

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2014/2015 ikasturtea

ARRETA FALTAREN NAHASTEA ETA HIPERAKTIBITATEA DUTEN LEHEN HEZKUNTZAKO UMEENTZAKO NEURRIAK IKASGELAN

Erantzun egokia ematearen beharra

Egilea: Patricia Gámez Fernández

Zuzendaria: Nuria Galende Pérez

Leioan, 2015eko ekainaren 4an

ZUZENDARIAREN ONIRITZIA



EGILEAREN ONIRITZIA



A U R K I B I D E A

Sarrera.....	4
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala.....	5
1.1. Aurrekariak eta egungo egoera.....	5
1.2. Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatea.....	6
1.2.1 Zer da.....	6
1.2.2 Azpimotak.....	8
1.2.3 AFNHari loturiko nahasteak.....	9
1.3 Irakaslearen papera eta klasearen kudeaketa	10
2. Metodologia.....	11
3. Lanaren garapena.....	12
3.1 Ikasgelan burutzeko estrategiak.....	12
3.1.1 Autoestimuaeren arazoa eta hura sustatzeko estrategiak.....	12
3.1.2 Ikasgelako egunerokotasunean umeari laguntzeko estrategiak.....	14
3.1.2.1 Ikasgelako antolaketa fisikoa: ikaskuntzarako giro egokia..	14
3.1.2.2 Jarraibideak eta zereginak.....	15
3.1.2.3 Umearen antolakuntza eta planifikazioa.....	16
3.1.3 Jarrerarekin erlazionatutako estrategiak.....	17
3.1.4 Zailtasunak ikaskuntzan eta horiek hobetzeko estrategiak.....	19
3.1.5 Ebaluaketarako estrategiak.....	21
3.2 Metodologia parte-hartzaileen eta inklusiboen erabileraren beharra eta onurak.....	23
3.2.1 AFNH duten umeentzako IKTen onurak.....	24
4. Emaitzak eta ondorioak.....	27
5. Erreferentzia bibliografikoak.....	28

ERANSKINAK

ARRETA FALTAREN NAHASTEA ETA HIPERAKTIBITATEA DUTEN LEHEN HEZKUNTZAKO UMEENTZAKO NEURRIAK IKASGELAN

Erantzun egokia ematearen beharra

Patricia Gámez Fernández

UPV/EHU

Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatea (AFNHa) gaur egun ikasgela batean aurki dezakegun nahaste ohikoenetariko bat da. Nahastea pairatzen duten umeek haien errendimendu akademikoan negatiboki eragiten duten zailtasun desberdinei aurre egin behar diete. Irakasleen ezagutza edo parte-hartze eza dela eta, ume horiei arrakasta lortzeko ez zaie beti bere esku jartzen gainontzekoei eskaintzen zaizkien aukera berdinak. Hortaz, irakasleak laguntzea eta ume horiei ikasgela baten barruan ahalik eta erantzun egokien ematea ikerketa lan honen helburua da. Horretarako, bilaketa bibliografiko baten bitartez, nahastean sakondu da eta estrategia desberdinak, metodologia egokia eta IKTen (Informazioaren eta komunikazioaren teknologien) erabilera proposatu dira. Inor atzean utzi gabe, guztientzako kalitatezko eta inklusibo den hezkuntza defendatzen duen eta itxaropenerako bidea irekitzen saiatzen den lana da.

AFNH, ikasgela, estrategiak, metodologia eta IKT.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es hoy en día uno de los trastornos más habituales que podemos encontrar en un aula. Los/as niños/as que sufren este trastorno tienen que hacer frente a diferentes dificultades que influyen negativamente en su rendimiento académico. Por falta de conocimiento o implicación por parte del profesorado, a estos/as niños/as no siempre se les ofrece las mismas oportunidades que al resto para alcanzar el éxito. Es por eso que el objetivo de este trabajo de investigación es ayudar a los docentes y ofrecer a estos/as niños/as la mejor respuesta posible dentro de un aula. Para ello, mediante una búsqueda bibliográfica, se ha profundizado en el trastorno y se han propuesto diferentes estrategias, una metodología adecuada y el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación). Es un trabajo que apuesta por una educación inclusiva y de calidad para todos, sin dejar atrás a nadie, con el que se les intenta abrir un camino de esperanza.

TDAH, aula, estrategias, metodología y TIC.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common disorders we can find inside a classroom nowadays. Children with this disorder have to face up to different difficulties which negatively affect their academic achievement. Due to a lack of teachers' knowledge or involvement, these children are not always given the same opportunities as the rest to succeed. That is why the aim of this research is to help teachers and provide these children the best possible response inside a classroom. To that end, as a result of a bibliographic search, the disorder has been studied in depth and different strategies, a suitable methodology and the use of ICT (Information and communication technologies) have been suggested. This is a paper that supports an inclusive quality education for everyone, without leaving anybody behind, and tries to open a path of hope.

ADHD, classroom, strategies, methodology and ICT.

Sarrera

Hasteko, lan honek interes pertsonala zein profesionala abiapuntutzat hartzen du. Izan ere, gure gizartean eta eskola-testuinguruan, batez ere, Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitateari buruz entzutea gero eta ohikoagoa da. Hala ere, klase batean egoteko izan ditudan aukera desberdinetan, ume hauei ez zaie behar besteko arretarik eskaini eta ezjakintasunaren ondorioz, askotan ume hauen adierazpenak interes ezarekin, nagikeriarekin edo ikasteko gogo faltarekin nahasten dira.

Hori dela eta, egun ikasgeletan maiz aurkitzen den nahastea izanik eta etorkizunean ume hauen tutorea izan naitekeela eta gure paperaren garrantzia kontuan hartuta, lan honen helburu nagusiak bi dira. Alde batetik, nahastea hobeto ezagutzea eta bestetik, eskola-testuingurua nahastea pairatzen duten umeen bilakaera akademikoan erabakitzailea izango denez, testuinguru horretan ahalik eta erantzun egokien ematea. Hortaz, lan honen garrantzia azpimarratzekoa da; arazoa saihestea baino, haien garapenaren hobekuntzan parte hartzea eta horretarako, egin beharreko egokitzapenak ezagutzea eta ezagutaraztea ezinbestekoa baita, modu horretan arrakasta lortzeko ume guztiei aukera berdinak emango zaizkielarik.

Ildo beretik, iturri desberdinak erabiliz, ikerketa hau esparru teoriko eta bibliografiko batean kokatzen da. Bilaketa bibliografikoa ez ezik, internetek eskainitako profesionalen konferentziak eta horien eta ume hauen familien elkarrizketak ere nahastean sakontzeko, hura hobeto ulertzeko eta umeen beharrei ahalik eta hoberen erantzuteko oso baliagarriak izan dira.

Hurrengo orrialdeetan nahasteari buruzko bilaketa sakona egin da; aurrekariei, nahastearen definizioari, dauden azpi-motei, horri loturiko nahasteei eta irakaslearen paperaren garrantziari buruzkoa, hain zuzen. Horren ostean, ume hauek dituzten zailtasunak gainditzeko eta eskolatik ahalik eta etekin handien ateratzeko klasean burutu ahal diren estrategiak, metodologia parte-hartzaileak eta inklusiboak eta bereziki, IKTekin (Informazioaren eta komunikazioaren teknologiekin) erlasionatutako baliabide desberdinen erabilera proposatuko dira. Azkenik, ondorio garrantzitsu eta esanguratsuenak ateratzeaz gain, etorkizunera begira egindako proposamena ere aipatuko da.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

1.1 Aurrekariak eta egungo egoera

Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatearen (AFNH aurrerantzean) diagnostikoa eta tratamendua ez dira XX. mendeko amaierako berritasunak (Gratch, 2009). Azpimarratzekoa da, AFNHren ulermenean aitzindaria Erresuma Batua izan zela, geroago, ikerketak Ipar Amerikan jarraitu zirelarik. AFNHrekin erlazionatuta zeuden jarrerak lehenago ikertuak izan baziren ere, ez zen 1902. urtera arte izan George Stillek nahaste hori aztertu eta deskribatu zuenean. Still bere pazienteek arreta arazoak zituztela, gehiegi mugitzen zirela eta kontrol moral eza zutela konturatu zen (Green & Chee, 2001).

Hurrengo urteetan, autore desberdinek, Stillek deskribatutako sintoma berdinekin garun-kaltea zuten umeak aurkitu zituzten. Hori dela eta, gaur egungo nahastea garun-kaltearen emaitza zela ondorioztatu zen (Miranda, Jarque & Soriano, 1999). 50. eta 60. hamarkadetan ikertzaileak AFNH zuten umeek ez zutela garun-kalterik inoiz pairatu konturatu ziren eta horren ondorioz, nahasteari “garun-disfuntzio minimoa” deitu zioten. Hau da, garuna normala zela baina zeukan disfuntzio minimoak jarrera zailak sorrarazten zituela uste zuten. Geroago, Buru Nahasmenduen Diagnostiko eta Estatistika Gidaliburuan, DSM¹-II. bertsioan (1968) “ume hiperaktiboaren sindromea” deskribatu zen.

70. hamarkadaren hasieran Virginia Douglas-ek arreta faltaren sintoma hiperaktibitatearena baino garrantzitsuagoa zelaren ideia zabaldu zuen. Bere argitalpenak hain sinesgarriak ziren, non Amerikar Psikiatren Elkarteak “Arreta Faltaren Nahastea” esamoldea DSM-III. bertsioan onartu zuen (Green & Chee, 2001).

1980. urtean, arreta falta oinarritzko sintoma bezala zehazten da eta DSM-III. bertsioan bi azpimota onartzen dira: Arreta Faltaren Nahastea Hiperaktibitatearekin eta Arreta Faltaren Nahastea Hiperaktibitatearik gabe (Parellada, 2009). Ondoren, 1987. urtean erakunde berak DSM-III.aren bertsio berri bat egin zuen, DSM-III R

¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ingelesez, Amerikar Psikiatren Elkarteari dagokiona (American Psychiatric Association ingelesez edo APA). Gidaliburu honek bere barnean, adimen nahasteen sailkapena eta deskribapen argiak izaten ditu. Horren helburua hurrengo da: osasun zientzien klinikoek zein ikertzaileek diagnostikatu, ikertu, informazioa trukatu eta adimen nahaste desberdinak tratatu ahal izatea.

(berrikusita). Nahasteari Arreta Faltaren Nahastea Hiperaktibitatearekin deitzen zaio eta bakarrik horrentzat irizpide diagnostikoak zehazten dira, Arreta Faltaren Nahastea Hiperaktibitatearik gabe kategoria diagnostikoa izateari utziz (Almendral & Verdú, 2008).

Azkenik, gaur egungo berrikusketan DSM IV-TR (APA, 1994/2002) nahasteari Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatea (AFNH) deitzen zaio eta diagnostikorako erabiltzen diren irizpide onartuenak bertan argitaratuta daude. Horrez gain, hiru azpimota desberdintzen dira -aurrerago azalduta-: arreta falta nagusitzen dena, hiperaktibitatea/oldarkortasuna nagusitzen dena eta hirugarrena, konbinatua (INTEF², 2012).

Aurrekariak azalduta daudelarik, nahastea zehazki zer den, honen azpimotak eta hari loturiko nahasteak hurrengo lerroetan azalduko dira.

1.2 Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatea

1.2.1 Zer da

AFNHa, haurtzaroan gehien ematen den nahaste neurobiologikoa da; arreta falta, hiperaktibitatea eta oldarkortasunaren sintomen agerpena duena ezaugarri (FEAADAH³, 2002). Hala ere, ikertzaile batzuk harago joaten dira eta funtzio exekutiboetan asaldurak dituztela ziurtatzen dute, horrek haien buruak planifikatzeko, denbora kudeatzeko, ondorioak aurreratzeke, jokabidea kontrolatzeko eta haien buruei jarraibideak emateko zailtasunak sortzen dituelarik (INTEF, 2012). Zehazki, Barkley-k (2011), AFNHren ikerketan aditua dena, honela dio:

El TDAH supone un déficit en el autocontrol o, lo que algunos profesionales llaman, funciones ejecutivas, esenciales para planificar, organizar y llevar a cabo conductas humanas complejas durante largos períodos de tiempo. Es decir, en los niños con TDAH la parte “ejecutiva” del cerebro, que supuestamente organiza y controla la conducta ayudando al niño a planificar las acciones futuras y seguir con el plan establecido, funciona de manera poco eficaz (Barkley, 2011:165).

² Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

³ Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad.

Nahastea eskola-umeen % 5ek pairatzen du; alegia, bat edo bi umek klase bakoitzeko eta mutilen artean nesken artean baino ohikoagoa da. Izan ere, 4 mutiletatik, neska bakar batek nahastea izaten du (Burgos et al., 2009). Ildo beretik, % 76ren inguruan, nahastea heredatzeko probabilitatea dago, influentzia genetikoak pisua handia izaten duelarik (Faraone et al., 2005).

Halaber, Amerikar Psikiatren Elkarteak (2002), bere Buru Nahasmenduen Diagnostiko eta Estatistika Gidaliburuan, AFNH dutenentzako diagnostikoa egiteko, umeak hurrengo sintometatik 6 edo gehiago taula bakoitzean izan beharko dituela dio (ikus 1. eta 2. taulak). Hori kontuan izanda, zein azpimotatakoa den jakingo da.

ARRETA FALTAREN SINTOMAK

- Maiz, zehaztasunetan ez du arretarik jartzen edo ardura faltagatik akatsak egiten ditu eskolako, etxeko edo beste jardueretako zereginetan.
- Maiz, zailtasunak ditu arreta mantentzeko zeregin edo jolas-jardueretan.
- Maiz, esaten ari zaiona ez dagoela entzuten dirudi.
- Maiz, argibideak ez ditu jarraitzen eta eskolako zereginak edo egin beharrak lan egiteko gunean ez ditu bukatzen.
- Maiz, zereginetan eta jardueretan bere burua antolatzeko zailtasunak izaten ditu.
- Maiz, adimen esfortzu iraunkorra behar duten ariketak saihesten edo ez ditu gustuko.
- Maiz, zereginetan edo jardueretan behar dituen objektuak galtzen ditu.
- Maiz, arreta galtzen du garrantzirik gabeko estimuluengatik.
- Maiz, eguneroko jardueretan arduragabea da.

1. taula. Arreta faltaren sintomak (APA, 2002).

HIPERAKTIBITATEAREN ETA OLDARKORTASUNAREN SINTOMAK

- Maiz, eskuak eta hankak gehiegi mugitzen ditu edo bere eserlekuan etengabe mugitzen da.
- Maiz, klasean bere eserlektatik edo eserita egotea espero den beste egoeretan altxatzen da.
- Maiz, egokia ez den egoeretan gehiegi korrika edo saltoka egiten du.
- Maiz, jolasteko edo jolas-jardueretan lasaitasunez parte hartzeko zailtasunak ditu.
- Maiz, motor bat izango balu bezala jokutzen du.
- Maiz, gehiegi hitz egiten du.
- Maiz, galderak amaitu baino lehen erantzunak ematen ditu.
- Maiz, txandak errespetatzeko zailtasunak ditu.
- Maiz, besteen jardueretan muturra sartzen du edo eteteko joera du.

2. taula. Hiperaktibitatearen eta oldarkortasunaren sintomak (APA, 2002).

1.2.2 Azpimotak

Aurretik aipatutako irizpidearen arabera, AFNHren barruan DSM-IV TR bertsioan (APA, 2002) hiru azpimota bereizten dira (ikus 3. taula).

- **Arreta falta nagusitzen den azpimota:** arreta faltaren sintomak gehiengoak dira (taula horretan 6 sintoma baino gehiago atera dira).
- **Hiperaktibitatea/oldarkortasuna nagusitzen den azpimota:** hiperaktibitatearen eta oldarkortasunaren sintomak gehiengoak dira (taula horretan 6 sintoma baino gehiago atera dira).
- **Azpimota konbinatua:** aurreko bien sintomak nagusi dira (bi tauletan 6 sintoma baino gehiago atera dira).

3. taula. Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatearen azpimotak, (APA, 2002).

Hala ere, diagnostikoa ezin da sintomen behaketekin baino ez egin. Izan ere, ume gehienek hein batean arreta falta, hiperaktibitatea eta oldarkortasuna adieraz dezakete edo beste arazo desberdinengatik sintoma horiek izan ditzakete. Hori dela eta, Amerikar Psikiatren Elkarteak sintomak egoteaz gain, hurrengo baldintzak bete behar direla

zehazten du. Hasteko, bere adineko umeekin konparatuz eta bere garapen gradua kontuan izanik, sintoma horiek era neurrigabeaz azaldu eta horietako batzuk umeak hamabi urte izan baino lehen agertu behar dira. Horrez gain, gutxienez umearen bi arlo desberdinetan eragina izan behar dute (eskolan eta arlo familiarrean, adibidez), horietara egokitzapena eragotziz (APA, 2002). Bestalde, kasu gehienetan nahastea eta horien sintomak ez datoz bakarrik eta AFNHa beste nahastei lotuta azaltzen da.

1.2.3 AFNHari loturiko nahasteak

AFNH duten umeen gehiengoak, horri lotuta dagoen nahastea izango du; % 32k bi eta % 11k hiru edo nahaste gehigarri gehiago. Horiek gerta daitezke nahastea ez zegokion moduan denbora luzean tratatua izan denean edo berarekin erlazionatuta ez dauden beste arazoengatik (FEAADAH, 2002).

% 40-60k (hiperaktibo-oligarriak) oposizio-desafiatzaile nahastearen sintomak izaten ditu, gehien gertatzen den nahastea hori izanik. Ume horien ezaugarrien artean hurrengoak aurki ditzakegu: haserretzen dira, eztabaidatzen dute, desafiatzaile jarrera hartzen dute, besteak gogaitzen dituzte eta herratsuak eta mendekariak dira (Mena, Nicolau, Salat, Tort & Romero, 2006).

Aurrekoaz gain, % 25ek antsietatearen nahastea pairatzen du. Arazo hori estres handiko egoerei aurre egin behar dietenean ager daiteke (Espina & Ortego, 2005). Halaber, % 19-26k ikasketa nahastea izango du. Hau da, irakurketaren, kalkuluaren edo idatzizko adierazpenaren errendimendua, bere adina eta adimen maila kontuan izanik, espero dena baino baxuagoa izango da. Arazo hori arreta falta nagusitzen den azpimotarekin maiz erlazionatzen da (Mena et al., 2006).

Ume hauen ezaugarriak, nahastearen sintomak eta eduki ditzaketen nahaste gehigarriak kontuan hartuta, irakaslearen esku-hartzeak eta klasearen kudeaketak garrantzia handia izango dute.

1.3 Irakaslearen papera eta klasearen kudeaketa

AFNHa hezkuntza sistemaren errealitate bat da eta klaseetan dauden neska eta mutil askok pairatzen duten nahastea da. Hori dela eta, irakasleak lehenengo susmoak izaten dituztenak direnez (Fernández, Tárraga & Miranda, 2007), horiek ikasle bakoitzaren ezaugarriak ezagutzea, ikertzea eta horiei buruz hausnartzea ezinbestekotzat jotzen da (Troyano, 2011).

Ildo beretik, irakasleak dira umeen jarrerak egoera egituratuetan eta jolasetan ikusteko aukera dutenak. Gainera, eskolako giroan adin bereko umeekin egoten dira eta horrek horien arteko desberdintasunak ikustea ahalbidetzen du (Fernández et al., 2007). Bi aukera horiek, aldiz, gurasoek ez daukate eta horregatik irakasleak dira normalean arazoa detektatzen dutenak.

Irakasleen eskuetan egongo da klasean giro egokia sortzea umeen jarrerak ahalik eta hoberen izateko eta dituzten ahalmenetatik ahalik eta probetxu handiena ateratzeko. Modu berean, egokituta dagoen eskolak eta hezkuntzarako egokiak diren baliabideek AFNH duten umeen zailtasunak murriztu ditzakete (Van Lier, Muthén, Van der Sar & Crijnen, 2004).

Normalean, AFNH duen ikaslea bere adineko ume batentzako minimoetara ez da ailegatzen eta ikaskuntza zailtasunak izaten ditu. Horren ondorioz, estrategia edo esku-hartzeak martxan jartzen direnean, umeari eskatuko zaiona bere aukerei eta ezaugarriei egokitzea garrantzi handikoa da. Horren harira, irakasleek lortu behar dutena ez da beste leku batera begiratzea, baizik eta umearen hobekuntzan esku hartzea. Horretarako, irakaslearen ardura ere familiarekin harremanetan egotea izango da, bion arteko komunikazioa burutzen dela ziurtatzen delarik (Troyano, 2011).

Ume horiek kontuan izanik, irakasleak martxan jarriko dituen estrategiek lortu nahi diren helburuak aintzat hartuko dituzte. Hasteko, erabiliko den metodologia umearen ezaugarrietara egokitzea; bestetik, desorientazioa eta motibazio eza ekiditea eta jarrera positiboak sustatzea arreta lortzeko eta kostatzen zaizkien jarrerak indartzeko. Azkenik, AFNH daukan umea ulertua, onartua eta maitatuta sentiarazten saiatu behar da (Orjales, 2005).

Hori dela eta, ezinbestekoa da eskolan martxan jarri behar diren esku-hartze edo estrategia egokiak ezagutzea (Rief, 2008). Izan ere, eskolako giroa testuinguru ezin hobea da AFNH duen umearen autoerregulazioa sustatzeko (Miranda, Soriano, Presentación & Gargallo, 2000). Esku-hartze eta estrategia horiek AFNH duten umeen sintomak eta jarrera arazoak murrizteaz gain, irakasle-ikasle erlazioa hobetzen dute (Rief, 2008; Scandar, 2003).

Behin esparru teorikoa eta kontzeptuala azalduta, hurrengo gutzia ulertzeko lagungarria eta beharrezkoa izango dena, lana garatzeko burutu den metodologiari buruz hitz egingo da.

2. Metodologia

Lan honek izaera teoriko eta bibliografikoa du. Gure gizartean eta eskoletan gero eta ohikoagoa den gaiari buruzko informazioa batzeko, aztertzeko eta ume horiei ahalik eta egokien erantzuteko bilaketa bibliografiko sakona egin da. Halaber, bilaketa hori burutu ahal izateko iturri desberdinak erabili dira. Horien artean, “Google akademikoa”, UPV/EHUko unibertsitateko eta Santurtziko liburutegia eta Arreta Faltaren Nahastea eta Hiperaktibitatearen fundazioak eta elkarteak aipa daitezke.

Ildo beretik, bibliografia teoriko hori, batez ere, liburu, gida eta aldizkarietan agertutako artikuluetan oinarritzen da, denak publikatuta eta ofizialki onartuta izan direlarik. Hala ere, interneten ikusitako profesionalen konferentziak eta elkarrizketak gaiaren azterketa sakonagoa egiteko oso baliagarriak izan dira. Profesionalez gain, elkarrizketa horietan ume hauen familiek bizitzen dituzten esperientzien kontakizunek eta irakasleen partaidetza areagotzeko familiek egindako eskakizunek, lan hau bideratzeko garrantzia izan dute.

Horren ondorioz, ume hauen ezaugarriak kontuan hartuta eta hauei emandako erantzuna ahalik eta hoberena izateko helburuarekin, alde batetik, esparru teorikoa prestatu egin da. Bestetik, arazoaren aurrean existitzen diren estrategiak sakonki ezagutzeko asmoz, irakasleak klasean egin ahal dituen egokitzapenei buruzko informazioa bilatu da, informazio hori praktikoagoa izaten delarik. Horrez gain,

metodologia tradizionalak albo batean utziz, partaidetza sustatzen duten metodologiaren artean, IKTen erabilera ume hauentzat zein modutan onuragarria izan daitezkeen aztertu egin da.

Laburbilduz, lan hau oinarri teoriko batean kokatzen da, ume horiek eskolan arrakasta lortu ahal izateko guztiek aukera berdinak izan behar dutela abiapuntutzat hartzen duena.

3. Lanaren garapena

Arestian esan bezala, ume hauen funtzionamendua ahalik eta egokien izateko, esku hartzeko metodo desberdinak erabiltzen dituzten eta estrategiak erabiltzeko prest egongo diren irakasleak beharko dira. Hori dela eta, ume hauen zailtasunak kontuan hartuta eta haien ikaskuntza prozesuan laguntzeko asmoarekin, irakasleak martxan jarri ahal dituen estrategiez gain, metodologia parte-hartzaileen eta inklusiboen eta bereziki IKTen erabileraren beharra eta onurak atal honetan aipatuko dira.

3.1 Ikasgelan burutzeko estrategiak

Lehenik eta behin, autoestimuekin, klaseko egunerokotasunean umeari laguntza ematearekin, jarrerarekin, ikaskuntza-zailtasunekin eta ebaluaketarekin erlazionatuta dauden estrategiei buruz hitz egingo da.

3.1.1 Autoestimuen arazoa eta hura sustatzeko estrategiak

Autokontzeptua bakoitzak bere buruaz duen irudikapen mentala da, hau da, fisikoki, pertsonalki eta sozialki bere burua arlo desberdinetan (sozialean, familiarrean, laborean edo eskola-arloan, besteak beste) nola ikusten duen. Umea bere buruaz sortzen joan den irudikapen mental hori, izan nahi duen irudikapen idealarekin konparatzean, bere autoestimua sortzen hasten dela esan daiteke. Horren harira, bi irudikapen horien arteko aldea oso handia bada, autoestimua baxua izango da; bien arteko desberdintasuna, aldiz, txikia bada, bere autoestimua altua izango da (Mena & Tort, 2001).

AFNH duten umeen % 50 baino gehiagok ziurtasun eta konfiantza eza, arazo emozionalak edo autoestimua baxua du. Izan ere, nahiz eta ahaleginak egin inguratzen dituzten pertsonen aginduak betetzeko, ume horien porroten eta akatsen kantitatea altuagoa da, bere zereginari edo jarrerari buruzko informazio ezkorragoa maiz jasotzen dutelarik. Halaber, arreta edo autokontrola eskatzen duten ariketak egin behar dituzte, horiei aurre ezin eginez, eta horrek frustrazio sententzioaren areagotzea eragiten du. Ariketa desberdinen porroten ondorioz, irakasleek umei erantzukizunak emateari uzten diote eta umeek hori mezu negatibo moduan ulertzen dute, haien burua ezgaitzat hartuz (Mena et al., 2006).

Ume horiek izaten dituzten jarreraren arabera, hiru taldetan sailka daitezke. Lehenengo taldean, haien ezgaitasunak onartzen dituzten umeak aurki daitezke. Horiek eginkizun sinpleetan laguntza eskatzen dute, ahalegin handiak eskatzen dituzten ariketak saihestuz. Bigarren taldean, ezgaitasun horiek ezkututzen saiatzen diren umeak aurkitzen dira. Irakasleari azalpen eta jarraibide asko eskatzen dizkiote akatsak ekiditeko eta ariketa behar bezala egiteko helburuarekin. Azken taldean harrokeria erakusten duten umeak daude, normalean haien buruaz irudi negatiboa daukatela ezkutatuz. Horren haritik, irakasleek talde horiek ez badituzte ezagutzen eta AFNH duen umea ez badute modu egokian tratatzen, eskolan, lagunekin, ikaskideekin edo familiarekin bere burua ez du onartuko, dituen zailtasunak gainditzeko motibazio eza erakutsiz. Beraz, umeak autoestimu baxua izango du eta nahi zuen baino errendimendu baxuagoa izatea eragin dezake (Orjales, 1998).

Hala ere, estrategia desberdinak erabiliz, autoestimua hobetzea eta motibazioa areagotzea lor daiteke. Lehenengo urratsa irakasleak emango du, umea klasean izan ditzakeen zailtasunak onartuz eta ezagutuz. Behin zailtasun hauek ezagututa, umeen ahaleginak identifikatzea errazagoa izango da eta aldi berean, horiek goraiatzea ezinbestekotzat jotzen da. Horretarako, mezu positiboak erabiltzea eta bere aspektu positiboetan arreta jartzea eta horiek indartzeak izugarritzko garrantzia izaten du. Ildo beretik, berarengan eta bere ahalmenetan konfiantza berreskuratzeko erantzukizun desberdinak esleitu ahal zaizkio. Bestetik, umearen integrazio soziala ahalbidetzen duten ariketak, hala nola taldeko lanak edo jokoak, besteak beste, lagungarriak izango dira.

Erabilitako hitzak ere oso garrantzitsuak izango dira; akusazioak edo umea irrigarri uztea saihestu behar da. Halaber, zerbait adieraziko denean argi utzi behar da bere jarrerarekin erlazionatuta dagoela eta ez berez umearekin (Mena et al., 2006). Hizkerarekin jarraituz, umeak animatzean ahalik eta zehatzen izatea gomendatzen da. Ez hori bakarrik, irakasleek interesa erakutsi behar dute eta umea kontatzean ari denari garrantzia ematen zaiola jakinarazi behar zaie (Green & Chee, 2001).

Aurreko guztia kontuan hartuta, ikasleen autoestimua areagotzea lortu nahi bada, animatuak, baloratuak eta integratuak sentitu beharko dira, laguntza berezia jaso behar izango dute eta erantzukizunak eman beharko zaizkie.

3.1.2 Ikasgelako egunerokotasunean umeari laguntzeko estrategiak

Ume hauek klaseko giro egituratuei egokitzeko, haien buruak planifikatzeko eta zereginetan arreta jartzeko zailtasunak dituztenez, klasearen antolaketan, umearen zereginetan eta planifikazioan zenbait egokitzapen egiteak umeari on egingo dio (Henderson, 2006).

3.1.2.1 Ikasgelako antolaketa fisikoa: ikaskuntzarako giro egokia

Umearen kokapenari dagokionez, ariketak kontzentrazio gehiago behar izango duenean eserleku bakarra prestatzea gomendatzen da, umeak erabiliko duena beharrezkoa izango denean. Halaber, umea irakaslearen mahaiaren ondoan eseriko da eta irakasleak bere lana zeharka gainbegiraturako du (mahaietatik pasatuz, keinuak erabiliz edo umea ukituz, besteak beste). Umeak arreta galtzeko erabiltzen dituen objektuen erabilera ekiditeko, klasean leku aproposa aukeratuko da eta horiek bertan utziko ditu, eginbeharrekin amaitu ondoren hartu ahal dituenak. Horrez gain, mahai gainean erabiliko dituen materialak bakarrik izango ditu, kutxatila gordeta egongo delarik, horrekin ere jolastu ahal baitu (Malagón, 2010).

Ume hauek taldeko lanak egingo dituztenean, zuhurrak eta lasaiak diren eta adi egoten diren ikaskideen ondoan esertzea onuragarria izango da (Santos & Bausela, 2007). Halaber, koterapeuta bat (irakaslearekin elkarlanean arituko den umea) AFNH duten umeen ondoan egotearen ideia aintzat har daiteke. Hau da, irakasleak ume bat

aukeratuko du eta AFNH duen umeari bere zereginak egiten lagunduko dio. Kasu hauetan koterapeuta bat egoteak irakaslearentzat, umearentzat eta koterapeuta berarentzat abantailak izango ditu.

Abantaila horien artean, hurrengoak dira esanguratsuenak: irakasleak klaseko jarrerak zeharka kontrolatzeko aukera gehiago izango ditu; umea gainbegiraturia izango da, beharrezkoa izango denean eginbeharrekoa koterapeutak gogoraraziz eta taldean onartuagoa sentiarazten lagunduko dio; koterapeutak solidarioagoa izaten ikasiko du eta azken honek ikasitakoa hobeto barneratuko du. Gaur baitakigu ikasitako informazio hori beste pertsonari azalduz hobeto asimilatzen dela (Orjales, 1998). Argi dago laguntzaile horren zeregina irakasleak gainbegiratu duela eta bi umeren familien baimena beharrezkoa izango dela, baita laguntza jasoko duen umearen baimena ere. Ume horrek nahi ez izatekotan, koterapeutaren papera ez da burutuko (Espina & Ortego, 2005).

3.1.2.2 Jarraibideak eta zereginak

Irakasleak eginbeharrekoari buruzko jarraibideak emango dituztenean, lehenengo eta behin begi-kontaktuari garrantzia emango dio, umearen arreta ziurtatuz. Bestetik, jarraibide horiek banan-banan azalduko dira, motzak eta zehatzak izanik eta umeak beteko dituztenean irakasleak goraiapatuko ditu (Mena et al., 2006). Ildo beretik, jarraibideak idatziak izango direnean, ume hauen arreta bereganatzeko, hitz gakoak azpimarratzeak izugarritzko garrantzia izango du (Henderson, 2006).

Zereginarekin hasi baino lehen, zeri buruz lan egingo den, zer lortuko den horrekin, zenbat denbora iraungo duen, atsedena egongo den eta beharrezkoa izango den materiala azaltzea gomendatzen da (Espina & Ortego, 2005). Zereginei erreparatuz, gainontzeko umei eskatzen zaizkienak izan daitezke. Hala ere, zereginak luzeak badira, eginkizuna zatikatuz epe laburretan egiteko umeari eskatu ahal zaio. Hau da, zeregin luze horren ariketa bakoitza bukatuko duenean irakasleari erakutsiko dio. Sistema horrekin lortzen dena hurrengoa da: agindutakoa azkar egitea, laburra baita; irakaslearengana joango den bakoitzean errefortzu positiboa jasotzea eta hurrengo ariketa egiteko prest egotea; ariketa batean hobetzeko zerbait egotekotan, hurrengoan zuzenketa hori egitea eta ez zeregin osoa eginda egongo denean eta azkenik, mugitzeko eta irakaslearen arreta jasotzeko aukera izatea (Orjales, 1998).

Bestalde, zereginetan arrakasta lortzeko autojarraibideak ere lagungarriak izango dira. Autojarraibide hauen helburua aurre egin behar dieten arazoei irtenbidea aurkitzeko eta hizkuntza autogida bezala erabiltzean datza. Horiek ez dute zehazten umeak zer pentsatu behar duen, baizik eta nola egin behar duen eta horretarako, bere buruari zenbait galdera egin beharko dizkio. Kontuan hartu beharrekoa da ere ume gehienek prozesu hau modu automatikoan egiten dutela; ume hauek, ostera, entrenamendua behar dute (ikus 1. eranskina) (STILL⁴, 2004).

3.1.2.3 Umearen antolakuntza eta planifikazioa

AFNH duten umeen zailtasunen artean denboraren kudeaketa eta ikasketaren, zereginen edo etxeko lanen antolakuntza eta planifikazioa aurkitzen dira. Horren harira, umearen lana errazteko, erregistroen erabilera etxean oso baliagarria izan daiteke (irakasleak klasean eskainitakoa eta eginda egongo denean jasoko duena) (ikus 2. eranskina) (Mena et al., 2006).

Antolakuntza eta planifikazioarekin jarraituz, agendaren erabilerak ere garrantzia handia du eta, ume hauentzat batez ere, irakaslearen gainbegiratzea ezinbestekoa izango da. Horrez gain, irakasleak hura kopiatzeko egunero denbora utzi beharko die eta behar duen materiala etxera eramango duela ziurtatu behar du. Agendaren erabilera egokia azpimarratzekoa da, gurasoen eta irakasleen arteko bitarteko bat izango baita, bien arteko komunikazioa ahalbidetuko duena (STILL, 2004).

Azkenik, ume hauek errutinaren beharra daukate, ezustekoei aurre egiten ez baitakite. Hori dela eta, egunero egingo dutena eta ondoren gertatuko dena jakin beharko dute. Jardueraz aldatuko denean, denbora tarte bat utziko zaie aldaketaz ohartzeko eta hurrengo ariketarekin hasteko (Green & Chee, 2001).

⁴ AFNH duten umeen gurasoen Balear Uharteetako elkarte.

3.1.3 Jarrerarekin erlazionatutako estrategiak

Nahastearen sintomak direla eta, AFNH duten umeek portaera desegokiak izaten dituzte. Klaseak eteteko joera dute, gehiegi mugitzen dira, haien zereginak ez dituzte bukatzen, ez dira adi egoten edo gainontzekoak gogaitzen dituzte, besteak beste. Hala ere, jarrera horiek guztiak umeak ezin ditu erraz saihestu. Egoera horiek kontrolatzeko aurrerago azalduko diren estrategiak baliagarriak izango dira (Balbuena et al., 2014). Era berean, jarrerarekin erlazionatuta dauden teknikak ezagutzen dituen irakasleak, antolakuntzarako eta kontrolerako arazo gutxiago izango ditu (Orjales, 1998).

Halaber, umearekin hamar minutuko tutoretza indibidualak adostea beharrezkoa izango da. Tutoretza horietan umeari azalduko zaio berarengandik zer espero den, bere errendimendua eta jarrera hobetzeko zer keinu adostu ahal diren eta azkenik, umeak klasearen barruan bete behar dituen arau minimo eta zehatzak (Mena et al., 2006). Arauak gutxi eta argiak izan beharko dira, ikasgelaren leku ikusgai batean kokatuta egoten direlarik (Rief, 1999).

Zigorak saihestu behar diren bitartean (egoera larrietan izan ezik), egokia den jarrera erakusten ez baitute, etengabeko gainbegiraketa garrantzi handikoa izango da. Izan ere, gainbegiraketari esker, gatazkatsuak izan ahal diren egoerak (zeregina bukatu ondoren edo talde lanean aritzean, adibidez) aurreikusi ahal dira eta umearengan ziurtasuna eta autokontrola sortzen du. Gainbegiraketa modu desberdinetan burutu ahal da: umea maiz begiratzuz, bere zereginarekin hasi dela ikusteko ondotik pasatuz edo bion artean adostutako keinua eginez (Mena et al., 2006). Gainbegiraketa horretan umea lanean denbora luzez aritu dela eta mugitu nahi duela nabaritzen bada, zereginen bat esleitu ahal zaio umearen mugimendua ahalbidetuz (Orjales, 1998).

Lehengo hariari jarraituz, umearen jarrera egokiak areagotzeko eta desegokiak aldatzeko teknikak hurrengoak dira (ikus 4. taula) (Balbuena et al., 2014; Mena et al., 2006; Rief, 1999; STILL, 2004).

Teknika	Deskribapena	Adibidea
<p>ERREFORTZU POSITIBOA</p> <p>“Jarrerak indartzeko teknika eraginkorrena da”.</p>	<p>Egokia den jarrera izan ondoren, indartzaile positiboak erabiltzean, hala nola irribarrea, kasu zehatzen goraiamenean edo klasean abantailak edukitzean datza.</p>	<p>“Oso ondo lan egin duzu arreta jarritz”</p> <p>“Asko gustatzen zait lasai eta entzuteko prest zaudenean”</p> <p>“Zereginak bukatu dituzunez, hurrengo ariketa aukeratu ahal duzu”</p>
<p>ERREFORTZU NEGATIBOA</p>	<p>Egokia den jarrera izan ondoren eta hori zoriontzeko helburuarekin, umearentzat desatsegina den zerbait baztertzean datza.</p>	<p>“Ahozko azterketa gainditzen baduzu, ez duzu idatzia egin behar”.</p> <p>“Lehenengo bi ariketak ondo egiten badituzu, ez dituzu azkenak egin behar”.</p>
<p>“DENBORA KANPOAN”</p>	<p>Desegokia den jarrera desagertzeko helburuarekin, umeak estimuluak jasotzen ez dituen leku batean isolatzean datza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Umeak egokia ez den jarrera izan bezain pronto erabiliko da: osotasunean (klasetik kanpo) edo modu partzialean (klasean egokitutako lekuan). • Umeak daukan urte bakoitzeko minutu bat aplikatuko da (10 minutu baino gehiago ez da egongo). • Umeak jarrera egokia izango duela uste duenean, berriro klasera edo bere lekura itzuliko da eta irakasleak zorionduko du. • Irakasleak ezin izango du teknika hau gehiegi erabili. 	<p>“Zure hankak geldirik egotea gustatuko litzaidake. Ezin baduzu lortu, joan zaitez izkina horretara eta eseri berriro zure lekuan hankak geldirik izango dituzula uste izango duzunean”</p> <p>“Zu klaseko arauak betetzeko prest egoteak pozten nau. Mesedez, eseri zure ikaskideekin”</p>
<p>“DESAGERTZEA”</p> <p>“Jarrera desegokiak gutxiagotzeko teknika eraginkorrena da”.</p>	<p>Desegokia den jarrera gutxiagotzeko edo desagertzeko, jarrera horretan arreta ez jartzean datza (ez begiratu, ez hitz egin edo keinuak ez egin).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teknika hau ez da erabiliko norbait arriskuan baldin badago, hala nola aulkian oreka mantentzen saiatzen bada edo objektuak jaurtitzen baditu. 	<p>Umeak arreta deitu nahi baldin badu oihuka edo egokia ez den hizkuntzan, adibidez, ez zaio kasurik egingo.</p>

<p>KONTRATUAK (jarrerarekin erlazionatuta daudenak)</p>	<p>Irakasleen eta umearen artean idatziz negoziatzen eta umearen ezaugarrietara egokitzen den kontratua da.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Umearengandik espero diren jarrerak eta horiek betetzekotan egongo diren ondorio positiboak zehaztuko dira. • Sariak umearentzat garrantzitsuak izan behar dira. Lortu nahi diren jarrerak umea izaten dituen heinean, irakaslea sariak berriztatzen joango da. • Jarrerak guztiz barneratuta izango ditunean, teknika pixkanaka-pixkanaka alde batean utziko da. 	<p>(ikus 3. eranskina)</p>
--	---	----------------------------

4.taula. Umearen jarrera egokiak areagotzeko eta desagokiak aldatzeko teknikak. Balbuena et al. (2014), Mena et al. (2006), Rief (1999) eta STILL-etik (2004) moldatuta.

3.1.4 Zailtasunak ikaskuntzan eta horiek hobetzeko estrategiak

AFNH daukaten ume guztiek ikasketa nahastearen irizpide diagnostikoak bete ez arren (esparru teorikoan azaldutako AFNHari loturiko nahaste espezifikoa), ume gehienek ikaskuntza-zailtasunak izango dituzte irakurketan, idazketan eta matematikan arreta falta, oldarkortasuna eta jokabide geldiezinaren ondorioz. Hori dela eta, haien errendimendua bere adina eta adimen mailarako espero dena baino baxuagoa izango da (Green & Chee, 2001). Horren harira, ume horiek arlo bakoitzean izaten dituzten arazoak eta bakoitzarekin erabili ahal diren estrategiak azalduko dira (ikus 5., 6. eta 7. taulak).

<p>IRAKURKETA</p>	
<p>Zailtasunak</p>	<p>Estrategiak</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Hutsegiteak, ordezkatzak eta eransketak hizkietan edo hitzetan. • Zenbait talde kontsonantikoetan zailtasunak (tr/bl/pr/br). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hitzak, esaldiak edo testu txikiak irakurtzeko klasean zenbait denbora erabiliko da; adostutako kopurua ondo irakurri ondoren umea sarituz (errefortzu positibo honi esker, arreta maila handituko da eta akatsak gutxituko dira).


<ul style="list-style-type: none"> • Ulermen eskasa. • Irakurmenarekiko motibazio eza. • Irakurketan zehar galtzea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulermen egokia ahalbidetzeko, testuetan edo jarraibideetan hitz gakoak azpimarratzen umeari lagundu. • Bakarka edo taldeka irakurtzeko testu motibagarriak erabili, erantzun desberdinak ahalbidetzen dutenak (marrazkiak, titulua asmatzea edo erantzun anitzak). • Irakurketan ez galtzeko ikasleak egindako adierazleaz baliatuko dira.
--	--

5. taula. Umeen zailtasunak irakurketan eta horiek hobetzeko estrategiak (Mena et al.-etik moldatuta, 2006).

IDAZKETA	
Zailtasunak	Estrategiak
<ul style="list-style-type: none"> • Hitzen loturak, zatiketak, eransketak, hutsegiteak, errepikapenak edo aldaketak egiteko joera dute. • Akats ortografiko gehiago egiten dituzte, arau ortografikoak gogoratzeko zailtasunak izaten baitituzte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hitzak, esaldiak edo testu txikiak idazteko klasean zenbait denbora erabiliko da; adostutako kopurua ondo idatzi ondoren umea sarituz (errefortzu positibo honi esker, arreta maila handituko da eta akatsak gutxituko dira). • Normalean arazoak izan dituzten hitzekin lan egitea eraginkorra izaten da. • Entzumen-memoriarekin arazoak dituztenez, ikuste-memoria landuko da: marrazkiak eta hitzak erlazionatuz, haien izango diren hiztegiak eratzuz edo hitzak erabiltzen diren jokoetan jolastuz.

6.taula. Umeen zailtasunak idazketan eta horiek hobetzeko estrategiak (Mena et al.-etik moldatuta, 2006).

MATEMATIKA	
Zailtasunak	Estrategiak
<ul style="list-style-type: none"> • 1- Enuntziatuak ulertzeko eta buruketa horri dagokion eragiketa egokia aukeratzeko zailtasunak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Datuak azpimarratzeaz gain, hurrengo autojarraibideak erabiliko dituzte. <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Batuketa: gauzak GEHITU (+)</p> <p>Kenketa: gauzak ATERA (-)</p> <p>Biderketa: gauzak GEHITU (+) ALDI ASKOTAN (x)</p> <p>Zatiketa: gauzak BANATU (:)</p> </div>

<ul style="list-style-type: none"> • 2- Eragiketa egokia aukeratu ondoren, ikurra jartzerakoan akatsak egiten dituzte (umeak batuketa bat egitea aukeratzen du, baina azkenean kenketaren ikurra jartzen du). • Kontzeptu abstraktuak ulertzeko zailtasunak. • Buruketetan haien buruei autojarraibideak emateko zailtasunak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikurra bakoitzari kolore bat egokituko zaio. Modu horretan, kolorea aukeratzekoan, egingo zuten eragiketa pentsatzeko denbora tarte bat erabiliko dute. • Materialak manipulatu beharko dituzte (bolatxoak, fitxa txikiak edo klasean daukaten objektuak, besteak beste). Marrazkiak ere oso lagungarriak izango dira. • Buruketa matematikoak lantzeko estrategia eraginkorra hurrengo autojarraibideen erabilera da (ikus 4. eranskina). <div style="text-align: center;">  </div> <ol style="list-style-type: none"> 1. GELDITZEN NAIZ. 2. BEGIRATZEN DUT. 3. ERABAKI BAT HARTZEN DUT. 4. JARRAITZEN DUT. 5. BIRPASATZEN DUT.
--	--

7.taula. Umeen zailtasunak matematikan eta horiek hobetzeko estrategiak (Mena et al.-etik moldatuta, 2006).

3.1.5 Ebaluaketarako estrategiak

Umearen eskola-arrakasta lortzeko asmoarekin, ebaluazio pertsonalizatua zehazteko neurri egokiak hartzea ezinbestekoa izango da (FEAADAH, 2002). Azterketa egoera bati aurre egiteko dituen gaitasunak ebaluatu beharrean, bere ahaleginei eta dakienari garrantzia eman beharko zaio. Horretarako, azterketa egin baino lehen, bitartean eta ondoren, estrategia desberdinak erabiltzea komenigarria izango da (STILL, 2004).

Azterketa egin baino lehen, zehaztutako egunaren data modu egokian agendan idatzita dagoela irakasleak egiaztatuko du. Bestetik, azterketaren prestaketari dagokionez, galdera laburrak eta enuntziatu zehatzak zein zuzenak izan behar dira. Enuntziatu berean bi edo galdera gehiago egotekotan, galdera horiek banandu beharko dira, jarraibide bat baino gehiago enuntziatu berean saihestuz. Gainera, beltzez edo kolorez enuntziatuen hitz gakoak edo ariketaren zatiak nabarmentzea ume hauentzat oso lagungarria izango da (ikus 5. eranskina). Halaber, orri batean egongo den galdera kopurua murriztu behar da. Izan ere, hobe da azterketa laburrak eta sarriak egitea, azterketa luzeegiak diseinatzea baino.

Bestalde, azterketaren galderak irakasleak ozen irakurriko ditu, dena ulertzen dela ziurtatuz. Denborari ere erreferentzia egingo dio eta hasieratik azterketaren iraupena azalduko da, azterketan zehar geratzen den denbora gogoraraziz. Horrez gain, umeak behar izatekotan, azterketaren iraupena luzatzeko aukera emango zaio. Azkenik, azterketarekin hasi baino lehen, beharko duen materiala mahai gainean daukala irakasleak egiaztatuko du (Balbuena et al., 2014).

Umeak azterketa egingo duen bitartean, zalantzak izatekotan, irakaslearen mahaira behar beste alditan joan daiteke eta eserlekuan mugitzen edo altxatzen utzi behar zaio, batzuk azterketa osoan zehar eserita ezin baitira egon. Horrez gain, ikasle batzuk oso geldoak dira eta beste batzuek aldiz, haien oldarkortasuna dela eta, azkar erantzuten dute, erantzun okerrak emanez. Horren ondorioz, irakaslearengandik hurbil eserita egonda, azterketan zehar modu desberdinetan laguntza eskaini beharko zaie: kontzentrazioa galduz gero, umea gidatuz eta galdera guztiak ulertzen eta erantzun dituela ziurtatuz (FEAADAH, 2002).

Azterketa egin ondoren, egindako ahalegina eta ikasitakoa balioetsiko da; emaitzetan baino, prozesuan arreta jarritz. Amaitzeko, nota jartzerakoan, hutsegite baten ondorioz egindako akatsetan, aurkezpenean eta akats ortografikoetan malgutasuna beharrezkoa izango da (Balbuena et al., 2014).

Behin ume hauentzat eta irakasleentzat baliagarriak izango diren estrategiak azalduta, azpimarratzekoa da, aipatutako estrategia horien erabilera ez da nahikoa izango, klasean eskaintzen den hezkuntzak gaur egungo gizartearen beharrak asetzen ez

baditu, eta hori da zehazki kasu batzuetan egun gertatzen dena (Marchal, 2013). Horren ondorioz, estrategia horiez gain, ume guztien garapenerako, inor atzean utzi gabe, aldaketa garrantzitsuak beharrezkoak dira. Hortaz, metodologia aldaketari buruz eta IKTen erabileraren onurei buruz hitz egingo da hurrengo lerroetan.

3.2 Metodologia parte-hartzaileen eta inklusiboen erabileraren beharra eta onurak

AFNH duten umeekin hezkuntzan orain arte erabilitako metodologia tradizionalak ez du balio. Izan ere, umeen parte-hartze eskasa edo eza dela eta, kasu batzuetan klasean kaiolatuta senti daitezke eta hobetu beharrean, okerrera egiten dute, neurri handi batean eskoletan erabiltzen den metodologiari egokitu ezin direlarik.

Hori dela eta, ume horiek, azaldutako sintomengatik (arreta falta, hiperaktibitatea eta oldarkortasuna), eskolan erabiltzen den metodologia desberdina izatea behar dute. Hori horrela, ikasgelan umeen partaidetza aktiboa bilatzen duen hezkuntza eredu inklusiboa behar da (Marchal, 2013). Alde batetik, ume horien partaidetza sustatzeko eta haien ikaskuntza eraikitzeke, irakasleak bere azalpenetan laguntzaile bezala hartu ahal ditu. Izan ere, zenbat eta gehiago mugitu eta esku hartu ikasten duten bitartean, orduan eta errazago izango da haientzat arreta mantentzea eta horren ondorioz, gehiago ikasiko dute. Alabaina, irakasleak geldirik egotera behartzen baditu, arreta mantentzea gehiago kostatuko zaie (Barkley, 2007). Bestetik, jarduera dinamiko gehiago behar dituzte; jokoak edo antzerkiak, besteak beste. Horiek prestatzea ez da zaila eta ume horiek motibatzeke, haien zaletasunak aurkitzeke, haien buruak hobeto ezagutzeko edo ikasten ikasteko oso lagungarriak izango liriteke (Marchal, 2013).

Ildo beretik, ume horien errendimendua oso ona izan daiteke modu egokian estimulatzen bazaie. Frogatu egin da umeen errendimendua altuagoa dela irakasleak esperimentazioari garrantzia ematen dioenean edo aurretik azaldu den moduan, umeen partaidetza sustatzen denean (Orjales, 2005). Izan ere, umeek oro har eta ume horiek zehazki, irakurtzen, ikusten, hitz egiten edo zerbait egiten dutenean, informazio gehiago buruan gordetzen dute, bakarrik entzuten dutenean baino (STILL, 2004).

Hau da, klasean ume horiek izatea ez da arazo bat, baina irakasleek haien garapen desberdina dela ezagutu behar dute, onartu behar dituzte, haien beharretan arreta jarri eta beraien ezaugarrietatik onura atera (Martínez, Herrera & López, 2014). Horren harira, hauek dira ume horien ezaugarririk positiboak eta irakasleak horien partaidetzaren bidez sustatu behar dituenak: hiperkontzentrazioa interesa daukaten arloetan, kirolerako trebetasun handia, umorea, sormena eta aurkikuntzetarako eta musikarako zorrotasuna (Guerrero, 2006).

Ikasteko modu desberdinak daudela kontuan hartuta, irakasteko moduaren aldaketaren beharra dago. Horregatik, aldaketa horretan irakasleen papera oso garrantzitsua da. Horiek prestatuko dituzten eta klasean egingo diren ariketak umeen interesen arabera izan beharko dira, ikaskuntzarako testuinguru errealean oinarrituz eta orain arte esan bezala, guztien partaidetza sustatuz (Pérez, Leiva, & Guerrero, 2014). Hori dela eta, AFNH duten umeekin batez ere, eredu pedagogiko tradizionala albo batean uztea eta aipatutakoa ez ezik, klaseko proiektuak ere martxan jartzea garrantzitsua izango da, irakaslea berritzailea eta sortzailea izango delarik eta klasean pasibotasuna eta monotonía saihestuz (Mena, Salgado & Tamayo, 2008).

Aurreko guztia aintzat hartuz, IKTek eskaintzen duten baliabide desberdinek metodologia parte-hartzailea eta inklusiboa sustatuko dute. Hau da, hurrengo atalean azalduko diren baliabideek irakaslearen alde berritzailea garatzeaz eta monotonía saihesteaz gain, umeen partaidetzari eta esperimentazioari garrantzia emango diote, ume hauek klasean dituzten zailtasunei aurre egiteko aukera emanez.

3.2.1 AFNH duten umeentzako IKTen onurak

IKTek ikaskuntzarako oztupoak gutxitzen duen hezkuntza-eremua eraikitzen laguntzen dute, partaidetza, komunikazioa eta jokorako aukera ahalbidetuz (García & López, 2012). IKTen erabilerak ikasleen motibazioa eta interesa areagotzeaz gain, elkarri eragiteko abagunea ematen du; informazioa eskuratzeko erraztasuna eta lastertasuna eta ikaskuntzarako ariketa osagarriak eskaintzen dituelarik (Cuesta, Aguiar & Marchena, 2014).

IKTen artean, azken urteotan arbela digitalaren erabilera klaseetan hedatu egin da. Ume guztientzat lagungarria izan arren, AFNH duten ikasleentzat bereziki, ondorio positiboak izango ditu hurrengo arrazoiengatik: arreta mantentzea areagotuko du baliabideak eskaintzen dituen elementuak direla eta (ikus-elementuak, elementu digitalak edo ahozkoak) eta beraiek tresna martxan jarri ahal dute, independentzia, interakzioa eta haien autoestimua hobetuz. Halaber, motibazioa handitu egingo da, haien partaidetza sustatzeko erabili ahal den baliabidea baita eta kasu batzuetan haien eserlekuetatik altxatzea ahalbidetuko duena. Azkenik, arbela digitalari esker, irakasleak ikusiko dituen beharren arabera, edukiak egokitu ahal izango ditu, azalpenak lagunduko duten irudiak, soinua edo bideoak gehituz (Romero, 2011).

Aurrekoaz gain, AFNH duten umeen bereizgarriak kontuan hartuta, hiperaktibitatea gutxiagotzeko, arreta mailak areagotzeko eta horren ondorioz, haien ikaskuntza hobetzeko software desberdinak erabil daitezke. Hala ere, horiek aukeratzean hurrengo ezaugarriak kontuan hartu beharrekoak izango dira.

Alde batetik, softwareak motibazioa sustatzen duten elementuak izan behar ditu: erritmo melodia sinpleak, programa gidatuko duen pertsonaia baten presentzia edo irudi erakargarriak. Bestetik, begi eta eskuen koordinazioa ahalbidetzen duten programak interesgarriak dira, hala nola margotu beharreko irudiak, umearen arreta erakartzea lortzen baitute. Izan ere, ikasteko ariketekin aritzeaz gain, ondo pasatzeko ariketak egotea ere gomendatzen da. Alabaina, aukeratutako jokoak gehiegizko animazioak edukitzea ume hauentzat ez da onuragarria izango; arreta galtzeaz gain, ariketa behar bezala egingo ez dutelako.

Ume hauen autoestimua baxua dela kontuan izanik, akatsak baino, lorpenak zorientzen dituzten programak bilatu behar dira, baita esaldi batzuen bidez ikaslea animatzen dutenak. Horrekin erlazionatuta, ariketen maila haien ezagutzekin bat etorri behar da, zailegiak edo errazegiak direnak saihestuz. Izan ere, frustrazioa edo gogaitasuna sor ditzakete. Era berean, autoebaluaketa eskaintzen dituzten programak beharrezkoak izango dira, azken ezaugarri horrek irakasleari eta ikasleari bere aurrerapenari buruzko informazioa emango diena (González & Oliver, 2002).

IKTek eskaintzen dizkiguten baliabideekin amaitzeko, gero eta gehiago erabiltzen diren eta ezagunagoak diren estrategia didaktikoak WebQuest-ak dira. Ikaskuntzarako egoera dinamikoak eta malguak sortzen dituen baliabide teknologikoa da. Gainera, IKTekin erlazionatuta dagoen metodologia egokienetariko bat da hori, ume hauek bereziki, lehen esan bezala, manipulatzeko eta esperimentatzeko ikasten baitute, entzuten baino (Santurde, 2012).

WebQuest-a, sarearen erabileran oinarritzen den eta umeentzat motibagarria izango den gai bati buruzko zeregin bat edo batzuk proposatzeko dituen jardura da. Umeek jardura ikusi ahal izateko irakasleak sortutako web orrialdean sartu behar dute eta bertan, jardueraren helburuak, zereginak, izango dituzten baliabideak (bilatu behar duten informazioa aurkitzeko irakasleak eskaintutako web orrialdeak), urratsak eta ebaluazio irizpideak aurkituko dituzte (Zubillaga & Alba, 2005).

Ume hauen zailtasunak ezagututa, zereginen urratsak eta bakoitzaren zergatia zehaztea haintzat oso lagungarria izango da, zereginak urratsez urrats egiteko aukera izango dutelako, bakoitzaren iraupena oso luzea ez izanik eta umearen planifikazioa erraztuz. Halaber, irakasleak proposatutako dituen web orrialdeen oinarritzko informazioa erraz ikusten dela ziurtatu behar du, esteka gehiegi eskaintzen ekidinez. Era berean, ume hauen onurarako batez ere, irakasleak web orriaren elementuak egokituko ditu, hala nola letraren tamaina aukeratuz, kontzeptuen garrantzia kolore desberdinez azpimarratuz edo testuaren mugimendua saihestuz (Santurde, 2012).

Azkenik, aurretik aipatutako ezaugarriak betetzen dituzten hainbat software eta joko daude, baita WebQuest-ak prestatzeko web orriak ere (ikus 6. eranskina). Beraz, IKTen bidez haien partaidetza sustatzeko eta haien zailtasunak gainditzeko aukera desberdinak daudela ikusita, horrelakoak klasean noizbehinka erabiltzea ume hauentzat bereziki, oso lagungarria izango da.

4. Emaitzak eta ondorioak

Lan honen helburuak gogoratu, gero eta ohikoagoa den nahastea, AFNHa, hobeto ezagutzea eta nahastea pairatzen duten umeei ikasgelan ahalik eta erantzun egokien ematea izan dira. Horretarako, nahasteari buruzko bilaketa sakona egin da eta ume horiek dituzten zailtasunak gainditzeko eta eskolatik ahalik eta etekin handien ateratzeko klasean burutu ahal diren estrategiak, metodologia parte-hartzaileen eta inklusiboen eta bereziki, IKTekin erlazionatutako baliabide desberdinen erabilera proposatu dira. Hortaz, lan honek hasieran aipatutako helburuak bete ditu.

Horren harira, umeen partaidetza sustatzen duten metodologiak eta baliabide teknologiko desberdinak klasean erabiltzea, AFNH duten umeentzat ez ezik, gainontzeko umeentzat ere oso aberasgarria, baliagarria eta lagungarria izango da. Proposatutako estrategiei dagokienez, ez dira zailak klasean burutu ahal izateko eta gainera, jarraibide edo egokitzapen horiekin eskolan arrakasta lortu ahal izateko aukerak ematen ari zaizkie. Esan beharrekoa da ere, irakasleen onerako, aurkeztutako estrategia batzuk, AFNH duten umeentzat zehazki zuzenduta egon arren, nahaste hori ez duten umeentzat ere erabilgarriak izan daitezkeela. Izan ere, Troyanok (2011) adierazten duen moduan, ume horiek maiz AFNH duten umeek izaten dituzten jokabide antzekoak erakusten dituzte.

Bestalde, lan honek nahastearen sintomek ume hauen ikaskuntzan eta haien jarreretan zer nolako eragina duten ikusteko aukera ematen du. Gainera, lan honekin irakasleen horren ezagutzaren eta parte-hartzearen garrantziaz gain, ume hauen familiekin etengabeko komunikazioaren beharra ere ondorioztatzen da, umeen errendimendu akademikoaren eta jarreraren hobekuntzarako izugarritzko garrantzia daukaten faktoreak izaten direlarik. Irakaslearen paperaren garrantziarekin jarraituz, alde batetik, AFNH duten ikasleak irakastea sustagarri izan daiteke eta bestetik, nekagarria eta gatazkatsua (Joselevich, 2005). Horregatik, irakasleek aholkatze egokia eta prestasuna izan behar dute, zaila eta erronka baten moduan ikusten den lana aurrera eramateko.

Etorkizunera begira, nire asmoa lan honekin ikasitakoa zein ikertutakoa ume hauen onurarako klasean martxan jartzeaz gain, eguneratuta egotea eta baliabide berriak

ezagutzea izango litzateke. Hau da, ikasketa hauek lan honekin bukatu beharrean, ume hauei aukera berriak eskaintzeko prest nago. Gainera, lan hau esparru teorikora mugatzen denez, nire proposamena arakatutakoa praktikara eramatea eta unitate didaktiko bat prestatzea da. Ume hauen zailtasunak zeintzuk diren jakinda eta horren ondorioz, hurrengoak lagungarriak izango direlakoan; jarduera dinamikoetan, partaidetza aktiboan, IKTekin erlazionatutako baliabideetan eta esperimentazioan oinarritzen den unitate didaktikoa prestatuko nuke, landutako estrategiak kontuan hartzen direlarik.

Amaitzeko, nahastea ezagutuz eta haien beharrei ikaskuntza egokituz, AFNH duten umeek izan ditzaketen aukerez irakasleak ohartuko dira, azken horiek aldaketaren parte izanik eta kalitatezko hezkuntza guztientzat sortuz.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- Almendral, R., & Verdú, A. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Boletín Farmacoterapéutico de Castilla-La Mancha*, 9(2), 1-7.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Bartzelona: Masson.
- Balbuena, A. F., Barrio, G. E., González, Á. C., Pedrosa, M. B., Rodríguez, P. C., & Yágüez, L. A. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Asturias: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Barkley, R. A. (2011). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Madril: Espasa.
- Barkley, R. A., Bernal, J., Orjales, I., Fernández, A., Peña, M., Rojas, L., ... Urra, J. (2007). *Hiperactivos. Estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela*. Madril: LoQueNoExiste.
- Burgos, R., Barrios, M., Engo, R., García, A., Gay, E., Guijarro, T., ... Sánchez Vázquez, V. (2009). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Guía para padres y educadores*. Bartzelona: Glosa.

- Cuesta, H., Aguiar, M^a V., & Marchena, M^a R. (2014). Desarrollo de los razonamientos matemático y verbal a través de las TIC: descripción de una experiencia educativa. *Revista de Medios y Educación*, 46, 39-50.
- Espina, A., & Ortego, A. (2005). *Guía Práctica para los Trastornos de Déficit Atencional con/sin Hiperactividad*. Madrid: Janssen-Cilag.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313-1323.
- Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH). (2002). 2015-02-20an hartuta, hemendik: <http://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/>.
- Fernández, S. J., Tárraga, R., & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590.
- García, M., & López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293.
- González, G., & Oliver, R.D. (2002). La informática en el DAH. *Comunicacion y Pedagogía*, 182, 56-65.
- Gratch, L. (2009). *El Trastorno por Deficit de Atención (ADD-ADHD)*. Buenos Aires: Médica Panamericana S.A.
- Green, C., & Chee, K. (2001). *El niño muy movido o despistado. Entender el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Barcelona: Médici.
- Guerrero López, J.F. (2006). *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Malaga: Aljibe.
- Henderson, K. (2006). *Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: instructional strategies and practices*. Washington: DIANE.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2012). 2015-03-21ean hartuta, hemendik: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/index.html>.
- Joselevich, E. (2005). *AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Paidós.

- Malagón, M. (2010). Estrategias de intervención en el aula para alumnos con TDAH. *Revista digital de enfoques educativos*, 58, 126-137.
- Marchal, P. (2013). El niño hiperactivo y sus asombrosas capacidades. *Revista Didactia*, 1, 80-86.
- Martínez, M.T., Herrera, E., & López, J. (2014) Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación. En: J., Navarro; M.D., Gracia; R., Lineros & F. J. Soto. (Coords.). *Claves para una educación diversa* (1-9 orr). Murtzia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P., & Romero, B. (2006). *El alumno con TDAH*. Guía práctica para educadores. (2ª ed.). Bartzelona: Adana Fundación.
- Mena, B., & Tort, P. (2001). *Autoestima y TDAH*. Bartzelona: Adana Fundación.
- Mena, F. E., Salgado, A. P., & Tamayo, P. A. (2008). *Estrategia pedagógica basada en la lúdica y psicomotricidad aplicada en las áreas de castellano y ciencias naturales para centrar la atención de niños y niñas con TDAH de Preescolar y Básica Primaria de la institución educativa Ciudadela Cuba*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Miranda, A., Jarque, S., & Soriano, M. (1999). Trastorno de hiperactividad con déficit de atención: polémicas actuales acerca de su definición, epidemiología, bases etiológicas y aproximaciones a la intervención. *Revista de Neurología*, 28(2), 182-188.
- Miranda, A., Soriano, M., Presentación, M. J., & Gargallo, B. (2000). Intervención Psicoeducativa en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista de Neurología*, 1, 203-216.
- Orjales, I. (1998). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madril: CEPE.
- Orjales, I. (2005). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. TDAH*. Madril: Esquema Comunicación.
- Parellada, M.J. (2009). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta. *Revista digital internacional de psicoanálisis*, 37, 2-8.
- Pérez, R., Leiva, J.J., & Guerrero, F. (2014). Acciones educativas de éxito con alumnado con (TDA-H) en una escuela inclusiva: una visión global. *Revista Ruedes*, 5, 12-26.

- Rief, S. (2008). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, L. (2011). La pizarra digital en educación especial. *Tecnología y Educación*, 2015-04-11n hartuta, hemendik: <http://www.tecnologiayeducacion.com/pdi-educacion-especial/#more-355>.
- Santos, J. L., & Bausela, E. (2007). Propuesta psicoeducativa de evaluación y tratamiento en niños/as con TDAH. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 7(1), 110-124.
- Santurde, E. (2012). *La educación mediática como vía para la mejora del rendimiento académico y adquisición de la competencia digital en los alumnos con TDAH*. Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.
- Scandar, R. O. (2003). *El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento*. Buenos Aires: Distal.
- STILL, *Asociación Balear de Padres de niños con TDA-H (2004)*. *El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH): guía para docentes*. Balear uharteak: Conselleria de Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.
- Troyano, I. (2001). Medidas educativas dirigidas a niños y niñas con TDAH en Educación Primaria. *Revista digital enfoques educativos*, 73, 108-117.
- Van Lier, P. A., Muthén, B. O., Van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary school children: Impact of a universal classroom based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 467-478.
- Zubillaga, A., & Alba, C. (2005). Las WebQuest como recurso educativo para los alumnos con necesidades educativas especiales. *Comunicación y Pedagogía*, 206, 50-57.