren Nahastea deitzen zaion koadro klinikoa deskribatu zuten. Hamaika haurren historialak aztertu ondoren, guztien ezaugarri komunak batu zituen, eta autismoaren ezaugarriak aipatu zituen. Ezaugarri guztiek sindrome bat osatzen dute, garai hartan ezagutzen ez zena. Urteetan zehar, nahaste horien ulermena eta sailkapena aldatu egin da, ikerketa eta aurkikuntza zientifiko ezberdinen ondorioz (Mures, 2009).

2.2. Autismoaren definizioa.

Autismo hitza grekozko “*autos*”-etik dator, bere esanahia “norbera” da. Autismoa garapen konplexuko nahaste bat da, gaitasun kognitibo, emozional eta sozialei eragiten diena, etiologia anizkoitzarekin eta askotariko larritasunarekin datorrena. Portaera autistikoaren ezaugarri nabarmenenak hauek dira: gizarte-interakzioan eta komunikazioan gabezia kualitatiboak, eredu errepikakor eta estereotipatuekiko portaera, eta interesen eta jardueren errepertorio murrizta. Autismoa duten haurren populazioaren heterogeneotasuna eta nahaste hori duten haurren trebetasun sozialen, komunikazio-trebetasunen eta portaera-ereduen mailaren aldakortasuna kontuan hartuta, egokiagoa da espekto autistaren nahastea izena erabiltzea, hemendik aurrera AEN (Milla eta Mulas, 2009).

2.3. Autismoaren prebalentzia.

Espanian gaur egun ez dago kasuen erregistro ofizialik, eta, beraz, ezin da jakin ziur zenbat kasu dauden herrialdean. Horregatik, munduko beste leku batzuetan egindako

azterketa epidemiologikoen zifrak erabiltzen dira. European, eskuragarri dauden ikerketen arabera, gutxi gorabehera 100 jaiotzetik AEN kasu bat dago (Autism-Europe aisbl, 2015). Estatu Batuetan, AEBetako Gaixotasunak Kontrolatzeko eta Prebenitzeko Zentroak (CDC), 2020ko martxoan argitaratutako azken txostenean, autismoaren prebalentzia-tasa kalkulatu zuen 54 jaiotzetatik 1ean.

Bestalde, azterlan guztietan berresten da AEN gehiago dagoela gizonezkoetan emakumezkoetan baino (4:1 proportzian), eta ez dagoela alderik kultura edo gizarte-klaseetan agertzeari dagokionez.

2.4. Autismoaren etiologia.

Orain arte ez da autismoaren espektroaren nahasteetarako berriazko zergati biologikorik identifikatu. Hori dela eta, jokabide-sintomen arabera definitzen da autismoa (Fuentes, 2019).

50eko hamarkadan, nahaste psikologikotzat hartzen zen "autismoa". Herrialde batzuetan, tratu txarren eta psikosiaren ondorioz sortzen zela uste zuten. 50eko eta 60ko hamarkadetan uste zen autismoa ingurumen-arrazoien ondorioz agertzen zela, eta, neurri handi batean, arreta handirik gabeko gurasoei zor zitzaizela. 70eko hamarkadatik aurrera, autismoa nahaste biologikotzat jotzen zen. Ez da behin betiko arrazoi biologikorik eskaini autismoa azaltzeko, baina uste da zenbait faktorek (besteak beste, genetikak, haurdunaldiko eta erditzeko konplikazioek edo infekzio biralek) eragindako garuneko kalteak eragin dezakeela. Haurren txertoen osagaietako batzuek autismoa eragiten dutela dioen ideia gutxietsi egin du komunitate zientifikoak, baina gai hori eztabaidagarria da oraindik ere, eta guraso asko kezkatzen ditu (Armstrong, 2012). Autismoa duten populazioan anormaltasunak hauteman dira garuneko eremu askotan; besteak beste, lobulu frontalean (kontrolaren eta plangintzaren arduradunak), sistema linbikoan (erregulazio emozionalaren arduraduna) eta zerebeloan (motorraren kontrolaren arduraduna). Baita ere, serotonina neurotransmisorearen maila handia aurkitu da autismoa duten haurren % 30-50 artean (Rogers eta Dawson, 2015).

Gaur egun ere bere jatorriari buruzko galdera asko daude. Revière-k (1997), honako hau laburbildu zuen: 1943tik 1963ra bitartean, autismoa asaldua emozional larritzat jotzen zen normalak izan zitezkeen haurrengan, haien hazkuntzan harreman afektibo anomaloek eragindako emozio-gatazkekin. 1963tik 1983ra bitartean, asaldua kognitibo bihurtu zen, baina ez zen aurkitu asaldua kognitibo espezifikorik sindrome hori definitzen duten funtsezko ezaugarriak azaltzeko. Azkenik, neurogarapenaren nahaste bat izatera pasatu da, eboluzio-profilak ezaugarri dituzten nahaste-mota askotan agertzen dena (Brioso, 2012).

Faktore genetikoek eragin handia dute autismoaren garapenean. Hala ere, nahastearen heterogeneotasun klinikoak adierazten du azpian dauden kausen konplexutasuna, geneek, inguruneak eta bien arteko elkarreraginak eragiten dutela. Autismo-kasu batzuk nahasmendu genetiko espezifikoekin (X hauskorraren sindromea, neurofibromatosia, esklerosi tuberkuloso, Angelmanen sindromea, Langeren Corneliaren sindromea, Down sindromea, tratatu gabeko fenilzetonuria), berrelkartze kromosomikoekin (azterketa genetiko estandarren bidez detektagarriak) edo kanpoko ingurumen-gertaerekin erlazionatuta daude (Barthélémy et al., 2019).

Ikerketa genetikoak ez du baztertzen ingurumen-arriskuko faktoreen eginkizuna: neuroinflamazioa, birusak, toxinak, etab. - haurdunaldian. Hala ere, gaur egun ezin da jakin zehazki zer faktorek eragiten duten autismoa garatzeko joeran. Erditzea arrisku-faktore garrantzitsutzat hartzen da, eta baita haurdunaldian amari emandako zenbait sendagai ere, hala nola sodio balproatoa. Gurasoen adina ere garrantzitsua izan daiteke (Barthélémy et al., 2019).

2.5. Autismoaren ezaugarriak.

Lorna Wing-ek (1979), AEN duten pertsonen sozializazio atalean alterazioak zituztela detektatu zuen, eta hiru zailtasun mota desberdindu zituen: interakzio soziala, komunikazio soziala eta zurruntasun kognitiboa.

Lehenengo zailtasuna, interakzio soziala da. Wing-ek (1979) lau azpitalde proposatzen ditu:

- Isolatutako taldea: ume txikietan ohikoa da, batzuetan luzaroan iraun arren. Haien ezaugarri nagusia haien jokaera gainerako pertsonekin da, existitzen ez balira bezala jokatzeko dute.
- Talde pasiboa: ez dira larritzen gizartera hurbiltzean, baina ez dute hurbilketa horietan parte hartzen.
- Talde "aktiboa baina bitxia": hurbilketa aktiboak jorratzen dituzte baina horiek bitxia izaten dira.
- Talde pedantea edo formalegia: mintzatzeko maila egokia dute eta ezarritako arauen arabera jokatzeko saiatzen dira, nahiz eta hauek ez ulertu.

Bigarren zailtasuna, komunikazio soziala da. Wing-en (1979) arabera, lau azpitalde aurki daitezke:

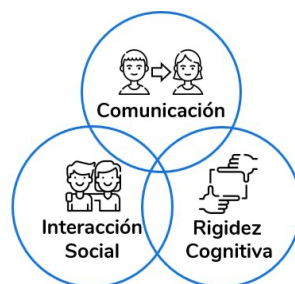
- Mintzamenaren erabilera: autismoa duten pertsona guztiek zailtasunen bat

adierazten dute. Ezaugarri nagusiak ekolaliak, izenordainen aldaketa, esaten dutena errepikakorra izaten da eta elkarrizketa bat edukitzeko arazoak dituzte.

- Mintzamenaren ulermena: aldakorra da. Alde batetik, gehiengoek mezua bere osotasunean edo tarteka ulertzeko joera izaten dute, baina hitzen esanahiagatik edo testuinguruagatik ulertzen duten ez dago egiaztatuta. Bestalde, esanahi bat baino gehiago duten hitzak ulertzeko eta hitzez hitz interpretatzeko zailtasunak dituzte.
- Doinuera eta ahotsaren kontrola: haien intonazioa monotonoa edo ahots-inflexio gabekoa izateko joera dute.
- Ez-ahozko komunikazioaren ulermena eta erabilera: zailtasunak dituzte, hala ere, hazten direnean, keinu errazen eta argien eta zenbait adierazpenen esanahia ulertzen hasten dira.

Hirugarren eta azkenengo zailtasuna zurruntasun kognitiboa deritzona da. Hirugarren honetan, ezaugarri hauek sartzen dira (DSM V, 2013):

- Mugimendu motorrak, objektuen erabilera edo hitz estereotipatuak edo errepikakorrak (adibidez, mugimendu motor estereotipatu sinpleak, objektuak lerrokatzea, objektuei bueltak ematea, ekolalia, esaldi idiosinkrasikoak).
- Berdintasunean behin eta berriz, hitzezko eta hitzik gabeko jokabidearen errutina edo ereduak atxikimendu zorrotza erritualizatua (adibidez, ezinegona aldaketa txikien aurrean, trantsizioekiko zailtasunak, pentsamendu-eredu zurrinak, agurtzeko errituak, beti bide berari jarraitzeko edo beti gauza bera jateko beharra).
- Interes oso mugatuak, obsesiboak, beren intentsitateagatik edo fokuagatik ohiz kanpokoak direnak (adibidez, gehiegizko atxikimendua edo gehiegizko kezka ezohiko objektuekin, edo interes mugatuegiak).
- Hiper- edo hipo- erreaktibotasun sensoriala edo ohiz kanpoko interesa inguruko alderdi sensorialetan (adibidez, oinazearekiko/tenperaturarekiko itxurazko axolagabetasuna, soinu edo testura espezifikoekiko kontrako erantzuna, objektuak askotan usaintzea edo ukitzea, argiekiko edo objektu birakarietako lilura).



1. Irudia: Wing-en triada (1979).

Autismoaren sintomak teknikoki, aurretik aipatutako hiru arlo nagusietan ematen dira: komunikazioa, interakzio soziala eta zurruntasun kognitiboa. Hala ere, beste hainbat arlo ere kaltetuta egon daitezke: motrizitatea, zentzumenen bidezko erantzuna, garapen intelektuala, ikaskuntza akademikorako zailtasunak, arreta-arazoak, arazo psikiatrikoak, hala nola antsietatea eta umore-aldaketak, nahi ez diren portaerak (adibidez, kasketak) eta elikadurarekin, loarekin eta alergiekin lotutako osasun-arazoak (Hansen eta Hagerman, 2003).

2.5.1. Autismoaren seinaleak.

Sintomak haurtzaro goiztiarretik agertzen dira, sei hilabetetik aurrera. Baina, geroago ere ager daitezke, gizartearen konplexutasunak agerian jartzen direnean. Hurrengo informazioa Apnabiko (Apnabi Autismo Bizkaia) web orritik hartuta dago, eta 0 urtetik 4 urte izan arte agertzen diren seinaleak aipatzen dira:

- 12 hilabete baino gutxiago.

Adin honetan, autismoaren seinaleak antzemateko, arretaz begiratu behar zaio haurraren garapenari. Funtsezkoa da seinale hauek kontuan hartzea:

- Ez du interesik pertsonen aurpegiekiko.
 - Ez du ikusizko harremanik, ez du irribarre egiten, eta pertsonen gainetik edo haien bidez begiratzen duela dirudi.
 - Ez du beti soinuekin erreakzionatzen. Ez du erantzuten bere izenean deitzen diotenean, ez da bueltatzen soinu bat nondik datorren ikusteko, eta ez dirudi harritzen denik zarata handi bat entzuten duenean. Beste egoera batzuetan, ordea, soinu lasaiagoak entzutean adibidez ondo entzuten dituela dirudi.
 - Ez zaio gustatzen besarkatzea edo ukitzea.
 - Ez du interesik haurren ohiko jarduera edo jokoetan, hala nola kukuan.
 - Ez du hizketa garatzeko seinale goiztiarrik erakusten.
 - Ez du keinurik egiten zurekin komunikatzeko; adibidez, eskuak altxatzea kasu egiteko.
- 12 eta 24 hilabete bitartean.
 - Ez du komunikaziorako keinurik egiten. Ez du burua astintzen baietz edo ezetz esateko; ez ditu hatzarekin interesatzen zaizkion gauzak seinalatzen. 14 eta 16 hilabete bitartean, haur gehienek hatzarekin seinalatzen dute interesatzen zaien zerbaiti begiratzeko, txakurtxo bat edo jostailu berri bat

ikusten dutenean adibidez.

- 16 hilabeteekin oraindik ez du hitzik esaten, edo 24 hilabeteekin oraindik ez ditu bi hitzeko esaldiak artikulatzen.
 - Aurretik zituen hitzeko edo gizarteko trebetasunak galtzen ditu. Esate baterako, lehen, hitz batzuk esaten zituen, edo beste pertsona batzuegan interesa erakusten zuen, baina orain hori egiteari utzi egin dio.
 - Besteengandik isolatu edo urruntzen da. Beste pertsonak baztertzen ditu, eta bere munduan bizi da.
 - Puntetan ibiltzen da edo ez du ibiltzen.
- Bi urte edo gehiago dituenean.
 - Atzeratuta dago hizkuntzaren garapenean. AEN duten haur batzuek ez dute hitz egiten; beste batzuek, aldiz, hizkuntza garatzen dute, baina zaila egiten zaie elkarrizketetan parte hartzea.
 - Hizketa-eredu ezohikoak ditu. Etenak egiten hitz egiten du edo ahots ozenegia edo lauegia erabiltzen du. Perpausen ordeztan, hitzak bakarrik esaten ditu, edo behin eta berriz errepikatu dezake hitz edo esaldi bat. Galdera bati erantzun beharrean, agian errepikatu egiten du.
 - Besteek esaten diotena ulertzen ez duela dirudi. Baliteke ez erantzutea bere izenean deitzen diotenean; edo jarraibideei jaramonik ez egitea, edo behar ez bezala barre, negar edo oihu egitea.
 - Objektu bakar batean edo objektu horren zati jakin batean zentratzen da erabat.
 - Oso gutxi imitatzen ditu besteak. Oso gutxitan imitatzen du besteek egiten dutena, eta ez du parte hartzen simulatzeko edo irudikatzeko jokoetan (adibidez, txakurtxoak balitz bezala itxurak egitea).
 - Bakarrik jolastea gogoko du. Ez da gainerako umeengan interesatzen eta gehienetan ez ditu gauzak partekatzen ezta ez du bere txanda itxaroten.
 - Portaera zurruna du. Errutinei lotu eta trantsizio-uneetan zailtasunak izan ditzake; adibidez, eskolatik etxerako bidea aldatzeak kasketaldi bat ekar dezake. Jateko ere oso berezia izan daiteke, edo otorduetarako “erritual” oso zehatzak jarraitu beharko lirateke.
 - Jolastailuak ez ohiko modu batean erabiltzen ditu. Adibidez, tarte luzeak pasatzea jolastailuak ilaran edo ordena jakin batean jartzen. Gauza errepikakorrak ere egin ditzake, hala nola, atak ireki eta itxi. Edo jolastailu baten botoia behin eta berriz sakatzen egotea, edo gurdi baten gurrupilak biraraztean, esate baterako.

- Min ematen du, adibidez, hozka edo kolpea hartuz.
- Mugimendu errepikakorrak egiten ditu, hala nola, besoak eta eskuak astintzea.
- Estimulu-mota askorekiko sentikorregia da. Zarata entzuten badu larritu egiten da, usainekiko sentikorregia da eta elikagai jakin batzuk ez ditu jaten.
- Min-mota batzuen aurrean neurritz kanpoko erreakzioak izaten ditu, eta beste batzuei ez die garrantzi gehiegirik ematen. Adibidez, baliteke belarriak tapatzea zarata handia entzuten duenean; aldiz, ez da konturatzen belauna mozten diotenean.
- Beldur funsgabeak izan ditzake, eta ez du beldurrik izaten benetan arriskutsua den zerbaiten aurrean. Adibidez, gerta daiteke kalterik egiten ez duen objektu batek, globo batek bezala, beldurra ematea; aldiz, ez du leku altuen eta beste arrisku batzuen beldur izaten.
- Lo-istiluak ditu.

2.6. Autismoaren sailkapena.

DSM5 -ean (buru-nahasteen diagnostiko eta estatistiken eskuliburuaren 5. edizioa) diagnostikoaren larritasun-mailak 3 graduetan sailkatzen dira, bai gizarte-komunikazioaren sintometan, eta bai portaera mugatu eta errepikakorren sintometan. Hiru graduak horrela sailkatzen dira: 3. gradua “oso laguntza nabarmena behar du”; 2. gradua “laguntza nabarmena behar du”; eta 1. gradua “laguntza behar du” (American Psychiatric Association, 2014).

3. gradua, “laguntza oso nabarmena behar du” da. Gizarte-komunikazioari dagokionez, gutxieneko gizarte-komunikazioa du. Portaerek interferentzia nabarmena dute eguneroko bizitzan, malgutasun ezagatik eta aldatzeko eta arreta jartzeko zailtasunagatik.

2. gradua, “laguntza nabarmena behar du” da. Gizarte-komunikazioari dagokionez, hastapen eta erantzun mugatuak edo ezohikoak ditu. Portaeran interferentzia ugari izaten dituzte, foku-aldaketarekin eta malgutasunekin lotuta.

Azkenik, 1. gradua “laguntza behar du” da. Gizarte-komunikazioari dagokionez, laguntzarik gabe egon daiteke, nahiz eta aldaketa nabarmenak izan gizarte-komunikazioaren arloan. Portaeran, gutxienez testuinguru batean interferentzia nabarmena izaten dute.

Tabla II. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (TEA)*		
Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

*Fuente: American Psychiatric Association, 2014.

2. Irdia: AEN-aren graduak (American Psychiatric Association, 2014)

2.7. Adimenaren teoria.

Adimenaren teoriaren kontzeptua, "gizarte-ulermena" edo "gizarte-ezagutza" ere deitua, beste pertsona batzuen jokabidea, ezagutzak, asmoak eta sinesmenak ulertu eta aurreratuko trebetasunari dagokio. Adimenaren teoriak, besteek ere beren sentimenduak eta desioak dituztela ulertzeko bidea ematen du (Serrat et. al., 2011). Adimenaren teoria beste pertsonen norberarena bezalako barne-egoera dutela eta, aldi berean, desberdina dela hautemateko gaitasuna da. Norberaren burua eta inguruko pertsonen burua ulertzea tresna garrantzitsua da gizarte-harremanei begira. Adimenaren teoriak beste pertsonen egoera mentalen barne-irudikapena dakar.

Espektrorik autistaren nahastea (TEA) duten pertsonen zailtasunak dituzte beste pertsona batek pentsatzen edo sentitzen duenaz ohartzeko, hau da, zailtasun handiak dituzte adimenaren teoriarekin. Beste pertsona baten lekuan jartzeko gaitasuna ez dagoenean, besteen jokabideak ezin dira aurreikusi, zentzurik gabe eta ulertzeko zailak baitira.

Adimenaren Teoriaren defizitak hein handi batean azaltzen ditu AEN duten pertsonen gizarte-arloan dituzten zailtasunak. Begeer, et.al.-en arabera (2015), autismoa duten pertsonengan adimenaren teoria lantzeari eta hobetzeari begira, hainbat esku-hartze sortu

dira aspalditik; esku-hartze horiek buru-teoria lantzea eta hobetzea dute helburu. Esku-hartze erabiliaren artean, programa hauek aipa daitezke: “Teaching TOM”, “Picture in the Head training” edo “Thought Bubble training”. Teknika hauen helburu nagusia haurrei beren buruaren nahiz inguruko munduaren irudikapen mentalak sortzen irakastea da. Hala ere, ikerketa hauek egin arren, tratamendu horien eraginkortasuna mugatua dela ikusi da. Arazo nagusia hobekuntza espezifikoak eta puntualak alderdi espezifikoetan lortzen direla da, baina hobekuntza horiek ez dira orokortzen, eta ez dira beste egoera edo pertsona batzuetan aplikatzen (Begeer et al., 2015).

2.8. Autismoa hezkuntza eremuan.

Autismoak hezkuntza eremuan garrantzi handia du, gaur egun autismoa pairatzen duten gero eta haur gehiago daudelako, eta alderdi batzuetan egokitzapenak egin behar dira. Atal honetan, inklusioaren, hezkuntza-modalitateen, irakaslearen paperaren eta esku-hartze programen inguruan hitz egiten da.

2.8.1. Inklusioa.

Autismoa duten ikasleen aniztasunak hezkuntza-aukera zabala eskaintzea eskatzen du. Hainbat adituek dioten bezala (Barthélémy et al., 2019), ez dago inolako eskolatzere-ereduren nagusitasunaren ebidentzia argirik, eta laguntza egokirik gabe eskola arruntean integratzea oso kaltegarria izan daiteke. Beraz, nahiz eta Europar Batasunak integrazioaren alde egin eta eskola arruntak gizarte inklusiboaren oinarri diren, horrek ez du esan nahi ikasleak laguntzarik gabe geratzen direnik. Pertsona bakoitzarentzat oreka bilatu behar da, tokian tokiko eskaintzaren arabera.

Inklusioa sustatzea gelako helburu nagusia izan behar du. Ingurunea sentsibilizatu behar da, autismoa duen ikaslearen irudi positiboa eraiki behar da, eta eskolara joaten diren pertsona guztiak errespetatu behar dira, bereziki zailtasunak dituzten pertsonak.

2.8.2. Hezkuntza modalitateak.

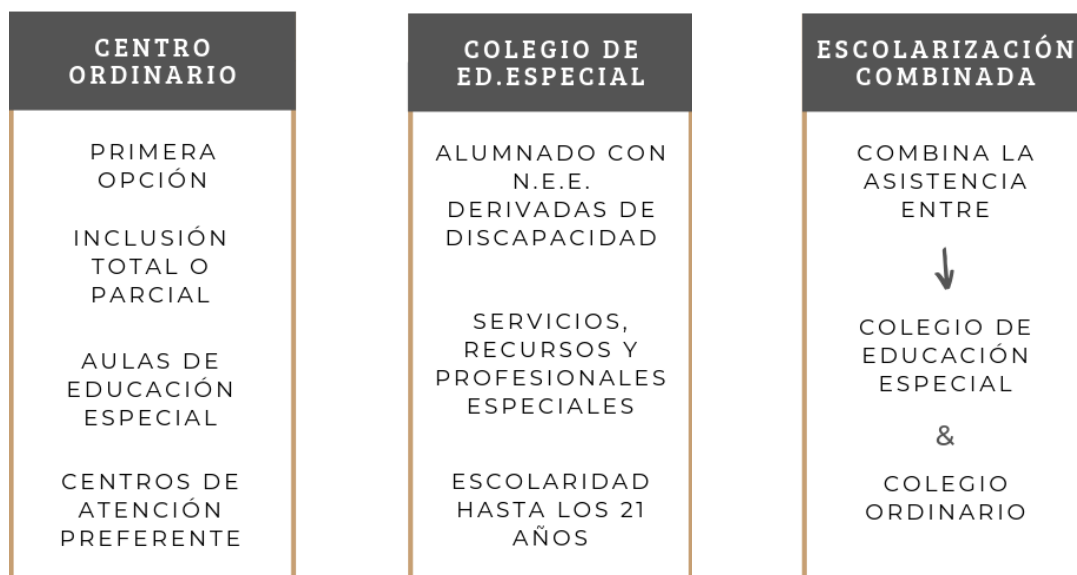
Hezkuntza-modalitateei dagokienez, bide ezberdinak aurkitu ahal dira. Hiru bide nagusi daude: eskola arrunta, hezkuntza bereziko eskola eta modalitate partekatua (Gautena, 2014).

Eskola arruntaren barnean, hiru bide aurkitzen dira: gela arrunta laguntza gabe, gela arrunta laguntzarekin, edo gela egonkorra. Gela arruntean laguntza gabe daudenak, curriculum arrunta jarrai dezakete eta harremanak izateko zailtasunak dituztenak izaten dira, Asperger sindromea dutenak izan ohi dira. Gela arruntean laguntzarekin daudenak,

curriculum arrunta jarraitzeko zailtasun gehiago dituztenak dira, eta psikologo talde batekin lan egiten dute; PT-aren (pedagogo terapeutikoa), logopedaren, fisioterapeutaren, etab. -en laguntza jasotzen dute. Azkenik, gela egonkorra dago. Gela egonkorra, ikastetxe arrunt batean sortzen den gela bat da, eta egoera larrian dauden ikasleak joaten dira, ezin baitute curriculum arrunta jarraitu, beharrezko egokitzapenak eginda ere.

Hezkuntza bereziko eskolara curriculumeko ia arlo guztietan egokitzapenak behar dituzten ikasleak joaten dira. Hau da, ikastetxe arruntetan ezohiko baliabideak, pertsonak edo materialak behar dituzten ikasleak.

Modalitate partekatua, ikastetxe arrunt baten eta hezkuntza bereziko ikastetxe baten artean eskolatzea partekatzea du xedea. Jatorrizko eskolan egongo da matrikulatuta, eta txosten psikopedagogikoak eta koordinazioa oso estua izango da bi zentzuen artean.



3. Irudia: Hezkuntza-modalitateak (Culebras, 2019).

2.8.3. Irakaslearen papera.

Irakaslea haurraren erreferentzia-pertsona izan behar da. Haurrak aliatua balitz bezala ikusi behar du; arazoak konpontzen lagundu behar dio eta momentu oro laguntza eman. Afektuzko harreman sendoa ezarri behar du berarekin, segurtasuna transmititzeko.

Jokabideen sostengua oso garrantzitsua da, hau da, sariak, errefortzuak, etab. funtsezkoak dira harreman ona lortzeko. Harreman ona lortu ondoren, negoziazioan jarri behar da arreta. Adibidez, beren interesei buruz hitz egitea. Azkenik, onartu egin behar da, eta ulergarriak izan haren berezitasunekin: lotsa, zentzumenen gehiegizko estimazioa, etab.

Neurriz kanpoko zigorrak, garrasiak, xantaiak edo hertsapenak eta jarrera autoritarioak saihestu behar dira.

Irakasleak zailtasunak dituela onartu behar du, eta zentzu positiboa eman behar dio bere eskola-bizitzari, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua errazteko jarrera eta estrategia egokiak garatuz. Aurrekoa lortzeko, irakasleak irizpide hauek kontuan hartu behar ditu:

- Giro segurua eta lasaia sortzea, ikasleak ikaskuntzara hurbiltzeko aukera izan dezan.
- Ikasleen proposamen eta interesei adi egotea.
- Bilakaera eta irakaskuntza eta ikaskuntza prozesua behatzea.

2.8.4. Esku-hartze programak.

Azken hamarkadetan, hainbat esku-hartze sortu dira AEN duten pertsonen bizimodua hobetzeko. Atal honetan esku-hartze batzuen inguruan hitz egingo da.

TEACCH metodología (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children; Eric Schopler, 1966) Eric Schopler irakasleak eta haren lan-taldeak garatu zuten Ipar Carolinan 70eko hamarkadan, espektro autistaren nahastearekin diagnostikatutako pertsonen beharrei erantzuteko.

Metodo honen bidez, komunikaziorako trebetasunak eta ezagutza-, pertzepzio-, imitazio- eta mugimen-trebetasunak lantzen dira. Tradizioz, metodologia hau hezkuntza bereziko testuinguruetan erabili izan da, baina gaur egun ingurune integratzaileetan ere erabili ohi da; izan ere, metodologia onuragarria izan daiteke bai AEN duten ikasleentzat, bai AEN ez duten ikasleentzat (Benton eta Johnson, 2014).

TEACCH programa erabiltzeak irakaskuntza-ikaskuntza prozesua zabaldu eta erraztu egiten du, eta ingurunea eta jarduerak egituratzen ditu. Eguneroko ekitaldien sekuentzia antolatzea eta komunikatzea garrantzitsua da, egunean zer egingo duen eta norekin egingo duen zehaztuz. Banakako lanak egiteko, ikus-baliabideak erabiltzea, eta banakako jarduerak sekuentziaz gomendagarria da. Hau da, urrats txikiagotan, eta ikusizko metodo bat sortuz; noiz, non, nola, etab. egingo dituen jakin dezan. Azkenik, indarguneak eta interesak jarduera-segidaren barruan erabiltzea aholkatzen da. Interes handiko alderdiak sartu behar dira, hala nola, bideoak, eskemak, marrazkiak, etab.

Arreta gehien jarri behar diren uneak, desegituratuta dauden uneak dira: jolas-orduak, klase-aldaketak, ilarak eta itxaronaldiak, eta lekualdatzeak. Une horietan

gehiago esku hartu behar da, antsietate handiagoa izan ohi dutelako.

Ikuspegi honen helburu nagusiak hauek dira: haurren autonomia areagotzea, zenbait trebetasun hobetzea eta portaera-arazoei aurrea hartzea (Howley, 2015).



4. Irudia: TEACCH metodologia (Garcia, 2016).

Arreta goiztiarreko Denver modeloa (Early Start Denver Model; Rogers eta Dawson, 2000) 2000. urtean sortu zen, jada garatuta zuten Denver ereduaren hedapen gisa. 1 eta 5 urte bitarteko autismoa duten haurrentzat zuzenduta dago, eta esku-hartze goiztiarreko eredua da.

Denver ereduaren proposamena haur bakoitzaren interesetatik abiatzen da, eta haurra helduekin komunikatu eta elkarreraginean aritzeko oinarriak sortzen saiatzen da. Eredu konstruktibistan eta eredu transakzionaletan oinarritzen da, haurraren garapen onena lortzeko (Rogers et al. 2009).

Eredu honek bi helburu nagusi ditu: sintomen larritasuna murriztea, eta haurraren garapen erritmoa maila guztietan bizkortzea; maila kognitiboan, sozio-emozionalean eta linguistikoa arreta berezia jarritz.

Haurraren eta bere zaintzaileen harremana garrantzitsua da, eta programa honek horretan jartzen du fokua. Eredu hau oso zabala da eta lehen haurtzarorako honako garapen arlo hauek biltzen ditu: komunikazio adierazkorra eta harkorra, gizarte trebetasunak, imitazioa, gaitasun kognitiboak, joko trebetasunak, motrizitate fina eta lodia, eta autonomia. Azkenik, Denver ereduak ikuspegi sistematikoa ematen du, eta, horri esker, esku-hartzea haurrak aurrera egiten ez duenean alda daiteke, helburuak eta horiek lortzeko urratsak aldatuz.

PECS (Irudi Trukerako Komunikazio Sistema; Andy Bondy, PhD y Lori Frost, 1985) 1985. urtean garatu zen, komunikazio-sistema alternatibo eta handigarri gisa, eta AEN duten haur eta helduei zuzenduta dago. Lehen aldiz Delaware Autistic Program-ean erabili zen, eta denborarekin mundu mailako onarpena jaso du, komunikazioan eta espontaneotasunaren osagaien zentratzeagatik.

AEN duten haurrek zailtasunak dituzte elkarrizketaren egituraketan, eta PECS sistemak, norberaren asmoak adierazteko, elkarrizketa-arauen erabilera eranstean dio hizkuntza-sistemari (txandak hartzea, adibidez). PECS aren helburu nagusia komunikazio funtzionala erakustea da (Rhb, 2017).

Ikaskuntza oso egituratua da, eta sei faseek osatzen dute. Lehenengo fasea, nola komunikatu da. Fase honetan, nahi den elementuarekin irudi bakarra trukutzen ikastea da. Bigarren fasea, distantzia eta iraunkortasuna da. Trebetasun berria orokortzen ikasten da, txartelaren kokapenaren distantzia handituz, testuinguru desberdinetan eta pertsona ezberdinekin. Hirugarren fasea, irudien bereizketa da. Fase honetan, bi irudi/txartel edo gehiago hautatzen ikasten da, gogoko dituen elementuak eskatzeko. Laugarren fasea, perpausen egitura da. Perpaus bakunak eraikitzen ikasten da, “perpaus printzipioaren” txartela eta une horretan aipatzen duen elementuaren beste bat erabiliz. Bosgarren fasea, galderari erantzutea da. Fase honetan, “Zer nahi duzu?” galderari erantzuten ikasten da, eskaerak berez egiten jarraitzeaz gain. Seigarren eta azken fasean, komentatu egiten da. Galdera gehiagori erantzuna gehitzen eta hobetzen ikasten da, komunikazio funtzionalagoa eta sendotasun sozial eta ukigarriagoa sortuz. Erantzun-aukerak zabaldu eta esaldi egokiagoak sortzen dira.



5. Irudia: PECS (Bondy eta Frost, 2017)

3. Justifikazioa:

Autismoa interes handia pizten didan gai bat da, ez baitut haren ezaugarri asko ezagutzen. Beraz, nire jakintza maila profesionalean nahiz pertsonalean zabaldu behar dudala uste dut. Arlo profesionalean, Haur Hezkuntzako etorkizuneko irakasle gisa, hura duten haurrekin lan egin behar izango dut, eta haiekin ahalik eta modurik egokienean esku-hartzeko urratsak izan nahi ditut. Bestalde, eremu pertsonalean, beti ezagutu behar dira inguruan ditugun pertsonak eta haien ezaugarriak, haiekin ahalik eta modurik egokienean elkarreraginean aritzeko.

Eremu hau ezagutzeko modurik onena, zalantzarik gabe, kaltetutako protagonistak bertatik bertara ezagutzea da, izan ere, autore batzuek beren garaian adierazi zutenez, “ez dago teoria hoberik praktika on bat baino”. Ikasturte honetan egindako praktikak Gradu Amaierako Lan hau egiteko balio izan didate, 2 urteko haur baten autismo-kasu bat hurbiletik aztertzeke aukera izan dudalako.

Errealitate bat da nahaste hau gero eta gehiago diagnostikatzen ari dela haurren artean. Espainiako Autismo Konfederazioaren arabera (2015), Espainian dauden kasuak ez dira ziur ezagutzen, baina azken urteetan kasu horiek gora egin dute. Halaber, Autismo Europaren arabera (2019), 100 jaiotzako autismo kasu bat dago. Ondorioz, Haur Hezkuntzan gero eta kasu gehiago aurkituko dira. Beraz, irakasle edo tutore bezala, autismoari buruzko informazioa ezagutu egin behar da, jarduteko eta hezkuntza-premia bereziei erantzuteko.

Gradu honetan autismoaren eta hezkuntza-premia bereziak dituzten haurren inguruan jaso dudan informazioa eskasa izan dela esan dezaket, eta garrantzi gehiago eman behar zaiola uste dut. Ondorioz, honen inguruan trebatzearen beharra ikusten dut.

4. Lanaren helburuak:

Lan honetan bi helburu orokor planteatzen dira:

- Haur Hezkuntzan autismoa duen bi urteko haur bati ikastetxe arrunt batean ematen zaion hezkuntza-erantzuna aztertzea.
- Esku-hartzearen inplementazioaren eragina aztertzea.

Gainera, beste helburu zehatzago batzuk ere proposatzen dira:

- Autismoaren inguruko informazioa ezagutzea: historia, definizioa, prebalentzia, etiologia, ezaugarriak, sailkapena eta adimenaren teoria.
- Orokorrean, esku-hartzea gauzatzeko programak ezagutzea, ikasgelan erabili ahal

izateko.

- Zehazki, Denver metodologia praktikara nola eramaten den aztertzea.
- Autismoa duen haur batek dituen hezkuntza premia bereziei egoki erantzuteko eta jarduteko hezitzaileak izan behar duen eginkizuna zein den ezagutzea.

5. Metodoa.

Atal honetan metodoaren inguruan hitz egiten da. Hau da, lehenengo eta behin, kasuaren deskribapena egiten da, eta jarraian, erabili den metodologia eta prozedura azaltzen da.

5.1. Kasuaren deskribapena.

Protagonistak Aimar du izena, 2 urte ditu eta abenduan 3 urte beteko ditu. Gurasoei asko kostatu zitzaien haurdun gelditzea eta seme bakarra da. Duela gutxi AEN detektatu diote, eta abenduan ikastolara joaten hasi zen.

Atal honetan kasuaren deskribapena egingo da, hau da, haurraren inguruko informazioa eta eskola testuingurua azalduko da.

5.1.1. Haurra.

Aurretik aipatu den bezala protagonista Aimar deitzen da, eta bi urteko gelan dago. Duela gutxi, amamak gurasoei “arraroa” zela, eta ez ziola kasurik egiten esan zien. Gurasoek ez zuten ezer arrarorik susmatzen, baina neuropediatrarekin hitzordua eskatu zuten. Azaroan, neuropediatrarekin hitzordua izan zuten, eta Donostiako psikiatra famatu batengana joateko esan zien, eta AEN konfirmatu zien. Psikiatrarekin azaroan elkartu ziren, eta gurasoei Aimar ikastolara eramateko aholkatu zien. Gurasoak, nahiz eta “shock” egoera batean egon, oso bizkor erreakzionatu zuten, eta abenduan Aimar ikastolara joaten hasi zen.

Aimar ume oso alaia da, baina bere munduan bizi da. Hitz egiten diotenean, ez du kasurik egiten, eta begirada ekiditen du. Jolastea eta abestiak entzutea asko gustatzen zaio. Jolasteko orduan, objektuak zentzurik gabe hartzen ditu eta bota egiten ditu. Bakarrik jolastea gogoko du, ez da gainerako umeengan interesatzen eta ez ditu gauzak partekatzen. Batzuetan umeak berarengana hurreratzen dira, baina gehienetan Aimar beraiengandik urrundu egiten da. Trantsizioak asko kostatzen zaizkio eta urduri jartzen da. Haserretzen denean, besarkadak emanaz lasaitzen da. Lo egiteko zailtasunak ditu, baina 20 kilo pisatu arte ezin diote ohikoa den sendagaia eman, eta melatonina tantak hartzen ari da.

Komunikazioari dagokionez, hizkuntzaren garapenean zailtasunak ditu, oraindik ez

baitu hitz egiten. Etxean, amak gaztelaniaz hitz egiten dio eta aitak euskaraz. Ikastolan ere, euskaraz hitz egiten zaio. Psikologoak hizkuntza bat aukeratzeko esan die, hobe delako hizkuntza bat ondo garatzea, eta Aimarri errazago egingo zaiolako.

Familia oso larrituta dago, ez zutelako hau espero. Duela gutxi ohartu dira, eta lan handia egiten ari dira, haurtzaroan, komunikazioan eta hizkuntzan ikasten duena oso garrantzitsua delako. Orain arte aipatutako ezaugarri guzti hauek 1. eranskinean kontsulta daitezke.

5.1.2. Eskola-testuingurua.

Aimar itunpeko ikastola bateko 2 urteko gelan dago. Duela gutxi (abenduan) hasi zen ikastolara joaten, beraz, bost hilabete inguru darama ikastolan. Ikasgelan 17 haur daude, eta bi tutoreek eta laguntzaile batek eramaten dute taldea, baina tutore batekin harreman hurbilagoa du, bere jarraipena egiten baitu. Bere ordutegia 9:30etatik 12:15ak arte da. Hasiera batean, 10:00ak inguru sartzen zen, baina duela gutxi 9:30etan gainerako haurrekin sartzea erabaki zen.

Haurra gela arruntean dago, eta tutoreaz aparte laguntzaile bat dago, baina esku-hartzeak tutoreak eramaten ditu aurrera. Tutorea ikastolako PTarekin elkarlanean dago, esku-hartzeak adosten, baina tutorea da haurrarekin dagoena.

Aipatu beharra dago ikastola honetan metodologia zehatz bat eramaten dutela aurrera, eta metodologia horren gako nagusia haurra autonomiaz jardutea da. Metodologia honek Aimarrentzat zailtasunak ekar ditzake. Aimarrek errutinak behar ditu, eta metodologia honekin galdua sentitu ahal da. Hala ere, errutina asko izatea estresagarria izan daiteke, haurrak momentu askeak ere behar dituelako. Hoberena, momentu askeak eta jarduera gidatuak izatea da. Ondorioz, Aimarren beharrak ikusita, tutoreak egokitzapenak egin ditu, eta Aimarrekin jarduera gidatuak aurrera eramane ditu.

5.2. Metodologia.

Kasu analisia itunpeko ikastola batean egin da, Haur Hezkuntzako bi urteko gelan eta erabili den metodologia deskriptiboa eta kualitatiboa izan da. Informazioa jasotzeko orduan; behaketa, egunerokoa eta elkarrizketa erabili dira.

Behaketa aktiboa eta parte-hartzailea izan da, gutxi gorabehera hiru hilabetez egin dena. Behaketa honen bitartez, ikastetxean autismoa duen bi urteko haur bati ematen zaion hezkuntza-erantzuna aztertu da. Honetaz aparte, inplementazioaren eragina ere behatzeko aukera egon da.

Egunerokoa gertakizun bereziak erregistratzeko erabili da, modu deskribatzaile gisa eta erregistroa gertaeren ondoren egin da. Adibide bat 2. eranskinean kontsulta daiteke.

Elkarrizketak haurraren tutorearekin egunero egin dira, baina elkarrizketa egitura-gabeak aparte, elkarrizketa erdi-egituratuak ere egin dira. Elkarrizketa horietan hitz egindakoa paperean apuntatzen zen edo grabaketaren bitartez.

5.3. Prozedura.

Prozesu honetan, bai tutorea eta bai gurasoak elkarlanean ibili dira. Ondorioz, eskolak eta familiak erabilitako prozeduraz hitz egiten da.

5.3.1. Eskola.

Kasu honetan Denver modeloa erabiltzea proposatzen da. Denver modelook besteengana hurbiltzeko eta beste pertsona batzuekin elkarreaginean aritzeko berezko joera sustatzen du, haur bakoitzaren interesei eta joerei jarraituz.

Modelo honetan errutina sozial sentsozialek, ESSak hemendik aurrera, paper garrantzitsua jokatzen dute. ESSak oso garrantzitsuak dira lehen etapetan, haurrak hizkuntza garatu ez duenean. Begirada, kontaktua, dibertsioa eta parte-hartzea lantzen dituen metodoa da. Errutina sozial sentsozialek dibertsio-koefiziente handia dute, eta horretan oinarritzen da, dibertsiotik elkarrekintzak sustatzeko abiapuntua izateko. Ez da ahaztu behar alderdi hori funtsezkoa izango dela eredu interesgarriak sortzeko (Rogers eta Dawson, 2015). Hala ere, beste alderdi batzuk ere landuko dira, hala nola, trantsizioak, jolas funtzionala eta arauen kudeaketa.

ESSek lau helburu nagusi dituzte. Lehenik eta behin, haurraren arreta beste pertsona batzuen gizarte- eta komunikazio- arloetara erakartzea, batez ere ikusizko kontaktua eta aurpegia, baina baita keinu fisikoetara, jarreretara, aurrea hartzeko mugimenduetara eta aurpegi-adierazpenetara ere. Bigarrenik, haurrak aurpegiko adierazpideekiko duen kontzientzia eta beste pertsona batekin aurrez aurreko adierazpen emozionalak partekatzeko duen gaitasuna garatzea. Hirugarrenik, haurren komunikazioa areagotzea, elkarrekintza sozialak hasteko, haiei erantzutea eta haien jarraipena egitea, ikusizko harremanen, aurpegiko adierazpenen, keinuen, soinuen eta hitzen bidez. Azkenik, haurraren jarduera-maila eta arreta optimizatzea (Rogers eta Dawson, 2015).

ESS-ak umearekin aurrez aurre egiten diren errutinak dira. Elkarrekikotasuna dute ezaugarri; hitzekin edo aurpegiko keinuekin komunikatzen da. Arreta bestean jartzen da, eta joan-etorriko interakzioak ematen dira. Garrantzitsua da ikusmina sortzea eta etenaldi bat

egitea, haurrak errutinarekin jarraitzeko eskatzeko; begirada bat, hurbilketa bat, jarduera baten errepikapena, etab. izan daiteke eskaera bat. Haurrak seinalea egiten duenean, jokora itzultzen da. Garrantzitsua da ikusmina sortzea eta haurraren komunikazio sotilari erantzutea. Askotan, haurrek begiradarekin edo itzaroteko jarrerarekin jarraitzea eskatzen dute. ESS bakoitza ikasteko aukera bat da haurrarentzat. Aktiboegia izanez gero, haurrak ez du elkarreraginean jardungo. Haurraren interesa gutxitzen bada, aldaketak sartzen saiatu behar da: beste jolaskide bat, soinu berri bat, beste urrats bat, etab. (Rogers eta Dawson, 2015).

ESSek beste pertsonen aurpegiak eta gorputzek "hitz egiten" dutela erakusten dute; komunikazio-iturri garrantzitsua direla eta pertsonak aurrez aurre bidali eta jaso ahal dituztela emozioak. Errutina horien helburua, haurra helduarekin egotea eta hartatik ikasteko prest egotea da. Haurrari zein ESS gustatzen zaion jakin behar da, joko fisikoak, kontaktu-jokoak, abestiak, etab. (Rogers eta Dawson, 2015).

Irakasleak ez du haurra entretenitu behar eta haurrak modu pasiboan behatzea. Irakasleak eta haurrak joan-etorriko komunikazioan parte hartzen dute, mugimenduen, keinuen, ikusizko kontaktuaren, soinuen, hitzen eta beste ekintza batzuen bidez (Rogers eta Dawson, 2015).

5.3.2. Familia.

Etxean, gurasoak Aimarren arreta-zentrua bihurtzea, eta haurraren ikasteko aukerak handitzea da lortu nahi den helburua. Hori lortzeko, bost pausu hauek jarraitu behar dira. Lehenik, haurrari atentzioa ematen dioten objektuak edo jarrerak behatu behar dituzte. Material eta joko erakargarriek, gurasoekin elkarreraginean aritzera bultzatzen dituzte haurrak. Haurra motibatua dagoenean zoriontsu dago, eta gurasoei adi egoten da. Funtsezkoa da jakitea haurrari zer interesatzen zaion, ikasteko aukerak sortzeko. Bigarrenik, espazioa ondo antolatu behar da. Komunikazio soziala begi, aurpegi eta gorputzaren bidez gertatzen da. Hori dela eta, posizio egoki bat aurkitzen saiatu behar dira. Hirugarrenik, lehia kendu behar da, hau da, haurraren arreta erakar dezaketena. Beharrezkoa da behatzea eta jakitea zein estimulu "lapurtzen" duen haurraren arreta, horiek kontrolatzeko. Laugarrenik, haurraren konfort sozialeko eremua identifikatu. Pertsona bakoitzak modu desberdinean erreakzionatzen du beste pertsona batzuen inguru fisikoan; horregatik, garrantzitsua da haurraren erosotasuna ezagutzea. Azkenik, bosgarren urratsa, haurraren interesarekin bat egitea eta haren ekimenei jarraitzea da. Oso ohikoa da gurasoek haurrekin elkarreraginean aritzea egoera berri bat sortuz edo jolas bat proposatuz, eta askotan AEN duten haurrek ez dute proposamen hori jarraitzen eta beren interesean zentratuta dauden gauzekin jarraitzen

dute. Horregatik, garrantzitsua da haurraren arreta birbideratzen ez saiatzea, gurasoek haurraren interesgunearekin bat egin behar dute, haurraren ekimena gurasoen gida bihurtuz (Rogers eta Dawson, 2015).

Haurraren interesei eta jardueri jarraitzeko, lau teknika hauek kontuan hartu behar dituzte: entzuketa aktiboa, narrazioa, laguntza eta imitazioa. Gurasoak haurraren aurrean jarri behar dira ikusmena erraztuz, eta zer egiten duen, non duen interesa eta zer helburu dituen begiratzuz. Haurrak egiten dituen ekintzak kontatuz joan behar dira, hizkuntza erraza erabiliz. Melodia erritmikoa ere erabili behar dute, tonu-efektuekin atentzioa erakartzeko. Helburua ulertzen diotela eta laguntzeko prest daudela dioen mezua bidaltzea da. Entzuketa aktiboak haurra lanean mantentzen du eta ikasteko aukerak ematen ditu. Laguntza eskaintzea garrantzitsua da, zer nahi duen, zer interesatzen zaion eta zer eman. Nahi dituen objektuak eman behar dizkiote eta horien izena esan. Azkenik, arreta erakartzeko beste estrategia bat, haurra imitatzea izan daiteke (Rogers eta Dawson, 2015).

Aipatzekoa da ere, gurasoei txosten bat eman zitzaiela haien esku-hartzeak bideratzeko (ikus 3. eranskina).

6. Emaizak.

Emaizak helburu orokorrekin lotuta daude, bi helburu nagusi planteatzen direlako, alde batetik, esku-hartzearen inplementazioa aztertzea, eta bestalde, esku-hartze horrek duen eragina aztertzea. Orain aipatutako helburuak kontutan hartuta, helburu bakoitzari dagozkion emaitzak azaltzen dira.

6.1. Esku-hartzearen inplementazioa.

Hasiera batean, Aimar ikastolara etortzen hasi zenean, oso zaila egin zitzaion amarengatik urruntzea. Lehenengo egunetan ama ikastolan geratzen zen, baina pixkanaka-pixkanaka ama urruntzen hasi zen.

Egokitzapen aldia hobeagoa eta lasaiagoa izateko, dinamikan moldaketa batzuk egin zituzten. Haurra normalean amarekin etortzen zen ikastolara, eta hasiera batean, heltzen zirenean gela osoarekin elkartzen ziren. Haurra aztoratu egiten zen, orduan, haur guztiekin jarraian elkartu beharrean, beste gela batera joaten hasi ziren. Gela horretan ama, tutorea eta beste 5/6 ume egoten ziren, eta berak gustuko dituen jostailuak zeunden. Tutoreak, Aimarrek gustuko dituen kanta abesten zituen, eta lasaitzen zenean, 10-15 minutu pasa ondoren, ama etxera joaten zen eta Aimar talde handiarekin elkartzen zen. Moldaketa hauek eragin positiboa izan zuten haurraren gain. Ikastolara lasaiago joaten hasi zen, eta alaiago

zegoen. Gainera, tutorearekin konfiantzazko harremana izaten hasi zen, eta urduritzen zenean berarengana hurbiltzen zen.

Behin, haurra eroso sentitzen zela, eta tutorearekin harreman hurbila zuela, fokua komunikazioan jarri zen. Berritzegune taldeko AEN aditua, haurraren psikologoa, haurraren familia, ikastolako PTa eta ikastolako tutorea elkarlanean aritu ziren eta jarraian aipatuko dudan esku-hartzea martxan jarri zen.

ESS-ak oso garrantzitsuak dira, aurreko atalean aipatu den bezala, pertsonekin elkarreraginean aritzeko oinarriak eraikitzen dituelako. ESSak abestien, bere argazki albumaren eta jostailuak kutxetan gordetzearen bitartez landu zituzten. Dena den, edozein aukera ona zen ESSak martxan jartzeko.

Hasierako planteamendua ESS-ak gelan bertan martxan jartzea izan zen, baina bertan estimulu asko zituen eta jarrera ezkorra zuen. Egoera honen aurrean, aldaketak egitearen beharra zegoen. Haurraren eskolaz kanpoko psikologoak ez zuen nahi, inolaz ere, haurra eta tutorea gela batean bakarrik egotea, hobe delako haur gehiagorekin egotea, sozializatzeko aukerak ez galtzeko. Orduan, egunean ordu batez beste gela batean Aimar eta beste 5-6 ume egotea erabaki zen.

Haurrari musika gustatzen zitzaioela kontuan hartuta, abestiak abesteko orduan tutoreak keinuak egiten zizkion, koreografia baten moduan. Ikastolara heltzen zenean, lasaitzeko, tutoreak abestiak abesten zizkion. Tutorea lurrean esertzen zen, bere altuera berdinean egoteko, eta kontaktu bisuala edukitzeko. Honen xedea, haurra konektatzea eta imitatzea zen. Jarduera hauetan keinuen imitazioa eta gorputzaren mugimenduen imitazioa erakusten zen. Haurrak abestia ezagutu eta gozatu bezain laster, haurrari keinuak egiten laguntzeko iradokitzen hasten zen. Kontuz ibili behar zen bere eskuak mugitzearekin, bere eskuak tutoreak mugitzen bazituen, errutina pasiboa sor zitekeen, edo, nekatuta bazegoen edo hainbeste manipulatzeko gustatzen ez bazitzaion, haurrak saihestu egin zezakeen.

Aimarren gurasoei gelara bere argazkiak agertzen ziren album bat eramateko eskatu zitzaion. Liburu horretan haurrarentzat esanguratsuak ziren argazkiak zeunden; pertsona, animalia, une edo gauza bereziak azaltzen zituzten argazkiak, esanahiz eta sentimendu gozoz beterik zeundenak. Albumak komunikazio bideak zabaltzeko aukera ematen zuen. Liburu bat ikusteko orduan, edo orain aipatutako argazki albuma ikusteko orduan, tutoreak ez zuen bere hatza erabiltzen liburuko argazki bat seinalatzeko. Tutoreak haurraren eskua hartzen zuen eta bere atzamarra irudi, edo objektu ezberdinetara eramaten zuen. Arreta guztia jartzen ez bazuen ere behintzat tutorearen kontaktua nabaritutako zuen. Honetaz aparte, tutorea irudiak izendatuz joan behar zen. Haurraren aurrean, ahalik eta gertuen jarri,

deseroso sentitu gabe. Ondoren, haurra behatu, irribarre egin eta buruarekin asentatu besterik ez zuen egiten, modu naturalean, hitz errazak eta soinu-efektuak eransten zituen bitartean.

Gelan berarentzat eremu bat antolatu zen, eta bertan kutxa garden batzuk eta arropa eskegitzeko iltze bat zegoen. Kutxen barruan berak gustuko zituen objektuak zeunden, batzuk etxetik ekarrita eta beste batzuk, ikastolakoak. Berak askotan erabiltzen zituen objektuak ziren, eta oso gustuko zituen. Kutxak, armairu batean zeunden eta zabaltzeko zailak ziren, beraz, berak ezin izango zituen kutxak bakarrik zabaldu. Honen helburua, tutorearengana hurbiltzea eta eskaerak egitea zen.

Jolas funtzionalak ere paper garrantzitsua du haurraren garapenean. Joko funtzionala, objektu bat sozialki erabiltzen den moduan erabiltzea da. Helburua, objektuak zentzu batekin erabiltzea zen, orduan tutorea berak erabiltzen zituen objektuak hartzen zituen eta beraiekin jolasten zen, berak ikus dezan.

Trantsizioak oso zailak ziren, aztoratu egiten zelako. Batzuetan, ez zuen jarduera aldatu nahi, sentsazio atsegina lortzen zuelako jarduera errepikakorra egitean. Hau dela eta, tutoreak "liburu" bat sortu zuen, non orri bakoitzean errutinaren sekuentzia baten argazkia agertzen zen, haurrak jakin zezan nora eta norekin joango zen.

Ez da normalizazioaren aukera galdu behar, ondorioz, besteen arauak berak ere errespetatu behar ditu. Debekatuta dago ikasgelatik jostailuak ateratzea, eta askotan Aimarrerri onartzen zitzaion. Gertatzen dena da ikusten ez dena imajinatzea ezinezkoa zuela, hori dela eta, gelako ateko muga, lurrean, koloreetako zinta bat jarri zen, hortik ezin zirela jostailuak atera adierazteko.

Azkenik, jarduera bakoitzean tutoreak ziurtatu behar zuen, Aimarrek mezua ulertzen zuela. Haurra oso bisuala zen, beraz, indargune hori aprobetxatu behar zen. Haurrak ez zuen saiakuntza-akats bidez ikasten, erakusten zitzaiona baino ez zuen ikasten. Tutoreak egiten zituen lanketak sistematikoak, errutinatuak eta errepikakorrak izan behar ziren, eskema mentalak sortzea ezinbestekoa zelako. Bisuala, ahozkoa baino gehiago erabili behar zuen tutoreak, eta exijentzi maila altua, berak ez zuelako aurrera joateko interesik.

Prozesu honetan, bai tutorea eta bai gurasoak elkarlanean ibili dira. Hori dela eta, gurasoek etxean honen inguruan ere lan egin dute. Etxean, Aimarrek zuen material guztia kutxetan antolatu zuten, bere eskura ez zeuden armairuetan, baina haurrak ikusteko aukera zuen leku batean. Honen helburua, aurretik aipatutako ESS-ak aurrera eramatea eta Aimarrek demandak egitea zen, horrela komunikazio bideak sortuz.

Familia oso larrituta zegoen kalean zuen jarrerarekin, kalean aztoratu egiten zelako eta arriskutsua izan zitekeen. Covid-19aren ondorioz, etxean denbora gehiago igarotzen egon ziren, baina kalera joatea beharrezkoa da. Orduan, egunero kalera irteten hasi ziren, kaletik ibiltzeko ohiturak finkatzeko, hau da, zebrabideak nola pasatu, kotxeetara ez hurbildu, etab.

6.2. Esku-hartzearen eragina.

Aimarrek lo egiteko arazo asko zituen, eta egun batzuk ikastolara etorri gabe egon zen, gauetan ez zuelako lorik egiten. Beste egun batzuetan aldiz, txarto egiten zuen lo, eta ikastolara etortzen zen baina ezin zen esku-hartzea aurrera eraman, jarrera ezkorra zuelako eta negarrez egoten zelako. Azken aldi oso pozik etortzen hasi zen, pilulak aldatu zizkiotelako eta hobeto egiten ari zelako lo.

Abestiak oso gustuko ditu, eta ESS-ak egiteko aukera asko eman ditu. Tutoreak abestiak abesten zituenean, ezagutzen zituela ikusten zen eta dantza batzuk egiten hasi zen. “Lotan nago” abestiarekin adibidez, lotan zegoela ez zuen irudikatzen, baina “ring-ring” abestean poz-pozik jartzen zen, saltoka hasten zen, eta zati hori noiz datorren identifikatzen zuen. Beste batzuetan ere, txaloka hasten zen eta lasai-lasai geratzen zen abestia entzuten zuen bitartean. Abestiren bat entzun nahi zuenean ere demandak egiten hasi zen, “papar-gorri” abestiarekin adibidez, abesti horren koreografia eskuekin egiten da, eta Aimarrek egun batean tutorearen eskuak hartu zituen eta bata bestearen gainean jarri zuen, hura abesteko eskatuz.

Bere argazki albuma ikusteko orduan, oraindik ez dira ESSak aurrera eramateko aukera asko egon. Albumeko argazkiak ikusteko orduan, tutoreak narrazioa egiten zuen, eta animaliekin adibidez, onomatopeiak esaten zituen. Gehienetan ez zen adi egoten, nahiago zuen jostailuekin egotea, baina egun batean albuma ikusten zeundela, tutoreak narrazioa egiten zegoen eta txita bat zegoela esatea ahaztu zitzaion, eta Aimarrek tutoreari eskua hartu zion, txitaren gainean jarri zuen, eta “txio-txio” bezalako zerbait esaten hasi zen, besoak mugituz. Ekintzan konektatuta zegoela erakutsi zuen, eta komunikatzeko bide bat hartu zuen, hau da, tutorearen atzamarrarekin txita seinalatzea.

Kutxei zegokienez, beste gelan 5-6 umerekin zegoenean, besteak jolas sinbolikoan zeundela aprobetxatuz, tutoreak aukera zuen ESSak lantzeko. Hasierako egunetan, tutorea lurrean bere alboan eseri zen. Aimarrek kutxa bat ukitu zuen, eta tutoreak “Animaliak nahi dituzu?” galdetu zion, eta kutxa jaitsi egin zuen. Animaliekin jolasean ibili ziren, eta tutorearengana beste irakasle bat hurbildu zen, eta berarekin hizketan ibili zen. Momentu horretan, Aimarrek egurrezko zatiekin hezi bat irudikatzen hasi zen, eta tutoreak “Zelai bat

da?” galdetu zion, eta tutoreak animalia bat barruan sartu zuen. Aimarrek ez zion galderari erantzun, baina gainerako animaliak barruan sartu zituen. Bertan imitazioa eta jolas funtzionala eman zen.

Trantsizioak lantzerako orduan, zaila izan zen haurrak dinamika ulertzea. Tutorea liburuaren erabilera askotan azaltzen saiatu zen, baina ez zuen arreta bertan jartzen. Beraz, irakasleak ez zion liburu hau ondo erabiltzeko aukerarik aurkitu. Etxean ere errutinen liburua sortuko zuten, beraz, etxekoa sortzen zutenean, biak erabiltzen hasiko ziren.

Gelako atearen muga zinta berde bat jarri zen. Gainerako hurrek zintaren eginkizuna ulertu zuten eta errespetatzen zuten, baina Aimarrek zailtasunak zituen, eta asko “borrokatu” behar zen, asko kostatzen zitzaizolako araua onartzea. Dena den, pixkanaka-pixkanaka zinta errespetatzen hasi zen, baina askotan tutorea bere atzetik joan behar zen.

Komunikazioari zegokionez, tutoreak “etorri” esaten zionean, hurbildu egiten zen, eta eskua altxatzen zuen. Hitz solteak ere esaten hasi zen, baina zentzugabe. Gehienetan fonemak eta soinuak esaten zituen. Zenbakien munduan ere oso sartuta zegoen, eta zenbaki batzuk esaten hasi zen.

Etxean ere lan handia egin zuten, eta asko nabaritzen zen bere gelako jarreran. Materiala kutxetan antolatuta egoteak aukera asko eman zituen, eta demandak egiten hasi zen, bai etxean eta bai eskolan. Kalera joateko ohiturak erakustea, ez zen erraza izan, eta ez zuten askorik lortu. Kaletik joaten zirenean, asko despistatzen zen, eta korrika egiten hasten zen. Oraindik ere, atal honeri dagokionez lan gehiago egin behar dute.

7. Ondorioak.

Ondorioez hitz egiteko orduan, helburu orokorrak kontuan hartzea beharrezkoa da. Lehenengo helburua, esku-hartze baten inplementazioa aztertzea zen. Erabilitako metodologia haurrentzat aproposa izan dela esan daiteke, hainbat arloetan (jolas funtzionalean, sozializazioan, etab.) aurrerapenak izan dituelako. Haurrak gustukoak dituen ekintzak hartzen dira abiapuntu bezala, eta elkarrekintzak testuinguru naturalean ematen dira.

Arreta Goiztiarreko Denver Ereduak jokabide-paradigma didaktiko bat erabiltzen du, beste ereduetan deskribatutakoa baino esplizituagoa; datuetara bideratuagoa dago, eta haren irakaskuntza-praktikek esplizituki jasotzen dituzte garapenaren eremu guztiak; gainerako eredu gehienek, berriz, garapen sozio-komunikatiboa dute ardatz. Denver eredu

beste metodo batzuetaz bereizten da curriculumean egindako parte-hartze batzuegatik; izan ere, esplizituki nabarmentzen da harreman-egoeran eta -kalitatean, eta oso garapen-eremu zabala hartzen du (Rogers eta Dawson, 2015).

Zergatik aukeratu arreta goiztiarreko Denver eredua beste esku-hartze eredu horien gaineratik? (Rogers eta Dawson, 2015). Lehenik eta behin, beste eredu gehienek baino askoz oinarri handiagoa du ebidentzia enpirikoan. Bigarrenik, garapenaren arlo guztietan oinarritzen den esku-hartze bakarra da eta haur oso txikientzat bereziki diseinatua dagoena, bai curriculumari dagokionez, bai elkarreraginean oinarritutako estilo didaktikoei dagokienez. Hirugarrenik, haur txiki bat dabilen edozein ingurune naturaletara eraman daiteke, hau da, ez da beharrezkoa gela txiki bat, edo prestatutako klase berezi bat ere, eta ez da beharrezkoa material berezirik edo ikus-sistematik izatea. Ingurune naturala erabiltzen da irakaskuntzarako esparru gisa.

Hasieratik hizkuntzarekin batera doazen irudiak erabiltzen badira (PECS eta TEACCH), haurrak ez du hizketaren entzumen-diskriminazioa garatuko. Irudia badago, portaeraren estimulu bihurtzen da, eta hari laguntzen dion hizkuntza ez da ez estimulua ez laguntza, hau da, ez zaio arreta jartzen. Hizkuntza, keinuak edo bestelako gizarte-komunikazio tipikoren bat estimulu gisa erabiliz, eta laguntzak pixkanaka kenduz, haurrak hizketa bereizten ikasten hasiko da. Egia da autismoa duten haur batzuek hitzezko hizkuntza marrazkietan oinarritutako sistemak erabiltzen dituztenean ikasten dutela, baina ez dago ebidentziarik hitzezko hizkuntza azkarrago ikasten dutela hitzezko sistema bat erabiliz (Yoder y Layton, 1988; Yoder y Stone, 2006).

Gainera, denbora asko behar da ikusmen-sistema egoki bat abiarazteko. PECS edo TEACCH metodoa erabiliz gero, irakaskuntza handia egin behar da, eta ez dago ebidentziarik ikuspegi horiek besteak baino hobeak direla frogatzen duenik, hizkuntza eta beste trebetasun batzuk garatzeko. Metodo horien desabantailetakoa bat materialen artifizialtasuna da, eta horrek mugatu egiten ditu haurrek erabil ditzaketan inguruneak. Beste traba bat ikusmen-sistema bat ikasteko erabiltzen den denbora da (Rogers eta Dawson, 2015).

Bestalde, bigarren helburuari dagokionez, esku-hartzearen inplementazioaren eragina aztertzea proposatzen zen. Esku-hartzeak emaitza oso onak izan ditu, eta tutoreak duen motibazioak eta gogoek eragin handia izan dute emaitzetan. Tutorea kasu honetan asko murgildu da, eta liburuak irakurri eta adituen formakuntzak jaso ditu kasua aurrera eramateko. Lehen aldia zen Denver modeloa erabiltzen zuela, eta autismoa duten haurrekin ez du askotan lan egin. Honetaz aparte, familiaren parte-hartzea handia izan da,

ikastolarekin egunero harremanetan egon dira, eta koordinazio oso ona izan dute. Etxean lan handia egiten ari direla nabaritzen da, aurrerapen handiak egin dituelako hasiera batetik gaur egun arte.

Aimarrek kurtsoa hasi zuenean, zentzurik gabe ibiltzen zen gelatik, jostailuak botatzen zituen eta etengabe korrika egiten zegoen. Esku-hartze honek haurrari ikasteko aukera asko eskaini dizkio. Jolas funtzionalari dagokionez, kideei begiratzen hasi da, eta nahiz eta oraindik beraiei ez hurbildu ezta beraiekin jolastu, kideek egiten dutena begiratzen eta imitatzen hasi da. Honetaz aparte, komunikatzeko beharraz ohartu da, eta tutoreari demandak egiten hasi da. Hasieran, haurra ezagutzean, behaketa orri bat bete zen, non haurraren ezaugarriak agertzen ziren (1. eranskina). Orain, esku-hartzea hilabete batez aurrera eraman dela, berriz ere behaketa orria bete da, eta hainbat aspektuetan aurrerapenak egon dira (4. eranskina). Orain adibidez, goian aipatu den moduan, jolas funtzionala garatzen hasi da, imitazioaren bitartez.

8. Mugak eta hobekuntza proposamenak.

Hilabete hauetan aurrerapen asko egin dira, eta orain arte lortutakoa mantentzea beharrezkoa da, atzerapausorik egon ez dadin. Hilabete batzuk barru, hurrengo hezkuntza-etaparako trantsizioa izango da, eta trantsizio horretan trebetasunak galtzea arazo bat izan daiteke, ingurune berri batera iristean. Garrantzitsua da trantsizio hori ondo prestatzea, eta haurrarekin egongo diren irakasleak haurraren trebetasunen errepertorioa ezagutzea. Onena, zalantzarik gabe, ingurune berrian haurraren ardura hartuko duten irakasleek aurreko ingurunea behatzeko aukera izatea da (Rogers eta Dawson, 2015).

Hurrengo urtera begira, laguntzailea onartuta dauka, denbora guztian berarekin egoteko errefortzu gisa. Laguntza izatea ezinbestekoa da, tutoreak beraz aparte 16 haur gehiago dituelako, eta ezin da berarekin denbora oro egon. Aurten, horren beharra ikusi da, aurten ere laguntzaile bat izan behar zuelako, ikasteko aukera gehiago eta arreta pertsonalizatua izateko.

Esku-hartze honetan, edozein demanda onartzen zen, begirada bat, ukitzea, baina hurrengo urtera begira, esijentzia maila handiagoa izango da. Hau da, hitz klabeak eskatuko dira, eta komunikazioa.

Hasiera batean, nire lanaren helburua, esku-hartze bat diseinatzea zen, baina aldatzeko beharra ikusi nuen. Tutorearekin harremanetan jarri nintzen, eta esku-hartzea hainbat profesionalen bitartez diseinatzen zeundela esan zidan. Ondorioz, ez nuen egokia ikusten nik beste esku-hartze bat diseinatzea eta kasuaren-analisia egitea erabaki nuen.

“Modelo denver de atención temprana para niños pequeños con autismo” (Rogers eta Dawson, 2015) liburua irakurtzea gomendatu zidan tutoreak, esku-hartzea Denver modeloan oinarrituko zelako. Tutorea eta gurasoak profesional batzuen laguntzarekin (Berritzegune taldeko AEN aditua, haurren psikologoa, eta ikastolako PTa), esku-hartzea adostu zuten, baina nik ez nuen batzar horietan egoteko aukera izan, baina tutoreak nirekin guztia konpartitzen zuten. Haurren behaketa eta jarraipena hurbiletik jarraitu dut, eta gertakarien erregistro taula bat betetzen joan naiz.

Batzarretan ez egotea muga bat izan da. Oso interesgarria izango zen batzar horietan egotea, gai honetan profesionalak diren pertsonekin elkarlanean egoteko, eta gaiaren inguruan informazio gehiago jasotzeko. Dena den, oso interesgarria izan da prozesu hau hurbiletik bizitzea, liburuen eta dokumentuen bidez asko formatu naizelako, eta autismoa duen haur batek jasotzen duen hezkuntza-erantzuna hurbiletik aztertzeo aukera izan dudalako.

Lan hau amaitzeko, azpimarratu nahi dut, azken urteotan egin diren aurrerapen ugariari esker, bai nahaste autistaren ezagutzari dagokionez (nahiz eta oraindik gutxi ezagutzen dugun), bai haren ezaugarriari eta teknika pedagogikoei dagokienez, hezkuntza eremuan asko lagundu dutela.

Gizarte honi, oraindik ere, modu inklusiboan pertsonak hezteko bide luzea falta zaio. Medikuntza- eta hezkuntza-zerbitzuen hobekuntzari esker, orain AEN duten haur asko hobeto bizi daitezke gizarte honetan, eta etorkizunean bizimodua erraztuko die. Hala ere, oraindik asko dago hobetzeko.

9. Erreferentziak.

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5.a ed.)*. Editorial Médica Panamericana, S.A.
- APNABI - Autismo Bizkaia. (2020). *Apnabi*. Recuperado de <https://www.apnabi.eus>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Espasa Libros.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., eta Van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención*. Recuperado de http://www.conecta.org.es/docs/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P. eta Koot, H. M. (2015). *Effects and Moderators of a Short Theory of Mind Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial*.
- Benton, L., eta Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population?. *Instructional Science*, 42(1), 47-65.
- Brioso, A. (2012). *Alteraciones del desarrollo y discapacidad: trastornos del desarrollo*. Sanz y Torres.
- Bondy, A., eta Frost, L. (2017). *El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS)*. Recuperado de <https://pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>
- Culebras, S. (2019). *¿QUÉ ES FUERA DE SERIE?*. Recuperado de <http://fueraadeserieblog.com/sobre-mi/>
- García, A. (2016). *Metodología de Aprendizaje: Método Teacch*. Recuperado de <http://maestraspecialpt.com/metodologia-de-aprendizaje-metodo-teacch>
- Gautena. (2014). [hitzaldia]. *Atención educativa a alumnado con TEA*.
- Hansen, R., eta Hagerman, R. (2003). *Contributions of pediatrics*. American Psychiatric.
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2). 106-119.
- Mesibov, G. eta Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Millá, M. G., eta Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Rev neurol*, 48(2), 47-52.
- Mures, A. D. (2009). ¿Que es el autismo?. *Innovación y experiencia educativa*, 1, 1-9.
- Pichot, P. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (DSM- IV)*.

Masson.

- Rhb, N. (2017). *PECS: iniciando la comunicación*. Recuperado de <https://neurorhb.com/blog-dano-cerebral/pecs-iniciando-la-comunicacion/>
- Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y Autismo (2/2)*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf
- Rogers, S., eta Dawson, G. (2015). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*. Autismo Ávila.
- Schopler, E., Mesibov, G. eta Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. En E. Schopler y G. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp.243-268). Plenum.
- Serrat, E., Rostan, C. eta Sidera, F. (2011). Llenguatge i teoria de la ment. Un estudi sobre el paper del diàleg i de l'atribució de qualitats en la comprensió de la falsa creença. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 28, 121-142.
- Wing, L., eta Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.
- Yoder, P. J. eta Layton, T.L. (1988). Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 217-229.
- Yoder P. J. eta Stone, W.L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 426-435.

1. Eranskina: Ezaugarriak.

EZAUGARRIAK			
AIMAR		OTSAILAREN 9A	
		BAI	EZ
1	Atzeratuta dago hizkuntzaren garapenean.	X	
2	Hizketa-eredu ezohikoak ditu.	X	
3	Besteek esaten diotena ulertzen ez duela dirudi.	X	
4	Bere izenean deitzen diotenean erantzuten du.		X
5	Objektu bakar batean edo objektu horren zati jakin batean fokalizatzen da erabat.	X	
6	Oso gutxi imitatzen ditu besteak. Oso gutxitan imitatzen du besteek egiten dutena, eta ez du parte hartzen simulatzeko edo irudikatzeko jokoetan (adibidez, txakurtxoa balitz bezala itxurak egitea).	X	
7	Bakarrik jolastea gogoko du. Ez da gainerako umeengan interesatzen eta gehienetan ez ditu gauzak partekatzen ezta ez du bere txanda itxaroten.	X	
8	Portaera zurruna du. (Errutinei lotu eta trantsizio-uneetan zailtasunak izan ditzake).	X	
9	Jolastailuak ez ohiko modu batean erabiltzen ditu.	X (Zentzurik gabe bota egiten ditu).	
10	Min ematen du, adibidez, hozka edo kolpea hartuz.		X

11	Mugimendu errepikakorrak egiten ditu, hala nola, besoak eta eskuak astintzea.	X	
12	Estimulu-mota askorekiko sentikorregia da. (Zarata entzuten badu larritu egiten da, usainekiko sentikorregia da eta elikagai jakin batzuk ez ditu jaten).		X
13	Min-mota batzuen aurrean neurritz kanpoko erreakzioak izaten ditu, eta beste batzuei ez die inportantzia gehiegirik ematen.		X
14	Beldur funsgabeak izan ditzake, eta ez du beldurrik izaten benetan arriskutsua den zerbaiten aurrean.		X
15	Lo-istiluak ditu.	X	
16	Begietara begiratzen du.		X
17	Demandak egiten ditu.		X
18	Korrika egiten du norabide gabe.	X	

2. Eranskina: Gertakarien erregistroa.

ERREGISTROA- AIMAR			
DATA	ZER NAHI ZUEN? (Material konkretu bat, berea den gauzaren bat, kutxa gardenean gordeta dagoena...).	ZELAN ESKATU DU? (begirada, aurrean jartzen, ukitzen...).	EMAN ONDOREN ZER EGIN DU? (jolastu, utzi, zenbat denbora...).
2021-04-12	Tutoreak burua laztantzea.	Tutorearen eskua hartu du, eta bere buruaren gainean jarri du.	Lasai, lasai geratu da tutorearen hankartean.
2021-04-15	Jostailuak erdiko espaziora atera nahi zituen.	Ez du eskatu, atera da.	Esetz esan zaio, zinta berdetik ezin dela pasatu esanez, baina hasarratu da.
2021-05-04	Gainerako haurrek egiten zutena imitatu.	Materiala hartuz.	Basoan: zilindroak aldapatik bota (imitazioa) begiradarekin jarraitu "Aimar etorri" esan dio tutoreak, eskuarekin keinua eginez eta berarengana (tutorea) joan da.

2021-05-05	Jostailuak erdiko espaziora atera nahi zituen.	Ez du eskatu, atera da.	Zinta berdetik ezin dituela atera esan dio tutoreak, eta barrura sartu da.
2021-05-07			Aimar, papargorri kantatuko dugu? esan dio tutoreak, eskua zabalik aurrean jarri dio, eta atzamarra jarri dio kantatzeko. (koreografia imitatuz).
2021-05-11	Kutxako animaliak.	Begirada, eta tutoreak kutxa jaitsi du zabaltzeko.	Animaliak hartu ditu eta tutoreak onomatopeiak kantatu ditu. Animaliei egurrekin etxetxo bat egin diote, eta tutoreak gainean animalia bat jarri du, eta ondoren Aimarrek beste guztiak bertan ere jarri ditu (imitazioa).
	Papargorri kantatu nahi duzu? esan dio tutoreak, eta eskua zabalik aurrean jarri dio (papagorriaren koreografia eskuarekin da).	Tutorearen beste eskua hartu du eta beste eskuaren gainean jarri du (tutoreak kantatzean egiten duena imitatuz).	Poz-pozik jarri da, eta hiru aldiz egin dute.
	Bere argazki bilduma hartu du.		Argazki ezberdinekin, tutoreak

			<p>narrazioa egin du: izenak, kantik...</p> <p>Tutoreari txita bat zegoela esatea ahaztu egin zaio, eta Aimarrek eskua hartu dio eta txitatxoaren lekura eraman du, eta hasi da "txio" antzeko soinua egiten.</p>
	Irakasleak altxoan hartzea nahi zuen.	Hankan ikutu dio.	<p>Tutoreak altxoan hartu du, eta goxo-goxo burua jarri du bere lepoan.</p>

3. Eranskina: Gurasoen esku-hartzea

SESIÓN I : PROGRAMA DENVER PADRES

OBJETIVOS PROGRAMA

- **AYUDAR A NIÑOS TEA A PRESTAR ATENCIÓN A OPORTUNIDADES CLAVE DE APRENDIZAJE SOCIAL; COMO LENGUAJE HABLADO, CARAS Y GESTOS PARA AUMENTAR Y DIRIGIR SU ATENCIÓN HACIA LAS PERSONAS Y SUS ACCIONES, SONIDOS, PALABRAS Y CARAS DE FORMA QUE LOS NIÑOS TENGAN MÁS OPORTUNIDADES DE ENCONTRAR SENTIDO A LA INFORMACIÓN QUE ES CLAVE PARA SU DESARROLLO DEL LENGUAJE Y SOCIAL.**

OBJETIVOS A TRABAJAR DURANTE EL PROGRAMA

- Estrategia de "ANDAMIAJE" → La forma en que los padres ayudan a los hijos a aprender atrayendo su atención hacia oportunidades de aprendizaje del entorno.
- Enseñar a la familia las claves de comunicación de su hijo.
- Atraer la atención del niño hacia las personas de su entorno
- Hacer que el juego social sea mas gratificante. Enseñar a los padres como hacerlo.
- Utilizar su voz y cuerpo para comunicarse
- Jugar de una forma funcional y no limitarse a ordenar, seriar...
- Enseñar a las familias las claves importantes del TEA.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE CARACTERISTICAS DEL TEA: LAS PIEDRAS EN EL CAMINO

- **ATENCIÓN:** Los niños con TEA prestan mas atención a los objetos y otra clase de información **NO SOCIAL** (luces, formas, tacto, sonido). Esto genera menos oportunidades de aprendizaje. Un niño normotípico esta siempre más interesado por las personas. - no porque los objetos son + predecibles q las personas
- **MOTIVACIÓN SOCIAL:** Los niños con TEA prefieren muchas veces jugar solos o cerca de otros. Hay una menor motivación social. Pero sobre todo les faltan los recursos para poder iniciar las interacciones de forma adecuada, tal y como las entendemos.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE CARACTERISTICAS DEL TEA: LAS PIEDRAS EN EL CAMINO

- USO DE GESTOS: Los niños con TEA no emplean los gestos para comunicarse. La comunicación no verbal estaría afectada. No señalan ni muestran. Muestran dificultades en entender los gestos de los demás Este es un objetivo a trabajar debido la importancia de los gestos en la comunicación e interacción.
- INTERACCION Y ACCIONES POR TURNOS: La imitación suele ser un aspecto limitado en los niños con TEA. Y esto repercute en la comprensión de los turnos en la interacción. Trabajaremos la IMITACION y los TURNOS debido a que es una habilidad fundamental para las relaciones.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE CARACTERISTICAS DEL TEA: LAS PIEDRAS EN EL CAMINO

- **JUEGO CON JUGUETES:** En vez de explorar los objetos y utilizarlos de forma creativa, los niños con TEA a menudo se centran excesivamente en un objeto y repiten la acción de forma reiterada. Tienden a sentir angustia cuando alguien interrumpe este juego.
- **SENSIBILIDAD SENSORIAL:** Los intereses sensoriales inusuales están muy presentes en los niños con TEA y muchas veces dan pie a conductas que su entorno no es capaz de interpretar. Pej; repetir misma acción, taparse los oídos, taparse los ojos...

PLASTICIDAD CEREBRAL

- El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que no se “pasa”.
- No obstante, los niños con TEA tienen una gran capacidad de aprendizaje y posibilidad de impactar en el desarrollo de su sintomatología.
- Tenemos que aprovechar las ventanas de desarrollo de 0/7 años para poder trabajar diversas áreas de estimulación.

ORIGEN DE LOS RASGOS TEA

- Las investigaciones demuestran que las áreas del cerebro infantil de niños con TEA encargadas del lenguaje e interacción social no funcionan de una forma normotípica. El niño con autismo encuentra dificultades en comprender, interpretar y dar sentido a muchas experiencias sociales de su entorno. p.e tonos de voz, ironía, ...
- La atención temprana busca aprovechar la plasticidad cerebral del niño en edades tempranas e impactar en el desarrollo de sintomatología TEA.

IMPORTANCIA DE EMPODERAMIENTO DE LOS PADRES

- Es importante que los padres se sientan cómodos, seguros y aprendan los métodos y formas en que los niños aprenden mejor.

- OBJETIVOS A APRENDER EN ESTE PROGRAMA?
 1. Crear intercambios satisfactorios entre niños y padres
 2. Ayudar al desarrollo del lenguaje, poner énfasis en el poder social.
 3. Aumentar las habilidades de comunicación no verbal y de imitación.
 4. Hacer que el niño amplíe su rango de intereses y ayudarlo a mejorar en su habilidad para el juego social con juguetes.

SESIÓN II : PROGRAMA DENVER PADRES

LA ATENCIÓN EN EL TEA

- Los niños normo típicos prestan atención a las personas desde bien pequeños de forma innata.
- Los niños con TEA tienen atenuada la preferencia innata por las personas y el mundo físico compitiendo de forma intensa a la hora de captar su atención.
- ESTO ES UN PROBLEMA → YA QUE RESTA OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE A LOS NIÑOS.

OBJETIVOS PRINCIPALES DEL PROGRAMA: PRESTAR MAS ATENCIÓN A LAS PERSONAS

- Debido a que el niño con TEA presta menos atención a las personas se dan menos oportunidades de aprendizaje.
- Para aumentar el ritmo de aprendizaje necesitamos que los niños presten mas atención a las personas con el resultado de que aumenten las oportunidades de aprendizaje.

¿ QUE PUEDEN HACER LOS PADRES PARA CONVERTIRSE EN EL CENTRO DE ATENCION DE SU HIJO Y DE ESTE MODO AUMENTAR LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE?

APRENDEREMOS 5 PASOS

LOS 5 PASOS ORIENTADOS A QUE EL NIÑO NOS PRESTE MAS ATENCION

- PASO 1: DESCUBRIR QUE LLAMA LA ATENCIÓN DEL NIÑO
- PASO 2: ENTRAR EN ESCENA: POSICIONARSE BIEN
- PASO 3: ELIMINAR COMPETENCIA
- PASO 4: IDENTIFICAR LA ZONA DE CONFORT DEL NIÑO
- PASO 5: UNIRSE AL NIÑO Y SEGUIR SU INICIATIVA

PASO I. DESCUBRIR QUE LLAMA LA ATENCION AL NIÑO

- Los niños con TEA tienen un claro repertorio de juguetes u objetos que les interesan.
- Los materiales y juegos atractivos MOTIVAN a los niños a interactuar con sus padres. Un niño motivado, es un niño feliz, atento a sus padres.
- Es clave saber que le interesa al niño para crear oportunidades de aprendizaje.
- Los objetos o actividades que le interesan pueden estar relacionados con: JUEGO CON JUGUETES, JUEGO SOCIAL, COMIDAS, SITUACION DE CUIDADOS (BAÑO, PAÑAL...), CUENTOS..

ELABORACION DE LISTA DE ACTIVIDADES Y JUEGOS DE INTERES: OBSERVAR Y RECOGER

- Observaremos en las rutinas diarias los siguientes aspectos:

1. Objetos que busca el niño

2. Objetos que le gusta mirar, sujetar, coger..

3. Que le hace sonreír y reír : *CANCIONES, BAILE/CANCION, FOTOS, CUENTOS, ANIMALES, COCHES*

4. Que actividades BUSCA hacer

OBJETIVO: DESCUBRIR QUE LE LLAMA LA ATENCION. OBSERVARLE DURANTE LAS RUTINAS Y JUEGOS.

PASO 2: ENTRAR EN ESCENA. POSICIONARSE BIEN

- La comunicación social se produce a través de los ojos, cara y cuerpo. Es por ello que queremos que los niños nos **MIREN, HAGAN CONTACTO VISUAL.**
- Buscar posiciones que faciliten el contacto visual: **CARA A CARA** en las diversas rutinas.)

PASO 3. ELIMINAR LA COMPETENCIA

- Es necesario que observemos y sepamos que estímulos “roban” la atención del niño con el fin de controlarlo.
- IDEAS:
- Apagar la televisión ya que es un imán muy potente para los niños con tea.
- Durante el juego apague pantallas de ordenadores, móviles..
- Organice el espacio de juego evitando que haya muchos juguetes en el suelo durante la sesión de juego...guarde los que no se estén usando. *pe guardar juguetes en una caja transparente cerrado hermético.*
- LECTURA PG 113/PABLO

PASO 4. IDENTIFICAR LA ZONA DE CONFORT SOCIAL DEL NIÑO

- Las personas reaccionamos de forma diferente ante la cercanía física de otras personas.
- Es importante saber y conocer cual es la distancia de confort del niño.
- ACTIVIDAD: PROBAR CUAL ES LA ZONA DE CONFORT del niño. Durante actividades cara-cara observe las reacciones del niño ante la cercanía. Permite que este cerca? Aparta la mirada? Se gira? Se aleja?
- ZONA CONFORT: No aparta mirada, me mira a veces, esta tranquilo, sonrío, y estoy cerca para tocar los objetos...
- Es importante conocer las distancias de confort del niño ya que le ayudara a sentirse mejor y facilitara la interacción.

PASO 5: UNIRSE AL INTERES DEL NIÑO Y SEGUIR SU INICIATIVA

- Es muy habitual que los padres interactúen con los niños CREANDO una situación nueva o proponiendo un juego. Muchas veces los niños con tea no siguen esta propuesta y siguen centrado en su interés.
- Por esta razón, **ES IMPORTANTE NO INTENTAR REDIRIGIR LA ATENCION DEL NIÑO, ES MAS ADECUADO UNIRNOS A SU CENTRO DE INTERES.**
- NUESTRO LEMA EN ESTE PASO ES: "TU INICIATIVA ES MI GUIA"
- NOS UNIREMOS A LA ACTIVIDAD DEL NIÑO, ESTE SERA EL PUNTO DE PARTIDA..SEGUIREMOS SU INTERES! COMO? 4 TECNICAS PARA SEGUIR INTERESES Y ACTIVIDADES DEL NIÑO: **ESCUCHA ACTIVA, NARRACION, AYUDA , IMITACIÓN**

I. ESTRATEGIA DE SEGUIR INTERES DEL NIÑO : ESCUCHA ACTIVA

- Nos colocamos delante del niño para facilitar el contacto visual
- Observaremos lo que hace, donde tiene interés y cuales son sus objetivos.
- Narramos sus acciones con lenguaje sencillo emplear frases sencillas, o palabras: Muñeca, Coche, alauta atrás..
- Emplear la melodía rítmica en la voz, con efectos de tono, etc..para llamar su atención.
- El objetivo es lanzar el mensaje de que entendemos lo que quiere y que estamos dispuestos a ayudarle,
- Podemos imitar sus acciones.
- La escucha activa mantiene al niño en la tarea y proporciona oportunidades de aprendizaje.

2. ESTRATEGIA: EMPLEAR LA NARRACIÓN

- Mientras observamos de forma activa podemos añadir palabras sencillas o frases para describir que esta haciendo.

- Mmmmm que rico! Sopa!
- Chuchuchuuuuu...un tren!
- Pompasssss!

3 ESTRATEGIA : OFRECER AYUDA

- Ofrecer ayuda es importante. **Observar que desea, que le interesa y facilitárselo.**
- Le pasaremos los juguetes, comida...y **diremos su nombre.**
- Cuando alargue la mano, se lo daremos diciendo la palabra del objeto.
- ESTRATEGIA: Darle partes de juegos, poca comida, ^{→ comida que le guste mucho, a cachitos} meter en bolsas transparentes las cosas que le interesan, dejar alejado algo que sabemos que le interesa en ese momento al niño para **GENERAR UNA SITUACION DE PETICION** Esta situación será de aprendizaje. **TENEMOS QUE CONVERTIRNOS EN PROVEEDORES DE OBJETOS DESEADOS.**

4. ESTRATEGIA : IMITACION

- Otra forma de atraer la atención del niño consiste en **IMITAR al niño.**
- **Situarse delante del niño e imitarle** (es bueno tener duplicado ciertos objetos) las acciones con mismo objetos.

↓
pe 2 coches → Δ él
Otro para nosotros
imitar.

- 4 TECNICAS PARA SEGUIR INTERESES Y ACTIVIDADES DEL NIÑO: ESCUCHA ACTIVA, NARRACION, AYUDA E IMITACION .

RESUMEN

- Observar que le interesa al niño. Colocarse de forma adecuada para potenciar la mirada.
- Emplear las técnicas de ayudar al niño que preste atención: ESCUCHA ACTIVA, observar a que juega, que hace. NARRAR lo que hace con palabras sueltas, frases sencillas, sonidos. AYUDAR...facilitarle lo que veamos que quiera. IMITARLE...imitar sus acciones con mismos juguetes en paralelo.

4. Eranskina: Esku-hartzearen eragina.

EZAUGARRIAK					
AIMAR		OTSAILAREN 9A		MARTXOAREN 11A	
		BAI	EZ	BAI	EZ
1	Atzeratuta dago hizkuntzaren garapenean.	X		X	
2	Hizketa-eredu ezohikoak ditu.	X		X	
3	Besteek esaten diotena ulertzen ez duela dirudi.	X		X	
4	Bere izenean deitzen diotenean erantzuten du.		X		X
5	Objektu bakar batean edo objektu horren zati jakin batean fokalizatzen da erabat.	X		X	
6	Oso gutxi imitatzen ditu besteak. Oso gutxitan imitatzen du besteek egiten dutena, eta ez du parte hartzen simulatzeko edo irudikatzeko jokoetan (adibidez, txakurtxo balitz bezala itxurak egitea).	X			X (Batzuetan imitatzen ditu, objektu bat erabiltzeko orduan batez ere)
7	Bakarrik jolastea gogoko du. Ez da gainerako umeengan interesatzen eta gehienetan ez ditu gauzak partekatzen ezta ez du bere txanda itxaroten.	X		X	

8	Portaera zurruna du. (Errutinei lotu eta trantsizio-uneetan zailtasunak izan ditzake).	X		X	
9	Jolastailuak ez ohiko modu batean erabiltzen ditu.	X (Zentzurik gabe bota egiten ditu).			X
10	Min ematen du, adibidez, hozka edo kolpea hartuz.		X		
11	Mugimendu errepikakorrak egiten ditu, hala nola, besoak eta eskuak astintzea.	X		X (Gutxiago)	
12	Estimulu-mota askorekiko sentikorregia da. (Zarata entzuten badu larritu egiten da, usainekiko sentikorregia da eta elikagai jakin batzuk ez ditu jaten).		X		X
13	Min-mota batzuen aurrean neurritz kanpoko erreakzioak izaten ditu, eta beste batzuei ez die inportantzia gehiegirik ematen.		X		X
14	Beldur funsgabeak izan ditzake, eta ez du beldurrik izaten benetan arriskutsua den zerbaiten aurrean.		X		X
15	Lo-istiluak ditu.	X		X	
16	Begietara begiratzen du.		X	X	
17	Demandak egiten ditu.		X	X	
18	Korrika egiten du norabide gabe.	X			X