

**HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2022/2023 ikasturtea**

**PSIKOMOTRIZITATE ERLAZIONALA ETA AUTISMOAREN  
ESPEKTROKO NAHASMENA: KASU AZTERKETA**

**Egilea:** Maite Lasuen Basterretxea

**Zuzendaria:** Nagore Martinez Merino eta Josune Rodríguez-Negro

**Leioan, 2023ko ekainaren 1ean**

## **PSIKOMOTRIZITATE ERLAZIONALA ETA AUSTISMOAREN ESPEKTROKO NAHASMENA: KASU AZTERKETA**

**Maite Lasuen Basterretxea**

UPV/EHU

Gradu Amaierako Lan honek Psikomotrizitate Erlazionala (PE) dauka ardatz, Bizipenezko Psikomotrizitatearen funtsezko korranteetako bat izanik. Ikerketa honen helburua PEk hezkuntzan duen onurak aztertzea izan da. Horrez gain, Autismoaren Espektroko Nahasmena (AEN) duten umeen ezaugarri nabarmenetako bat sozializatzeko zailtasuna dela kontuan hartuta, PEk haur horietan duen eragin positiboa ikertu da. Horretarako, 5 elkarrizketa, PEren bi saioen behaketa eta AENDun haur baten kasu espezifikoaren jarraipena egin dira. Azkenik, azken haur honekin burutuko litzatekeen saioen proposamen bat sortu da. Ikerketa honi esker, AENDun haurrek PEko saioei esker mugikortasunean, komunikazio- eta sozializazio- gaitasunetan hobekuntzak ematen direla ondorioztatu da.

*Psikomotrizitatea, Psikomotrizitate Erlazionala, Hezkuntza, Autismoaren Espektroko Nahasmena, Haur Hezkuntza*

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en la Psicomotricidad Relacional (PR), siendo una de las corrientes fundamentales de la Psicomotricidad Vivenciada. El principal objetivo de esta investigación es analizar los beneficios de la PR en la educación. Además, teniendo en cuenta que uno de los rasgos más notorios de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es la dificultad de socializar, se ha investigado el impacto positivo de la PR. Para ello, se han llevado a cabo 5 entrevistas, 2 observaciones de sesiones de PR y el seguimiento de un caso específico de un niño con TEA. Por último se ha creado una propuesta de sesiones con este último niño. Gracias a esta investigación, se ha podido confirmar que con las sesiones de PR los y las infantes con TEA mejoran su movilidad y en sus capacidades de comunicarse y socializar.

*Psicomotricidad, Psicomotricidad Relacional, Educación, Trastorno del Espectro Autista, Educación Infantil*

This Degree Thesis focuses on Relational Psychomotricity (RP), being one of the fundamental branches of Experiential Psychomotricity. The main objective of this research is to analyze the benefits of RP in education. In addition, taking into account that one of the most notorious traits of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is the difficulty in socializing, the positive impact of RP has been investigated. For this purpose, 5 interviews, 2 observations of RP sessions as well as the follow-up of a specific case of a child with ASD have been carried out. At last, a proposal for sessions has been devised for this child. Thanks to this research, it has been possible to confirm that with RP sessions, children with ASD improve their mobility and their ability to communicate and socialize.

*Psychomotricity, Relational Psychomotricity, Education, Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Education*

## AURKIBIDEA

<b>Sarrera</b>	<b>3</b>
<b>1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera.</b>	<b>4</b>
1.1. Psikomotrizitatearen garrantzia Haur Hezkuntzan. Curriculuma.	4
1.2. Bizipenezko psikomotrizitatea.	6
1.2.1. Psikomotrizitate Erlazionala.	7
1.2.2. Hezitzailearen rola eta honen esku- hartzea.	8
1.3. Beharrizan bereziak dituzten haurren egoeran psikomotrizitateak eskaintzen dizkigun abantailak.	10
1.3.1. Beharrizan bereziak: Autismoaren Espektroko Nahasmena (AEN).	10
1.3.2. Psikomotrizitatearen abantailak AENdun haurren kasuan.	11
<b>2. Metodologia.</b>	<b>12</b>
2.1. Parte- hartzaileak.	12
2.2. Datuak jasotzeko teknikak.	13
2.3. Datuen analisia.	13
<b>3. Lanaren garapena.</b>	<b>13</b>
3.1. Emaitzak eta eztabaida.	13
3.1.1. Psikomotrizitate Erlazionala eta honen onurak haurraren garapenean.	14
3.1.2. Psikomotrizitate Erlazionala AEN kasuetan.	16
3.2. AENdun haurrekin emandako psikomotrizitate saioen behaketak.	18
3.3. AENdun haurraren kasu espezifikoak.	20
3.3.1. Haurraren deskribapena.	20
3.3.2. Kimetsen behaketetan jasotakoa.	21
3.3.3. Esku-hartzearen proposamena.	23
<b>4. Ondorioak.</b>	<b>25</b>
<b>5. Etika profesionala eta datuen babesa.</b>	<b>26</b>
<b>6. Erreferentzia bibliografikoak:</b>	<b>26</b>
<b>7. Eranskinak.</b>	<b>28</b>
1. Eranskina: Elkarrizketatuek erantzundako galdera-sorta.	28
2. Eranskina: Elkarrizketatuek sinatutako baimen orria.	32
3. Eranskina: Tenerifeko La Lagunako Unibertsitateko Psikomotrizitate zerbitzuko zentruko saioaren behaketa. Ametsen kasua.	33
4. Eranskina: Tenerifeko La Lagunako Unibertsitateko Piskomotrizitate zerbitzuko zentruko saioaren behaketa. Liharren kasua.	35
5. Eranskina: Kasu espezifikoaren behaketa orri erdua. Kimetsen kasua.	37

## **Sarrera**

Gradu Amaierako Lan honetan hezkuntzan, Haur Hezkuntzan bereziki, psikomotrizitateak duen garrantzia azpimarratu da. Psikomotrizitate arloan korrante desberdinak aurki badaitezke ere, lan honek Psikomotrizitate Erlazionala izan du ardatz. Jolas librean oinarritutako metodologia honi esker haurrek haien interes, zailtasun eta gaitasunak ezagutzen dituzten heinean, nortasunaren eraikuntzan aurrerapenak egiten dituzte. Horrez gain, Psikomotrizitate Erlazionalak Autismoaren Espektroko Nahasmena (AEN) duten haurren kasuan dituen onurak aztertu dira ere.

Gradu Amaierako lan honetan atal ezberdinak landu dira. Lehenengo atalean metodologiaren inguruko informazioa jaso da, Psikomotrizitate Erlazionalaren abantailak ezagutzeko eta saioen prestakuntza eta antolaketa nolako izan behar den aipatuz. Bigarren atalean, AEN eta psikomotrizitate metodologia honen gaitan adituak diren bost pertsonen elkarrizketak egin zaizkie. Ikerketa atalean, behaketa-lanak ere burutu dira. Alde batetik, La Lagunako Unibertsitateko Psikomotrizitate zerbitzuko zentroan bi saioen behaketa burutu izan da. Bestetik, AENdun haur baten kasuaren jarraipena burutu da hiru hilabetez. Azkenik, ikerketa lanean jasotako informazioa kontuan harturik, aztertutako kasu espezifikoan burutuko liratekeen Psikomotrizitate Erlazionalako saioen proposamena egin da.

## **1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera.**

### **1.1. Psikomotrizitatearen garrantzia Haur Hezkuntzan. Curriculum.**

Haur Hezkuntzako curriculumaren arabera, etapa honetako xede nagusia dimentsio guztietan haur ororen garapen osoa lortzea da eta azken hau bermatzeko oinarritzko kompetentzien garapena sustatu behar da. Hori horrela, Haur Hezkuntzako bi zikloetan haurrei etorkizun batean bizitzan sortuko zaizkien arazo posibleei eraginkortasunez aurre egiteko gaitasunak bereganatzen erakutsi behar zaie, bai maila pertsonalean, akademikoan, sozialean zein laboralean. Curriculumaren eredu harturik, disziplinarren oinarritzko kompetentziak dira ikasleek egoerak konpontzeko abileziak eskuratzea bermatzeko dutenak. Beraz, haurren ikasketa prozesuan duten garrantzia dela eta ezinbestekoa da (1) Hizkuntza- eta literatura- komunikaziorako kompetentzia, (2) Matematikako kompetentzia, (3) Zientziarako kompetentzia, (4) Teknologiarako kompetentzia, (5) Gizarterako eta Herritartasunerako kompetentzia, (5) Arterako

kompetentzia eta (6) Kompetentzia motorra eskolan lantzea. Azken hau izango da, hain zuzen ere, Gradu Amaierako lan honen ardatza (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, 7. or.).

Haur Hezkuntzako etapan lortu nahi den garapen globala haurren eta bere inguruaren arteko elkarrekintza aktiboaren bitartez lortzen da, hau da, ikasleak mundua sinpletasunetik konplexutasunera ulertuko du, bere gorputzaren pertzepzio eta kontrolerik hasita kanpo munduaren eskema bat sortuko du (Lapierre, d.g; Pradillo-k aipatua, 1994). Hori horrela, curriculumean aipatzen den bezala, ezinbestekoa da bizitzako lehen urteetan haurrari kompetentzia motorra garatzen laguntzeko aukera ematea. Izan ere, jarduera kontzienteari esker, haurrak bere gorputza ezagutuko du eta adierazpen bide gisa erabiltzen ikasiko du. Horrez gain, denbora- eta ingurukoekin partekatzen duen espazio-pertzepzioak garatuko ditu eta jarduera kontzientearen bidez garatuko dituen gaitasun hauek bere nortasun propioaren eraikuntza eta kanpo-munduarekiko harremana erraztuko dute (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, 26. or.).

Jarduera kontzientearen ildotik, Lapierren aburuz, adimen-gaitasun konplexuen garapena norberaren gorputz-jardueraren ezagutzatik eta kontrolerik lortzen da, gorputzaren eskema behar bezala eraiki eta asimilatuta (Lapierre, d.g; Pradillok aipatua, 1994). Beraz, autore honen esanetan, lehenik eta behin haurrak gorputza irudi gisa eraiki behar du, gorputza baita kanpo munduarekin eta ingurukoekin kontaktuan jartzeko tresna nagusia. Eskema hau behar bezala ematen ez denean, gorputz-irudian gabeziak sor daitezke eta adierazkortasunean asaldura edo mugimendu-inhibizio bezalako ondorioak eman daitezke (Rota Iglesias, 2015). Horrez gain, jarduera motorren bidez, haurrek gorputz-eskema eraiki ez ezik, pentsamendu-eskemak ere sortzen dituzte; hau da, adimena gorputz-jardueratik abiatzen da (Piaget, 1978).

Psikomotrizitatea orain arte aipaturiko kanpo munduaren irudikapen mentalerako helduen gaitasuna lortzeko bidea izanik (Pradillo, 1994), nahitaezkoa da Haur Hezkuntzan kompetentzia motorra lantzea. Haur Hezkuntzako curriculumak oinarri harturik, psikomotrizitateak etapa honetan hiru helburu nagusi dituela esan dezakegu. Batetik, norberaren gorputzaren sentazioetatik abiatuta munduari buruzko ahalik eta informazio gehien eskuratzea dugu xede gisa; hau da, gorputz-jardueren bitartez, haurrak mundua

osatzen duten elementuak, espazioak, gainerako pertsonen ekintzak, formak eta tamainak deskribatzen lagunduko dioten sentazioak sortzea. Beraz, gorputzaren ezaugarriez, bere beharrez eta ahulezi zein indargunez jabetzen den heinean bere nortasuna eta nortasun soziala eraikitzen joatea ahalbidetu behar da etapa honetan. Bigarrenik, haurren pertzepzioen manipulazio, garraio eta konbinazio mentalaren bidez gaitasun simbolikoa lantzea dugu helburuen artean. Hori horrela, haurrek errealitatetik at dauden egoera zein pertsonaiak antzezteko gaitasuna landu behar dute. Eta azkenik, psikomotrizitatearen xede bezala, haurrak gorputz tonua eta jarrera kontrolatzen jakitea eta ondorioz ingurukoaren arabera egokitzea dugu (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa).

Beraz, agerian dago psikomotrizitateak haurren garapenerako beharrezkoak diren gaitasunak lantzeko aukera ematen duela. Hala ere, historian zehar psikomotrizitatearen kontzeptuak kontraesanak izan ditu. Coste (1979) eta Le Boulch (1983) bezalako adituek “psikomotrizitatea” mugimenduaren zientzia dela aldarrikatu izan duten bitartean, Lapierre (1977), Aucouturier (1977), Sassano (1982) eta Botinik (1982) psikomotrizitateak, praktikan oinarritutako metodologia den heinean, haurren emozio, ezagutza eta afektuak batzen dituela diote. Bestalde, Boscaini (1994), Arnaiz (1994) eta García Nuñez (1993) aburuz, psikomotrizitatea berreziketa, hezkuntza eta terapia izaerako jakintzagaia da. Adituek psikomotrizitatearen esanahian bat egiten ez badute ere, ados daude psikomotrizitatearen helburu nagusia gaitasun motorrak, sozio-afektiboak eta kognitiboak garatzea dela baieztatzerakoan (Coste, 1979; Le Boulch, 1983; Lapierre, 1977; Aucouturier, 1977; Sassano, 1982; Botini, 1982; Coscaini, 1994; Arnaiz, 1994; García Nuñez, 1993; De Quirósek aipatua, 2012).

Psikomotrizitatearen esparruan, esanahian ez ezik, metodologian ere ildo ezberdinak aurkitzen dira. Gaur egun, bi korrante bereiz ditzakegu: gidatua eta bizipenezko psikomotrizitatea. Lehenengoan Le Boulchen (1986) metodo psikozinetikoa eta Picq eta Vayerren metodo psikopedagogikoa ditugu aintzindari (Picq eta Vayer, 1977). Azken bi metodo hauen praktikan helduak agindutako jarduera zehatzak burutzen dituzte haurrek. Bigarrenean, aldiz, Lapierre eta Aucouturier (1977) izan dira bereziki metodologia hau aldarrikatu dutenak. Bizipenezko metodologiaren bi sustatzaile hauek erabat egituratutako jarduerak psikomotrizitatetik baztertu eta haurren beharrezkoak beteko

dituzten bat-bateko jarduerak burutu beharko liratekeela defendatzen dute. Beraz, haien ustez, irakaslearen zeregin nagusia haur ororen adierazpenen behaketa da (Lapierre eta Aucouturier, 1977).

## **1.2. Bizipenezko psikomotrizitatea.**

Haurren garapenean inguruko pertsonekin dituen harremanek eta inguruetik jasotako estimuluek berebiziko garrantzia dutela azpimarratzen du Wallonek (1979). Hori horrela, Wallonek ez ezik, Bruner eta Piaget adituek ere haurren izaeraren eraikuntza bermatzeko ingurunearekin kontaktuan jartzea eta mugitzeko aukera izatea ezinbestekoa dela diote (Bruner eta Piaget, d.g; Wallonek aipatua, 1979).

Bizipenezko psikomotrizitatean bi metodologia ezberdin bereiz daitezke. Batetik, Aucouturierren Praktika Psikomotorra dugu. Eta bestetik, Lapierreren Psikomotrizitate Erlazionala. Bai Lapierrrek, bai Aucouturierrek jarduera motorra nortasuna egituratzeko beharrezkoak diren oinarrizko kontzeptuak aurkitzeko xedez sortzen eta bideratzen dela uste dute; hau da, “ni” a ingurunearekin emandako harremanen bidez eraikitzen dela bermatzen dute (Lapierre eta Aucouturier, 1977). Hori horrela, psikomotrizitatearen funtsezko tresna jolas librea dela aldarrikatzen dute. Jolas espontaneoak haurrari bere gorputz-eskema, bere gaitasun motorrak eta erlazionatzeko aukerak ezagutzeko posibilitatea eskaintzen dio (Lapierre eta Aucouturier, 1977).

Gradu Amaierako lan honen ardatza Psikomotrizitate Erlazionala izango da eta Autismoaren Espektroko Nahasmena duten haurren kasuan burutu daitekeen praktika izanik, esparru hau aztertuko da.

### **1.2.1. Psikomotrizitate Erlazionala.**

Vieiraren (2009) aburuz, Psikomotrizitate Erlazionalaren kontzeptua 1980. urtean sortu zen, Lapierrrek psikomotrizitateari alde irrazionala gehitu zionean. Metodologia honetako saioak ez zuzenduak dira; hau da, jolas libre eta espontaneoan oinarritutako saioak dira. Era honetan, haurrak modu inkontzientean mugimenduaren, objektuen eta besteekiko duen harremanaren bidez bere barne-emozioak adierazteko aukera du. Beraz, bat-

batekotasun honi esker, haurren beldurrak, frustrazioak, desioak, agresibitatea eta orokorrean, izaera agerian uzten dira (Lapierre, 2002).

Josefina Sánchezen ustetan (2003) haurren emozioak azaleratzeaz gain, hurrek autonomia garatzen dute eta ondorioz, beraien gaitasunak ezagutu, zailtasunak identifikatu eta landu, beharizanei erantzun eta jolas sinbolikoan murgildu daitezke praktika honi esker. Era berean, psikomotrizitate gidatuan mugimendua ekintza zein keinu zehatzak burutzeko bide den bitartean, izaera globaleko metodologia honetan ekintza mugimenduaren emaitza da eta jarduera motorrak pentsamenduaren, komunikazioaren eta sormenaren garapena lortzeko bitartekoak dira (Lagrange, 1978).

Ildo beretik, Psikomotrizitate Erlazionalaren xehetasunak aztertzerakoan, ezinbestekoa da helduaren papera aipatzea. Izan ere, metodologia honen ezaugarri esanguratsuenetariko bat hezitzaileak erakusten duen gorputz- prestasuna da. Beraz, helduaren zeregina haurrak materialarekin, ikaskideekin, helduarekin, bere gorputzarekin eta talde osoarekin duen harremana behatzea bada ere, haurren jolasaren laguntzaile izatea da, betiere bere jarduera oztopatu gabe (Sánchez, 2003).

### **1.2.2. Hezitzailearen rola eta honen esku- hartzea.**

Lapierrek proposatutako praktika psikomotorrean hezitzaileak duen paper nagusia haur ororen beharizanei erantzuteko eta haien gaitasun zein zailtasunak ezagutzeko behaketa lanean murgiltzea da. Behaketa- lanari esker, haurren mundu inkontzientearen inguruan informazioa jaso dezake (Lapierre, 2002).

Haurren izaerari erreparatzeaz gain, irakasleak gorputz-prestasuna erakutsi behar du eta psikomotrizitate gela babeslekua dela transmititu behar die ikasleei. Era berean, haurrari libreki jolasteko eta bere nortasuna deskubritzeko tresnak eskaini behar dizkio, jolas sinbolikoa sustatu behar du eta haurren nahietara egokituz jolasean inplikatu behar da, beti ere bere izaeraren eraikuntza prozesua oztopatu gabe (Lapierre, 2002). Hortaz, helduak mugimendu librea ahalbidetzen badu eta haurren arreta eskaerei sentikortasunez erantzuten badie, konfiantza sustatuko du, haurra errespetatua sentituko da eta ondorioz, afektibitatean eta babesean oinarritutako lotura sortuko da bien artean



(Díaz- Aguado, 2013). Bizitzako lehen urteetan berebiziko garrantzia izango du azken honek, helduaren eta haurraren arteko harremanean afekturik edota errespeturik ez badago, heteronomian oinarritutako erlazioa bilakatu baitaiteke (Kamii, 1982).

Ildo beretik, helduak adeitasuna bermatzeko asmoz haurra den moduan onartu behar du eta bere jokaerei zergatia bilatu behar die. Ohikoa da hasiera batean hurrek hezitzailearenganako mesfidantza erakustea, libreki jolasteko ezintasunean ikusi daiteke hau (Lapierre, Llorca, eta Sánchez, 2015). Egoera hauetan, Lapierrren (1982) aburuz, irakasleak aginte irudia bertan behera utzi eta haur ororen jokabidera egokitu behar da. Irakasleak bere boterea galtzean, normalean, ikasleek bera sinbolikoki suntsitu nahi izango dute, bere gainean jarriz eta heldua bere animalia izango balitz bezala jolastuz (Lapierre eta Lapierre 1982). Orokorrean hau izango da ikasle-irakaslearen arteko harremanaren hasiera. Montagnerrek (1995) haurrarekin kontaktuan jartzeko estrategia eraginkorrenetarikoa bat bere keinuak imitatzea dela aldarrikatzen du; era honetan, bien arteko identifikazio-, onarpen- eta fusio- komunikazioa ematen baita. Ostean, nortasunaren eraikuntza egokia duten haurren kasuan, helduaren arteko banaketa eta afektuaren bilaketa harremana ematen da. Izaeraren egituraketan zailtasunak dituzten kasuan, aldiz, etapa funtzional horretan jarraituko dute, narzisismoan, errealitatea identifikatu gabe. Haur hauekin barne-emozioekin konektatzea helburu duen praktika psikomotorra burutu beharko litzateke (Lapierre, Llorca, eta Sánchez, 2015).

Bestalde, lan honetan zehar helduak izan behar duen gorputz- prestasuna azpimarratu izan da. Izan ere, psikomotrizistaren gorputza adierazpenaren eta bien arteko harremanaren eraikuntzarako bitartekari gisa erabiltzen da. Haurrak helduaren gorputza jolaserako, plazererako, larritasun momentuetarako, atsekaberako, harreman emozionalerako... leku gisa erabiltzen du. Irakasleak bere gorputz-jarrera erregulatu behar du lortu nahi duen xedearen arabera (Sánchez eta Llorca, 2008). Batetik, zutunik dagoenean botere irudia dela transmititzen dio haurrari. Haurraren maila berean zein lau hanketan jartzean, aldiz, gorputz-prestasuna adierazten dio. Hankak zabalik lurtean eseriz gero, haurraren elkarrekin jolasteko gonbidapena errespetuz eta pazientziaz itzarongo duela erakusten du. Buruz behera etzanda jartzeak, autoritate irudia albo batera uztea ekartzen du ondorio eta askotan haurrak, botere irudiaren begirapean sentitzen ez den heinean, askatasun gehiagoz jokatu du (Lapierre, 2002; Llorca eta Sánchezek aipatua, 2015).

Agerian dago helduak bere gorputz-hizkuntza ere kontuan hartu behar duela. Beraz, gorputz-jarrera erregulatzeaz gain, psikomotrizitate erlazionaleko saioetan badaude kontuan hartu beharreko beste zenbait aspektu. Begiradak, esaterako, badu bere zeresana, begiradaren bidez komunikazio sakonenetarikoa lortzen baita (Blanc, 2023). Haurren funtsezko ezaugarriak begiratu eta interpretatzeak garrantzia badu ere, hezitzailea umearen begirada bere egoera emozionalaren adierazle dela jabetu behar da eta ikusi duenaren arabera izan duen joera ere hausnartu behar du. Nagusiaren begiradak onarpena transmititu behar du, haurra epaituta sentitzea saihestuz. Gainera, haur batzuek helduaren begirada bilatzen duten heinean, badaude errekonozimendu handirik nahi ez duten beste batzuk. Ondorioz, helduak haurrak duen beharra identifikatu beharko du (Lapierre, Llorca eta Sánchez, 2015). Horrez gain, hurrei ere arretaz begiratzen irakatsi behar zaie; haien ingurunea, gorputza, sentimenduak eta ekintzak behatzen jakitea baita arretaz begiratzea (Boscaini, 1994).

Hezitzaileak praktika psikomotorrean kontuan hartu beharreko beste aspektu garrantzitsuen artean ahotsa aurkitzen da. Ahotsarekin sinbolikoki ingurukoaren barnean sartu daiteke eta honen ondorio da haur askok irakaslearen ahotsa entzutean burutzen ari diren jarduera bat-batean etetea. Hori horrela, helduak bere tonuaren, bolumenaren eta maiztasunaren inguruan hausnartu behar du (Lapierre eta Lapierre, 1982). Honen harira, kontuan izan behar da ere haur askok, jolasten daudenean, ozenean hitz egiteko ohitura dutela, ekintzan murgilduta daudenaren seinale. Beste batzuk barne-segurtasun falta dela eta, ez dute ozenean hitz egiten. Eta beste batzuk, aldiz, beldur diote helduaren ahotsari eta belarriak estaliz edo isiltzeko eskatuz erakusten dute hau. Azken hau gorputz-eskema garatu ez dutenen kasua da eta psikomotrizistak, haien nahietara moldatuz, isildu eta gorputz-hizkuntza erabiltzen du harreman toniko-emozionala ahalbidetzeko (Lapierre, Llorca eta Sánchez, 2015).

Psikomotrizitate erlazionaleko saioetan ezinbestekoa da helduak adeitasunez entzutea, haurren jokaeren benetako zergatia, beldur, zailtasun, frustrazio eta nahiak ezagutaraztea ahalbidetuko baitio honek (Bonás, 2006). Saioan, helduak haurrari libreki adierazteko eta hitz egiteko aukera eman behar dio. Izan ere, metodologia honen praktikan, helduak ahalik eta gutxien hitz egiten du, haurrak hezitzailearen gorputz-

hizkuntzaren bidez jakingo du bera entzuten ari dela. Gainera, entzute aktiboari esker, haurraren ekimena errespetatzen denez, haurrak hezitzailea bere jardueran parte hartzeko gonbidatu arte itxaroten da (Sánchez eta Llorca, 2008). Beraz, entzute aktiboa haurra autonomia posizioan bere izaeraz hautematen ari denean eman behar da (Rota Iglesias, 2015).

### **1.3. Beharrian bereziak dituzten haurren egoeran psikomotrizitateak eskaintzen dizkigun abantailak.**

#### **1.3.1. Beharrian bereziak: Autismoaren Espektroko Nahasmena (AEN).**

AEN neurogarapenaren nahasmendua da, kognizio sozialaz arduratzen diren garuneko sare neuronaletan alterazioak sortzen direnean ematen den ondorioa. Hori horrela, AENdun pertsonak interes gutxiago erakusten dute haien gizarte-ingurunearekiko eta honek eragin zuzena du besteenganako komunikazioan baita giza-jokabidea ulertzeko gaitasunean ere (Hobson, 1993).

Ahozko eta hitz gabeko komunikazioan dituzten zailtasunen ondorioz, AENdun haurrek hizkuntzaren garapenean atzerapenak izan ohi dituzte. Azken honetan eragin handia du jolas funtzionala eta jolas sinbolikoa garatzeko duten zailtasunak (Rogers, Cook eta Meryl, 2005). Izan ere, adin hauetan jolasaren bitartez ikasteaz gain, harreman interperstonalak ezarri eta pertsonen arteko komunikazioa ahalbidetzen da. Beraz, jolasa da haurrek sozializatzeko duten tresna garrantzitsuenetariko bat (Euceda, 2007). Hala ere, nahasmendu mota hau duten haur gehienek pixkanaka-pixkanaka esaldi errazak edota hitz solteak ikasten dituzte (Rogers, Cook eta Meryl, 2005).

Jokaerari dagokionez, AENdun haurrek jarduera motor estereotipatuak izan ditzakete; hau da, jarduera motor mugatua eta errepikakorra izaten dute. Horrez gain, ohikoa da ere zentzumen sentzibilitate handia izatea (Marín, 2013). Begirada mantentzeko zailtasuna, garapen psikomotorrean atzerapenak, bizipenekiko deskonexioa eta emozioen kontrol eza detekziorako adierazle esanguratsuak dira (Barbaro eta Dissanayake, 2012).

#### **1.3.2. Psikomotrizitatearen abantailak AENdun haurren kasuan.**

AENdun haurren zailtasun nabarmenatariko bat ingurukoekin kontaktuan jartzea eta erlazioak sortzea da (Hobson, 1993). Objektuak era oso sinple eta errepikakor batean erabiltzen dituzte eta, ia ez dute jolas sinbolikorik erakusten (Rivi re, 2000).

Horren harira, Psikomotrizitate Erlazionalak haur hauei eskaini ahal dizkien onurak anitzak badira ere, ezinbestekoa da jolasa aipatzea. Psikomotrizitate Erlazionalak jolas libre eta espontaneoak erabiltzen du AENdun kasuen ebaluazio eta esku-hartzean. Saioak ibilbide askea ahalbidetzen duen espazio zabal batean burutzen dira. Materialari dagokionez, euste fisikoa errazten duen materiala (goma-apatzeak, adibidez), truke-jokoa sustatzen duen pilotaren bat, pertsonen arteko lotura bultzatzen duten sokak... beharrezkoak dira (Morillo, Llorca eta Sánchez, 2019).

Ildo beretik, haurren jolasa aberasteko eta jolasean funtzio sinbolikoa agertzen hasteko, funtsezkoa da haurraren konfiantzazko helduaren inplikazioa (Rivi re, 2000). Helduak adingabekoaren interesak behatu eta plazerra emango dioten sententzio, egoera edo harremanak sortu behar ditu (Morillo, Llorca eta Sánchez, 2019). Psikomotrizista eta haurraren arteko lotura estua sortzeko lehenengoko estrategia ispiluaren teknika da. Helduak haurra imitatzerakoan azken hau errespetatua sentituko da eta pixkanaka-pixkanaka bien arteko harremana sortzen joango da. Era honetan haurrak heldua bere jolasera gonbidatuko du (Blanc, 2023).

## **2. Metodologia.**

Gradu Amaierako Lan honen xede nagusia Psikomotrizitate Erlazionalaren azterketa egitea eta Autismoaren Espektroko Nahasmena (AEN) duten hurrekin zer nolako praktika burutu daitekeen aztertzea izan da. Hori horrela, ikerketa kualitatiboan (Taylor eta Bogdan, 1987) oinarritu izan da lan hau. Ikerketa kualitatiboari esker, Psikomotrizitate Erlazionalean adituak direnen kontzeptu honen inguruko usteak jakin nahi izan dira.

### **2.1. Parte- hartzaileak.**

Ikerketa hau burutzeko bost pertsona elkarrizketatu izan dira. Elkarrizketatuak 35-65 urte bitartekoak dira eta beraien anonimotasuna gordetzeko asmoz, pertsona bakoitzari ezizen bat egokitu zaio. Lanaren helburuak aintzat hartuta, nahitako laginketa egitea erabaki da,

elkarrizketatuak Psikomotrizitate Erlazionalako adituak direlarik. Tenerifeko La Lagunako Unibertsitatea metodologia honen jakitunen erdigune bat izanda, ikerketa honetan parte hartutako bi pertsona Tenerifeko unibertsitateko irakasleak dira; gainerakoak, aldiz, EAEkoak. Bestalde, bost elkarrizketatuek AENdun hurrekin esperientzia badute ere eta egun hauekin psikomotrizitate erlazionalako saioak gauzatzen badituzte ere, horietako lauk beharrian berezien inguruko ikasketa espezifikoak dituzte.

Behaketei dagokienez, Tenerifen AENdun bi hurrekin burututako Psikomotrizitate Erlazionalako bi saio behatu dira. Adituaren teknika eta estrategiak eta hurren jarrera sakonki behatzeko asmoz, behaketa ez parte-hartzaileak izan dira. Bestalde, eskola publiko baten hiru urteko AENdun haur baten jarraipena egin da.

## **2.2. Datuak jasotzeko teknikak.**

Ikerketa lan honetarako datuak jasotzeko teknikei dagokienez, bost elkarrizketa, behaketa ez parte-hartzaile bi eta kasu espezifikoaren jarraipena aurrera eramanez dira. Elkarrizketak sakoneko elkarrizketa erdi-egituratuak (Alonso, 1999) izan dira. Bost pertsonetatik lauk gidoi osoko galderari erantzun diete. Galdera-sorta (ikus 1.eranskina) hau bi atal nagusitan banatu da. Batetik, Psikomotrizitate Erlazionalaren inguruko galderak daude eta bestetik, Autismoaren Espektroko Nahasmenari eta garapenaren nahasmendu hau duten hurrekin burutzen den praktika psikomotorrari buruzkoak daude. Bostgarren elkarrizketatuak bigarren atal honen galderak soilik erantzun ditu.

Tenerifeko elkarrizketa bat izan ezik, gainerakoak online bitartez gauzatu dira, adituen ordutegia errespetatuz. Behin Gradu Amaierako Lan honen xedeak azaldu ondoren, parte-hartzaileek baimena sinatu (ikus 2. eranskina) eta elkarrizketa oro ahots-grabagailuarekin grabatu dira. Hizkuntzari dagokionez, bost elkarrizketatik hiru gaztelaniaz egin dira eta beste biak, aldiz, euskaraz. Elkarrizketan esandakoa jasotzeko, grabazioak transkribatu egin dira eta gaztelaniaz egin diren elkarrizketen emaitzak gaztelaniaz adierazi dira ikerketa lan honetan.

### **2.3. Datuen analisia.**

Datuen analisiari dagokionez, analisi tematikoa burutu da. Behin elkarrizketak grabatu eta informazio hau transkribatuta izan, transkripzioak galderaka aztertu dira, elkarrizketatu guztiek esan dutena sakonki aztertzeko eta erantzunak konparatzeko asmoz. Beraz, lehenik eta behin, metodo induktiboa (Martinez, 1987) eman da. Gainera, analisiaren atal hau eskuz burutu da; hau da, galdera bakoitzaren erantzuneko ideia nagusiak eskuz idatzi dira, geroago lan honetan adieraziz. Ostean, datuak sailkatu ahala, galdera-sorten bi ataletan jasotako informazioa azpigai ezberdinetan sailkatu da.

## **3. Lanaren garapena.**

### **3.1. Emaitzak eta eztabaida.**

Jolas librearen bitartez hurrek mundua ezagutzen dute, harreman interpertsonalak eta denbora zein espazio harremanak eraikitzen dituzte. Etengabeko ekintza eta mugimenduari esker, gorputza bitartekari izanik, sortu eta komunikatzen dute (Tonucci, 2014). Psikomotrizitateak, eta bereziki Psikomotrizitate Erlazionalak, azken hau ahalbidetzen du. Jarraian, gaian adituak diren bost pertsonen ikuspuntu eta usteak aurkezten dira, bi kategoriatan: Psikomotrizitate Erlazionala eta honen onurak eta Psikomotrizitate Erlazionala AEN kasuetan.

#### **3.1.1. Psikomotrizitate Erlazionala eta honen onurak haurraren garapenean.**

Psikomotrizitate Erlazionalaren xedearen inguruan aritzean, aditu orok Lapiarren (1982) ekarpenekin bat egin zuten. Orokorrean, metodologia honetan helduak haurraren jolasaren bidelagun izan behar duela aipatu zuten baita haurra materialekin, ikaskideekin, espazioarekin... nola erlazionatzen den behatu behar duela ere.

Se debe acompañar a los niños en el juego, tratando de entender qué nos cuentan a través de cómo usan los materiales, cómo se relacionan con nosotros... La idea es que gracias al juego los niños y niñas vayan evolucionando en sus dificultades y vayan ganando autonomía (Janire).

Lo importante es el movimiento en relación a algo. La Psicomotricidad Relacional ayuda a reparar alguna huella que se ha podido quedar en la estructura psíquica y que puede

estar generando dificultades en relación consigo mismo, con los otros, con el espacio... (Garazi).

Psikomotrizitate erlazionaleko saio bat prestatzeko orduan kontuan dituzten alderdien inguruan galdetzerakoan, elkarrizketatuek behaketa-lanaren garrantzia aldarrikatu zuten. Helduak, haurraren jarreraren arabera, bere jokaera moldatu eta haurraren interesen eta beharizanetara egokituko du materiala.

No tengo estructura fija en la sesión. Veo cómo está el infante y a través de ahí digo “hoy es necesaria la pelota”. Al principio de la relación si que saco pelotas porque sirven para conectar desde la distancia, gracias al juego. Pero, normalmente, siento lo que transmite, lo que necesita (Haritz).

Saioaren egiturari dagokionez, Tenerifeko adituek Aucouturierren metodologiaren antzekoa jarraitzen duten bitartean, Ainhoa eta Unai Haritzen ikuspuntu berbera dute. Azken hauen ustez ez dago zertan estruktura berdina jarraitu.

Tenemos un momento de entrada, donde nos cuentan cómo están o nos presentamos. Después hay un rato amplio para el juego espontáneo, sensoriomotor, simbólico... Y después tenemos un momento de calma, ponemos música y buscan un lugar para descansar. Si hay tiempo, podríamos acabar con un momento de representación (Garazi). Taldearen, adinaren, kopuruaren eta euren izaeraren baitan prestatuko dugu saioa. Oso ume agresiboak badaude, adibidez, kontenitzeko materiala prestatuko dugu (Ainhoa). Haurrak ikusiz eta saioa moldatuz joan behar da. Ez da egitura itxi bat eman behar. Malgutasuna da Lapiarren aspektu garrantzitsuenetariko bat (Unai).

Hezitzaileak kontuan izan beharreko estrategia zein alderdiei dagokienez, entzute aktiboa, itxaroten jakitea eta gorputz prestutasuna izan dira elkarrizketetan errepikatu zirenak. Horrez gain, hitzezko hizkuntza ahalik eta gutxien erabiltzen dutela adierazi zuten.

Umeak hitz egiteko beharra badu, bai, bestela, ez. Hizkuntza erabiltzean tonu arrazionalean sartzen gara eta horixe da saihestu nahi duguna (Unai).

El lenguaje es lo más racional que tenemos. Queremos ver la parte más inconsciente, de fantasía, lo pulsional... del infante. Ellos pueden hablar pero nosotros intentamos responderles con el cuerpo (Garazi).

Haurrak heldua babes irudi gisa ikusi behar du, konfiantzan oinarritutako harremana eraikitzeko eta libreki mugitu ahal izateko. Beraz, erlazio hau sortzen hasterakoan hezitzaileak gogoan izan behar dituen aldeen inguruan hurrengo hau aipatu zuten:

Errespetuz gerturatu eta distantziatik eta zeharka harremana hasteko gai izan behar gara.

Onartua sentitzen bada, hau naturalki emango da (Ainhoa).

Profesionalak tonua eta postura erregulatzen badaki, umea segituan hasiko da harremantzen. Disponible bazaude, behar duen distantzia ematen badiozu, berak hori ulertu eta harremana hasiko du (Unai).

Lapierren metodologia mugimendu askean oinarritzen bada ere (Lapierre, 1977), helduak haurrari jarduera proposamenak egin diezaizkiokeela aipatu zuten.

Egiten dudan horrek zentzu bat izan behar du. Noizbehin ume baten beharra ikusi eta hori asebetetzeko materiala hartzen ez duela ikusten baduzu, proposamen bat eman daiteke.

Kontentzioa behar badu, agian, “etxetxo hau zuretzat eraiki dut” esan ahal diozu (Ainhoa).

Psikomotrizitate Erlazionalak hurrei eskaini diezaiokeen onurak ikusita, eskoletan ematen zaion garrantziaren inguruan galdetu zitzairen. Bostek esparru honetan hutsune handi bat dagoela eta psikomotrizitateak beharko lukeen errekonozimendua emateko bide luzea falta dela esan zuten.

Irakasle bakoitza psikomotrizista izan beharko litzateke. Jolasa haurraren hizkuntza naturala da eta guk hori ulertzen ez badugu, ez gara elkar ulertuko (Ainhoa).

Eskolan psikomotrizitatea profesional batek bideratu beharko luke. Eskola guztietan logopeda edo psikologoa dagoen bezala, psikomotrizista bat egon beharko litzateke (Unai).

### **3.1.2. Psikomotrizitate Erlazionala AEN kasuetan.**



AENDun hurrekin lan egiten hasterako orduan lan indibidualaren garrantzia nabarmendu zen. Izan ere, elkarrizketatuen ustez, talde handian estimulu gehiegi egon daitezke eta honek helduarekin lotura sortzeko prozesua oztopa dezake.

En grupo, hay muchos estímulos, pueden aguantar pero les puede alterar. Es un proceso en el que creo que se debe empezar individualmente. Él debe encontrar seguridad en el adulto y esto hará que más tarde, en grupo, pueda sentirse más a gusto (Haritz).

Es necesario reforzar la relación dual, con una persona de referencia, para luego llevarlo a lo social. El objetivo de cualquier intervención es que lleguen a la sesión en grupo (Garazi).

Psikomotrizitate Erlazionalak ekarri ahal dituen onuren inguruan galdetzerakoan elkarrizketatu guztiek zerrenda amaigabe bat izendatu nahiko luketela aipatu zuten. Ondorioz, hausnartzeko denbora baten ostean, gehienek haur hauen isolamenduaren haustura eta onarpena azpimarratu zuten.

Les ayuda a relacionarse. Introducimos formas para que los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista salgan de su aislamiento. Les damos diferentes canales de comunicación, pueden ser canales sensoriales también, y poco a poco aprenden a comunicarse con los demás (Haritz).

Son innumerables pero sobre todo la posibilidad de aceptar a la persona tal y como es. En un ambiente de seguridad y respeto la persona evoluciona. También la metodología del juego libre y espontáneo permite a las personas expresarse como puede y como es (Garazi).

Janirek ere bat egiten du haurrari metodologia honek jolasten irakasten diola defendatzen duen ideiarekin, Morillo, Llorca eta Sánchezen (2019) ekarpenei jarraituz.

Estos niños están acostumbrados a trabajar con pictogramas en la escuela, pero en el patio están perdidos. Con la psicomotricidad relacional les proporcionamos un lugar donde aprenden a jugar. Les acompañamos con la mirada, la gestualidad... para que desarrollen una relación y una comunicación y aprendan requisitos básicos (Janire).

0-6 urte bitarteko AENDun haur askoren kasuan ahozko hizkuntza garatu gabe izatea oso ohikoa da, beraz haur hauekin komunikatzeko teknika eraginkorrenetariko bat imitazioa

dela goraiatu zuen Haritzek. Honi esker, elkarrizketa bat izatera hel daiteke, keinuen bidez bada ere.

Yo uso mucho la técnica del espejo. Te pones a su nivel y tratas de comunicarte a su manera. Les ayuda mucho que les imites, se sienten aceptados y respetados. Yo me he visto saltando delante de ellos, o haciendo balanceos, o repitiendo sonidos que emiten. Puedes llegar a tener una conversación imitando sus gestos (Haritz).

Helduaren eta haurraren arteko lotura sortzeko itxarotea eta entzutea ezinbestekoa dela nabarmendu dute. Bere benetako interesak ezagutzeko asmoz, bere kabuz espazioa arakatzea eta mugimendu librea ahalbidetu behar da.

Con estos niños es muy importante la espera y la escucha. Por mi propio deseo de que el niño o niña comience la acción, hay veces en las que le he invadido y me ha rechazado o agredido. Es difícil porque puede ser que no hagan nada, pero la espera merece la pena. Cuando el deseo es más auténtico y parte más de ellos es más fácil conectar. El objetivo es que surja ese deseo de comunicar, de expresar, de relacionarse (Haritz).

Empatia eta besteen emozioenganako ulermen ezak AENdun haurrek jarrera agresiboak izatea ondoriozta dezakete (Hervás eta Rueda, 2018). Funtsezkoa da hezitzaileak agresibitatearen aurreko estrategiak garatzea. Elkarrizketatu batzuk jokaera hauek onartu behar diren bitartean, beste batzuk gelditu behar direla adierazi zuten.

Les suelo permitir. Es su manera de comunicarse. En situaciones en las que el niño o niña está fuera de sí, me aparto, les permito pero desde la distancia. Hay que estar abierto a lo que pueda pasar. Si les frenas pueden sentir que les rechazas y en consecuencia vuelven a su aislamiento o bloqueo (Haritz).

Limiteak jarri behar dira, “horrek mina eman dit, ez dizut utziko” esanez, adibidez. Umearen baitan ikusi behar duzu nola bideratu jarrera agresiboa (Ainhoa).

Azkenik, Gradu Amaierako Lan honetan hiru hilabetez behatu den AENdun haurraren kasu espezifikoak aurkeztu zaie Euskal Herriko hiru adituei. Haurraren ohiko jarrera errepikakorra espaziotik aurrera eta atzera ibiltzea dela jakinarazi zaie elkarrizketatuei. Egoera honen aurrean helduek zer nolako jarrera izan beharko genukeen galdetu zaie.

Hirurek haurren estereotipia behar bat dela jakinda, hori errespetatu beharko genukeela esan dute. Hala ere, ezinbestekoa da ere buklean murgildu dela jakitea eta hori oztopatzen saiatzea.

Es evidente que este niño tiene esa conducta porque necesita contención. Debemos respetar sus necesidades y dejar que haga el recorrido un par de veces. No obstante, es de vital importancia identificar también que ha entrado en un bucle e intentar evadirle. Lo que haría sería contenerle, ya sea conmigo o proponiéndole meterse en una caja. También podría ser eficaz proponerle ir a la colchoneta y tumbarle para ver lo que haría. En este caso sí que veo necesario la propuesta del adulto (Haritz).

### **3.2. AENdun hurrekin emandako psikomotrizitate saioen behaketak.**

Gradu Amaierarako Lan honetarako Tenerifeko La Lagunako Unibertsitateko Psikomotrizitate zerbitzuko zentroan bi saioen behaketa burutu izan da. Saioak Psikomotrizitate Erlazionalean eta AENdun haurren gaian adituak, Mirenek, bideratu zituen. Lehenengo saioko haurrak, demagun Amets deituak, 3 urte zituen. Bigarren saiokoa, Liher ezizenarekin aurkeztua, bost urtekoa zen. Ametsek eta Liherrek ez dute ahozko hizkuntza garatuta. Liherrek gelatik alde egiteko nahia adierazten zuen, atea zabaltzen saiatuz eta pare bat aldiz helduarekiko jarrera agresiboa erakutsiz. Halaber, agresibitatea AENren adierazle arrunta da (Hervás eta Rueda, 2018). Ametsek, aldiz, alaitu jolastu zuen, baina jarduera bat egiten hastean behin eta berriz errepikatzen zuen, nahasmendu hau duten haurren ohiko jarrera izanik (Riviére, 2000).

Helduak, egitura berbera jarraitu zuen bi hurrekin. Hasieran, zapatak kentzen lagundu eta “psikomotrizistaren etxean” jesarri ziren. Espazio hau koltxonetaz eta kuxinez osatuta dago eta psikomotrizistaren irudia errepresentatzen du; hau da, haurrentzat balore sinbolikoa duen espazioa da. Hemen hasiera eta amaierako errituala burutu ziren. Bi saioen hasieran, hezitzaileak bien burua aurkeztu, zuen, garrantzitsua baita haurrak bere izena eta bere buruaz kontzientzia hartzen hasteko. Ostean, 1, 2 eta 3 esan eta jolastera joan ziren. Heldua geldi geratu zen haurren jarrera behatuz. Ametsek koltxoneta batetik salto egiteko joera errepikakorra izan zuen. Salto egiten zuen bakoitzean heldua begiratzen zuen, hura gonbidatuz. Helduak bere nahia ulertu eta elkarrekin salto egin

zuten. Ostean, haurra besoetan hartu eta airean jaurti zuen, jolas berria proposatuz. Era honetan bere jarrera errepikakorra albo batera uztea lortu zuen eta haurrak blokeekin dorreak egiteari ekin zion (ikus 3. eranskina).

Liherrek, aldiz, ez zuen jolastu nahi izan. Hasieratik atera hurbildu eta zabaltzen saiatu zen, heldua begiratuz, probokatuz eta noizbehinka berari haginka eginez. Beraz, hezitzaileak saio osoan bere arreta deitzeko asmoz, bere kabuz jolasten jartzen zen. Estrategia honi esker Liherrek berarekin jolastea lortu zuen. Hori horrela, elkarrekin saltoak, oihalekin arrastreak, blokeekin dorreak... egin zituzten. Hala ere, Liherrek ihes egiteko nahia adierazten zuen. Psikomotrizistak min egiten ziola adierazi, beregandik urrundu eta beste jarduera bat egiten hasten zen, haurra gonbidatzeko xedez.

Hizkuntzari dagokionez, Mirenek ez zuen ia hitz egin. Liherren kasuan bere emozioei izena jarri zien “Liher, haserre zaude” edo “Liher, triste zaude” esanez. Haurrak ezin ditu bere sentimenduak ulertu eta modu honetan helduak sailkatzen ditu.

Azkenik, “musika jarriko dugu” esan eta elkarrekin musika lasaia jarri zuten. Jarraian, “psikomotrizistaren etxera” hurreratu ziren, lehena haurra izan zen eta bere ostean heldua. Musikarekin erlaxatzen hasi ziren, Amets Mirenen ganean jarri zen eta begiak itxi zituzten biek. Liher, Mirenen ondoan gora begira etzan zen eta bere eskuak begiratzen hasi zen. Mirenek umearen eskuak hartu eta atzamarrak zenbatzen hasi zen. Ostean haurrak helduaren eskuak hartu eta gauza bera egitera gonbidatu zuen. Pare bat aldiz burutu zuten jolas goxo hau.

### **3.3. AENDun haurraren kasu espezifiko.**

#### **3.3.1. Haurraren deskribapena.**

Gradu Amaierako Lan honetarako AENDun haur baten behaketa- jarraia burutu izan da. Behaketak hiru hilabetez Algortan kokatzen den eskola publiko batean eman izan dira, hiru urteko haur baten kasua aztertu izanik. Kimetsek (ikerketa honetan jarri zaion ezizena) nahiz eta pare bat hitz ikasten hasi den, ez du ahozko hizkuntza garatu eta espaziotik aurrera eta atzera ibiltzeko estereotipia du. Normalean ez da isilean egoten,

baizik eta geldi zein espaziotik mugitzen dagoenean “mmm” soinua egiten du ahoa itxita duelarik. Ez dio bere izenari erantzuten, “Kimets”en izenaz deituz gero, ez baitu begiratzen. Horrez gain, nahiz eta bere aurrean jarri, ohikoa da begietara ez begiratzea. Hala ere, bere inguruan dituen pertsonak kontuan hartzen ditu, ibiltzerakoan ikaskide zein helduak saihesten baititu. Ikaskideen presentziaz jabetu arren, ez du beraiekin harremanetan jartzeko inolako interesik. Izan ere, gelakideek bere arreta deitu nahi izaten badute ere, pilota pasatuz edota bere alboan jesarriz, adibidez, Kimetsek AENDun haurren kasuan arrunta izaten den harremantzeko interes eza erakusten du. Ildo beretik, kideak berarengana hurbiltzen direnean edota berarekin jolasten jartzen direnean negarrez hasten da. Eskolako ordu batzuetan hezitzailea eta Psikopedagoga Terapeuta berarekin egoten dira eta heldu hauekin erlazionatzeko nahia adierazten du. Azken honen adibide da zertxobait nahi duenean eskua luzatzen diela edota agurtzeko “pa” esan eta muxu bat botatzen diela.

Mugikortasun gaitasunei dagokionez, ez du ibiltzeko edo korrika egiteko zailtasunik. Hala ere, lurrian jesarrita badago, astiro-astiro eta eskuekin lagunduz altxatzen da lurretik. Bestalde, eskailerak igo eta jaisteko laguntza eske eskua luzatzen die helduei. Mugikortasun finean ere ez du eragozpenik erakusten, helduarekin puzzle txokoan jesarri eta hariak bolatxoan zuloetatik sartzen ditu. Horrez gain, koloreak ezberdintzeko gai da, “laranja” esanez gero, laranja koloreko bola hartzen baitu baita koloreen araberako sailkapenak egin ditzake.

### **3.3.2. Kimetsen behaketa.**

Kimetsen behaketak otsailean hasi eta maiatzean bukatu izan dira. Hilabete hauetan burutako behaketa gehienak psikomotrizitate saioetan eman diren arren, eskolako gainerako orduetan emandako jarrerari ere erreparatu zaie. Ikas-taldeak astean ordu eta erdiko bi psikomotrizitate- saio ditu. Asteazkenekoak irakasle tutorearekin ematen dira eta psikomotrizitate erlazionalean oinarritzen dira. Ostiraleakoak aldiz, Gorputz-hezkuntzako irakasleak gidatzen ditu eta kanpoko espazioan hasi eta psikomotrizitate gelan bukatzen dira. Kanpoan zeudelarik, irakasleak jarduerak bideratzen ditu; psikomotrizitate gelan daudenean, ordea, haurrak libreki aritzen dira. Hori horrela,

hilabete hauetan zehar, Kimetsen mugikortasunean, besteekiko harremanetan eta ahozko-hizkuntzan hobekuntzak nabaritu izan dira.

Otsailaren hasieran, mugikortasunari dagokionez, psikomotrizitate saioetan gela osotik ibiltzeko estereotipia oso nabaria zen. Nahiz eta orokorrean objektuak saihesteko abilezia izan, batzuetan pilotaren batek bere ibilbidea oztopatuz gero, oreka galdu eta lurrera erortzen zen. Bestalde, Gorputz Hezkuntzako irakasleak bideratzen zituen jarduerak burutzeko zailtasunak agerian zeuden. Izan ere, altuera batera igotzeko ariketetan eskua luzatzen zion helduari, laguntza eske. Portaera berbera zuen eskailerak igo eta jaisterakoan, edota oreka mantentzeko ariketetan. Psikopedagoga Terapeutak batzuetan psikomotrizitate gelako egurrezko egituratik igarotzera behartzen zuen haurra eskutik oratuz eta hau astiro-astiro eta eskuak horman jarriz pasatzen zen. Goma-aparreko eskaileretatik jaisteko, laguntza eskatzen ez zuenean, jesarri eta ipurdikoz jaisten zen, beraz bere estrategiak bazituen ere bai. Hilabete hauetan zehar, irakasle eta Pedagoga Terapeutak pixkanaka- pixkanaka laguntza eskaintzeari utzi diote eta honen ondorioz, egun, Kimets eskailerak bere kabuz igotzeko gai da. Eskailerak beheara egitean, aldiz, esku bat euskarri batean jartzen du. Bestalde, egurrezko egituratik igarotzeko jada ez du sostengu baten laguntza erabiltzen.

Arestian aipatu bezala, hilabete hauen hasieran Kimetsek ez zuen ikaskideekin harremantzeko inolako interesik erakusten. Hori horrela, gelakideren batek bere arreta deitu nahian pilota jaurtitzen zionean, Kimetsek ez zuen kasurik egiten eta bere ibilbideari jarraitzen zion. Eskolako orduetan ere haurren bat beregana gerturatzekoan Kimets urduritu eta askotan negarrez hasten zen. Ildo beretik, Kimets bolatxoekin jolasten zegoenean eta gelakideren bat berarekin jolasteko bolatxoak hartzen zituenean, haserretu eta negarrez hasten zen. Izan ere, Kimets ez zen beste haurren asmoaz jabetzen. Egun, proposamenaren atalean aipatuko den lanketa prozesu baten ostean, Kimetsek helduaren presentzian espazioa gelakide batekin partekatzen ikasi du. Honi esker, Kimets, helduak bultzatuta, pilota klasekide bati jaurtitzen hasi da. Horrez gain, bolatxoak koloreen arabera sailkatzerakoan ere beste haur baten presentzia onartzen du. Aurrerapausu hau oso garrantzitsua da besteekiko lotura harreman hori sortzeko.

Jarrerari dagokionez, gelara sartu bezain laster gelatik ibiltzeari ekiten zion. Ostean irakasleak eskutik oratu eta errutina txokoan, korroan zeudelarik, jesartarazten zuen. Normalean ordu erdi bat irauten zuen goizeko errutinak eta Kimetsek lekutik ihes egiten zuen. Egoera honen aurrean irakasleak hartu eta bere gainean jesartzen zuen. Horrez gain, “mmm” soinua ateratzen zuen eta batzuetan klaseko dinamika eteten zuen. Alde batetik, egoera hauen aurrean Kimetsek ibiltzeko eta soinu hori ateratzeko beharra errespetatu beharko litzateke. Bestetik, Psikomotrizitate Erlazionalaren ekarpenak eta elkarriketatuen hitzak kontuan izanik, ezinbestekoa da ere estereotipia honen atzean dagoen beharra identifikatzea eta honi erantzuten jakitea. Horrez gain, gainerako kideen bezala gelako errutinen parte izan behar du, errutinek eskatzen dituzten jarrerak betez, hala nola, korroan jesarrita egotea. Hori horrela, hilabete hauetan zehar heldua bere atzean jesarri izan da, eta altxatzen zela aurreikusitako duenean “Kimets apatx” esan eta pixkanaka hau entzutean jesartzen ikasi du. Hala ere, berarentzat arreta mantentzea zaila dela ulertuta, helduaren eskuekin jolastea utzi izan zaio. Soinuari dagokionez, “mmm” esaten zuenean, bizkarrean laztandu eta “shh” onomatopeia errepikatzen zuen helduak, haurra lasaituz.

Ahozko- hizkuntzari dagokionez, helduak agurtzerakoan “pa” esateko, zenbatzerakoan noizbehinka “uno, dos, tres” esateko eta ura nahi zuenean “a-gu” esateko gai izan da otsailetik, bere ama-hizkuntza erdara baita. Eskolan, hezitzaile eta Pedagoga Terapeutarekin errutinak piktogramen bitartez lantzeaz gain, ahoko-hizkuntza garatzen joateko estrategiak landu dituzte. Horien artean, Tenerifeko adituen gisa, bere beharrei eta jokaerei izena jarri izan diote momentu oro “Kimets triste zaude” edo “Hartu duzun bolatxoa gorri da”.

Ildo beretik, martxo erdian, jada berarekin hurbiltasun-fasea bukatuta nuela eta nireganako konfiantza erakusten zuela, txirristan jesarri eta “bat, bi eta hiru” esan arte itxaroten zuela ikusi nuen. “Hiru” esan bezain laister barrezka jarri eta txirristatik botatzen zen. Beraz, hilabete hauetan jolas berbera butu izan dugu eta maiatzaren lehen astean nik “bat” esan ostean berak “bi” esaten zuela ikusi nuen. Beraz, ahoko-hizkuntzan ere aurrerapausuak nabariak izan dira.

### 3.3.3. Esku-hartzearen proposamena.

Gradu Amaierako Lan honetan ikertu dena, behaketetan aztertu dena eta elkarrizketatuetatik jaso dena oinarri harturik Kimetsen egoeraren aurrean burutuko litzatekeen esku-hartzea proposatuko da.

Lehenik eta behin, AENDun haurrek beste ikaskideekin sozializateko zailtasunak erakusten dutela gogoan izanda, ezinbestekoa izango da hasieran heldua eta haurraren arteko psikomotrizitate erlazionaleko saioak ematea. Izan ere, Kimets urduritu egiten da ikaskideak gerturatu edota berarekin jolastu nahi dutenean, ez baita hauen intentzioaz ohartzen. Hori horrela, funtsezkoa izango da lehenengo saioetan bien arteko jolasa sortzen joatea eta apurka-apurka besteekin harremantzeko estrategiak irakastea. Hala ere, behaketa-fasean ulertzekoa da haurrak helduarenganako konfiantza eza sentitzea eta honi aurre egiteko helduak hurbiltasun-fase bat burutu beharko du. Kimetsen kasuan, nahiz eta psikomotrizitate gelatik aurrera eta atzera ibiltzeko estereotipia nabarmena izan, noizbehinka koltxonetan gora begira etzan izan da. Beraz, helduak momentu hauei etekina ateratzeko asmoz, bere alboan etzan eta imitazioari ekingo dio, ispiluaren teknika baita lotura estua sortzeko estrategietatik baliagarrienera. Honi esker, Kimets errespetatua sentitu eta heldua bere jolasera gonbidatzen hasiko da. Helduak, une hauek goxoak bilakatu behar ditu eta Psikomotrizitate Erlazionaleko saioetan ahozko-hizkuntza gutxi erabiltzen bada ere, tonu ez-tan hitz egin beharko dio. Hurbilketa-fase honetan, helduak haurrari laguntza behar izatekotan bere laguntza duela transmititu beharko dio. Kimetsek helduak “eskua” esaterakoan eskua lutzatzen zion, ondorioz teknika berbera jarraituko da.

Psikomotrizitate saioetan Kimets alde batetik bestera korrika doala ikusterakoan jarrera errepikakor hau jolasa bihurtzen saiatu beharko da heldua. Batetik, bere atzetik joan eta harrapaketara jolasten egongo balira bezala jokatu du. Kimets ezagututa, barrezka jarriko da. Orduan, ondo legoke momentu hau aprobetxatuz haurra harrapatu eta besoetan kulunkatzea. Bere estereotipia nabarmenak haurrak kontentzioa behar duela adierazten



digu eta besoetan hartzeak kontentzio hau ahalbidetuko du. Horrez gain, besoetan dagoela, koltxonetara eraman daiteke eta bertan bestelako jolas baten proposamena eman daiteke. Kimets etzanda dagoela, koltxonetatik oratu eta herrestatzeak egin daitezke edota koltxonetarekin haurra bildu dezakegu, kontentzio hori lortzeko asmoz. Maiatzean, Kimets koltxonetan zegoela helduari oinak luzatu izan dizkio. Helduak oinak hartu eta gaizki usaintzen zutela bezala jokatzearan Kimetsek barre egiten zuen eta oinak berriz ere luzatzeari ekiten zion. Behin Kimetsek helduarenganako konfiantza sentitzen duela nabaritu eta bien arteko jolasetaz ohitu den, bizpahiru gelakide gonbidatu ahalko dira saioetara. Haur hauek heldua eta Kimetsen arteko jolasetan parte-hartzeko nahia adieraziko dute eta hasieran Kimetsekin bakarrik burutzen ziren jardueretan presente egongo dira. Era honetan, Kimets haien presentzia onartzen joango da.

Psikomotrizitate gelaren aurreprestakuntzari dagokionez, Kimetsen behar eta gustuetara moldatzen den espazioa antolatu beharko litzateke. Hori horrela, gelatik ibiltzeko eta korrika egiteko beharra errespetatuz, gelan espazio zabala lehenetsi beharko litzateke. Bestalde, kontentzio premia asebetetzeko asmoz, haurra bilduta sentitzea ahalbidetuko duten kutxak eta koltxonetak edota goma-aparrezko zilindroak ezinbestekoak izango dira. Horrez gain, haurren arteko harremana erraztuko duten materialak ere funtsezkoak izango dira. Horren harira, pilotak tresna baliagarriak dira Kimetsen eta ikaskide baten interakzioa emateko, pilota elkarri baloia pasatzen diotelarik.

Azkenik, talde txikian burututako psikomotrizitate saioetan Kimetsek jada ikaskideekin espazioa partekatzean urduritzen ez dela, jolasen dinamika ulertzen duela eta haien arteko jolas- interakzioa onartzen duela ikustean, talde handiagoan burutu ahalko dira saio hauek. Izan ere, gogoan izan behar da AENdun hurrekin gauzatzen diren psikomotrizitate erlazionaleko saioen xede nagusia haur hauek adin bereko kideekin harremantzen hastea dela.

#### **4. Ondorioak.**

Gradu Amaierako lan honetan Psikomotrizitate Erlazionalak Haur Hezkuntzako etapan dituen onuraren inguruan hitz egin da. Metodologia honek haurren beharrak eta interesak errespetatuz jolas librean oinarritutako saioak proposatzen ditu. Saio hauetan ematen den mugimendu askatasunak haur bakoitzak bere gaitasun eta zailtasunak ezagutzea eta

hauetara moldatzea ahalbidetzen du. Ondorioz, pixkanaka haur orok bere nortasuna eraikitzen joango da. Horrez gain, psikomotrizitate erlazionalean, bere izenak dioena jarraituz, adin bereko umeen arteko erlazioak errazten ditu.

Ildo beretik, haurren zailtasunak errespetatzen diren heinean, alderdi hauetan hobekuntzak izatea bilatzen da. Hori horrela, AENDun haurren zailtasun nagusienetariko bat ingurukoekin harremantzea dela jakinda, Psikomotrizitate Erlazionalari esker gaitasun sozialak garatzen dira. Metodologia honen saioetan haurrak ikaskide eta helduarekin batera eta naturalki interakzioan jartzeko aukera ematen da. Izan ere, helduaren eta beharrian berezien haurren arteko saioetan pixkanaka-pixkanaka haurrak jolasaren dinamika barneratzen du, lan honetako elkarrizketatuek esandakoa oinarri harturik. Era honetan, ikaskideari pilota jaurtitzekoan honek baloia itzuliko diola eta pilota kendu diola ulertu eta urduri jarri beharrean bion arteko jolas bat dela ohartuko da. Beraz, ikaskideekin espazioa eta jolasa partekatzean haien intentzioaz jabetzen joango dira eta honek lasaitasuna emango die ere bai.

Psikomotrizitate Erlazionalak AENDun haurren kasuan dituen abantailen ildotik, bere nortasunaren eraikuntzan ere zeresana du. Konfiantzazko helduaren eta haurren arteko saioetan helduak haurren ekintzei eta emozioei izena ematen die, “Liher haserre dago” edota “Zu Liher zara”. Estrategia honi esker haurrak bere izaerarenganako kontzientzia garatzen du.

AENDun haurrarekin egindako behaketa parte-hartzaileetan zehar gaitasun motorren hobekuntzak nabariak izan dira. Helduak bere jarrera errepikakorra noizbehinka eteteak haurrak bere ohituraz kanpo dauden jarduerak egitea eragin izan du. Izan ere, azkenengo saioetan Kimetsek txiribuelta egiteko nahia adierazi izan du eta bere kabuz egurrezko egituratik igarotzeko gai dela ikusi ahal izan da. Beraz, Psikomotrizitate Erlazionala koordinazio motorra eta oreka hobetzeko baliagarria dela ikus daiteke.

Gradu Amaierako Lan honetan izan diren zailtasunen artean Kimetsen kasuaren behaketa saioen kopurua murriztua izan dela nabarmentzen da. Izan ere, hiru hilabetetan zehar, arrazoiak arrazoi, teorikoki izan beharko litzatekeen baino saio gutxiago eman dira. Hala ere, egoera honen aurrean, psikomotrizitate orduetatik at dagoen haurrarekin igarotako

denborari ere etekina atera izan zaio. Honi esker, Kimetsek gelakideekin erlazionatzeko gaitasunetan aurrerapausoak eman direla ziurtatu ahal izan da.

### **5. Etika profesionala eta datuen babesa.**

Gradu Amaierako Lan honetan zehar burutu izan diren ikerketetan, behaketetan eta elkarrizketetan etika profesionalaren printzipioak errespetatu dira. Hori horrela, *Giza Eskubideak errespetatzeko printzipioa*, *ekintza subjektuak errespetatzeko printzipioa* eta *informazio arduratsuaren printzipioa* errespetatu dira. Momentu oro, lanaren objektu direnen eta elkarrizketa eta behaketetan parte hartu dutenen konfidentzialtasuna babestu da baita haien interesak lehenetsi ere.

Elkarrizketatu orok GRALaren inguruko oinarrizko informazioa erraztu dien eta lanean zehar haien anonimotasuna bermatuko dela jakinarazten dien baimena sinatu dute (Ikus 2. eranskina). Horrez gain, behatutako haurren anonimotasuna errespetatzeko asmoz, ezizen bat egokitu zaie.

## 6. Erreferentzia bibliografikoak:

Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Hemen: J. M. Delgado; J. Gutierrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (225-240. orr.). Editorial Síntesis.

Aucouturier, B. eta Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Médica y Técnica.

Barbaro, J. eta Dissanayake, CH. (2012). Indicadores de detección temprana de los trastornos del espectro del autismo en bebés y niños pequeños. *Autism*, 17(1), 64-68.

Blanc, H. (2023ko martxoaren 17-18). *Harremanean etsipenetik plazerrera, TEArekin harreman esperientzia. [Hitzaldi nagusia]. Psikomotrizitate Erlazionala eskolan, Donosti.*

Bonàs, M. (2006). Infancia y procesos de vida: una nueva dimensión de la escucha. *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, 1(19), 20-22.

Boscaini, F. (1994). La educación psicomotriz en la relación pedagógica. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 46, 7-24.

Bernaldo, M. (2014). *Psicomotricidad*. Ediciones Pirámide.

Díaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.

Euceda, T. (2007). *El juego desde el punto de vista didáctico a nivel de educación prebásica*. [Master amaierako lana. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Gracesco T. (2009ko abuztuaren 2a). *Se aprende más jugando que estudiando*. [Elkarrizketa blog batean]. <https://www.elblogalternativo.com/2009/08/02/se-aprende-mas-jugando-que-estudiando-entrevista-a-francesco-tonucci-ninologo/>

Hervás, A. eta Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 66(1), 31-38.

Hobson, R. (1993). *El autismo y teoría de la mente*. Alianza.

Kamii, K. eta López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (18), 3-32.

Lagrange, G. (1978). *Educación Psicomotriz*. Fontanella.

Lapierre, A., Lapierre, A. eta Vera, F. T. (1982). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Editorial Científico-Médica.

Lapierre, A., Llorca, M. eta Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de la psicomotricidad relacional*. Aljibe.

Lapierre, A., Sánchez, J. eta Llorca, M. (2002). *Fundamentos de intervención en Psicomotricidad Relacional*. Aljibe.

Le Boulch, J. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Praidós.

Llorca Llinares, M. eta Sánchez Rodríguez, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Aljibe.

Marín, D. (2013). *Trastornos del espectro autista: Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Ediciones Pirámide.

Martínez, F. (1987). *El método inductivo* [Doktorego tesia. Universidad Autónoma de Nuevo León]. UANL

Montagner, H. (1995). Apego, ternura y vicisitudes. Las competencias-zócalo en el niño. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 51, 23-51.

Morrison, J. (2015). *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*. El Manual Moderno.

Pastor, J. L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Universidad de Alcalá.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

Picq, L. eta Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Científico-Médica.

Rivière, Á. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. Hemen: Á. Rivière; J. Martos (Ed.), *El niño pequeño con autismo* (13-33.orr.). Asociación de Padres de Niños Autistas.

Rogers, S. J., Cook, I., eta Meryl, A. (2005). Imitation and Play in Autism. Hemen: F. R. Volkmar; R. Paul; A. Klin; D. Cohen (Ed.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (382-405. orr.). John Wiley & Sons, Inc.

Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: De la práctica al concepto*. Octaedro.

Sánchez, J. eta Llorca Llinares, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Aljibe.

Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.

Vierira, L. (2009). Psicomotricidade relacional na escola: uma intervenção para prevenir a violencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (33), 193-198.

Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño*. Psique.

237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. (EHAA, 9 zk., 2016ko urtarrilaren 15).

Hemen eskuragarri: <https://www.euskadi.eus/eusko-jaurjaritza/-/eli/es-pv/d/2015/12/22/237/dof/eus/html/>