



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

Gradu Amaierako Lana

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2017/2018 ikasturtea

**ARRETA GOIZTIARREKO MARKO-PLANAREN GARAPENA
ETA BILAKAERA DURANGALDEKO IKASTETXEETAN**

Garapenaren Ohiko Zaintza

ERANSKINAK

Egilea: Ariane Azpitarte González

Zuzendaria: Elena Herrán Izagirre

Leioan, 2018ko maiatzaren 28an

Aurkibidea

ERANSKINAK.....	32
<i>I. eranskina: Isabel Galenderi elkarrizketa.....</i>	<i>32</i>
<i>II. eranskina: Ramon Muñoz elkarriketa</i>	<i>48</i>
<i>III. eranskina: Berariazko terminologia.....</i>	<i>67</i>
<i>IV. eranskina: Informazioa jasotzeko eta tratatzeko tresnak.....</i>	<i>71</i>
<i>V. eranskina: Ustiapen estatistikoa</i>	<i>74</i>

ERANSKINAK

I. eranskinak: Isabel Galenderi elkarrizketa

1. Zerk eraman zintuen edo zelan sortu zen Haurraren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa hau egiteko ideia?

Hito importante: Recomendaciones de la Comisión de Educación Especial (1988)¹

En 1988 se elaboró un Informe cuyo objetivo principal consistió en ofrecer a la Comunidad Escolar y a otros sectores, las reflexiones y recomendaciones emitidas por una Comisión, mixta e interdepartamental, que había venido trabajando intensamente a lo largo de los años 1987 y 88. En dicho informe se establecieron recomendaciones sobre las Líneas a seguir para el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación con referencia a la adecuada educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

En relación a las estructuras y servicios de apoyo al centro escolar, recomiendan en dicho Informe, la creación de un Programa de educación temprana. *La Comisión recomienda que aquellos niños y niñas identificados tempranamente por los servicios sanitarios y/o sociales como mostrando necesidades educativas especiales o en los que se pueda anticipar la previsible identificación de las mismas a lo largo de su escolarización, sean prontamente valorados por los Servicios de Apoyo Escolar y puedan recibir, tras el dictamen de la Comisión Pedagógica de Circunscripción, y bajo la responsabilidad del Departamento de Educación, la aplicación de un programa familiar educativo individualizado.*

Si bien, muchas de las recomendaciones fueron tenidas en cuenta por los responsables pertinentes, en la elaboración de Leyes y normativas que se sucedieron en las décadas siguientes en el ámbito de la Educación Especial y atención a la diversidad, no ocurrió lo mismo con las novedosas e importantísimas recomendaciones de dicha Comisión en el ámbito de la Atención Temprana. El tan ansiado Programa de Educación Temprana no llegó a desarrollarse.

Publicación del Modelo de Atención temprana para la CAPV² (2010)

¹ Una escuela Comprensiva e Integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial. Gobierno vasco (1988)

Es en los 2 años previos a la publicación del Modelo de Atención Temprana, cuando se vuelve a tomar conciencia de esta gran necesidad. Desde Octubre del 2010, la CAPV cuenta con el primer modelo de Atención Temprana consensuado por los Departamentos del Gobierno Vasco: Salud, Educación y Acción Social y por las Diputaciones Forales y liderado por el Departamento de Acción Social.

El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, consciente del papel central que el sistema educativo juega en la atención al desarrollo infantil vuelve a impulsar actuaciones encaminadas a promover su desarrollo en el periodo de mayor eficiencia y plasticidad cerebral; para ello en los 2 años previos a la publicación del Modelo, se participa activamente en la definición y diseño del Modelo y posteriormente en todas las actuaciones de carácter interinstitucional tendentes a dar soporte normativo a ese Modelo y a aquellas acciones puestas en marcha por las instituciones sociales, sanitarias y por las tres Diputaciones Forales . Todo ello ha facilitado el desarrollo de un lenguaje común y la comprensión de que la Atención Temprana es una responsabilidad compartida.

El Modelo presenta una nueva configuración de los programas de Atención temprana existentes y propone la creación de Estructuras estables de coordinación entre los diferentes agentes e instituciones que participan en la Atención temprana

Tras la aprobación del Modelo se inician varios procesos de trabajo en diferentes ámbitos y de distinto nivel, siendo los 3 más importantes y el germen de las actuaciones posteriores los siguientes:

- a) La Comisión Técnica Interinstitucional: comienza en el 2012 a elaborar el Decreto de Atención Temprana que inicie el desarrollo normativo. Carácter interterritorial.
- b) Creación del EVAT³ de Bizkaia y ampliación de la Atención Temprana hasta los 6 años. De ámbito territorial. Posteriormente se crearon los EVAT de Guipúzcoa y Araba
- c) Se inicia el Proyecto de Atención Integrada a niños con necesidades especiales PAINNE (2013), como proyecto piloto de coordinación socio-sanitaria-educativa, liderado por el hospital de Basurto. Guía de ámbito territorial-local.

² Modelo de atención Temprana para la CAPV (2010)

³ EVAT: Equipos de Valoración en Atención Temprana

En los años siguientes al 2012 y hasta la publicación del DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de *Intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco*, los tres territorios históricos han seguido diferentes trayectorias en el desarrollo del Modelo de atención Temprana. El único departamento que ha mantenido un abordaje de ámbito interterritorial ha sido el departamento de Educación.

Actuaciones del Departamento de Educación en Atención Temprana (12-13)

- Inclusión de las actuaciones del desarrollo del modelo en el Plan estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de la Escuela inclusiva. (2012-2016).
- Creación del Grupo de trabajo AGT en Educación, integrado por los “consultores” de todos los EVAT de Bizkaia, Guipúzcoa y Araba, un coordinador de AT, la responsable de Inclusión y NEE del Berritzegune Nagusia y la asignación de referentes de NEE de atención temprana en cada Berritzegune.
- Posteriormente se incorporan referentes de las asesorías de la Etapa Infantil.
- Participación activa en el Proceso de Atención Integrada a Niños y Niñas con Necesidades Especiales. PAINNE (2013).
- Desarrollo del Plan marco de Atención temprana.

Y finalmente, en el curso escolar 13-14, por encargo de la Dirección de Innovación Educativa, se diseña el Programa marco de atención temprana del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura y desarrollo de los componentes del mismo:

- Procesos de detección , valoración y seguimiento
- Asesoramiento a familias
- Niveles y protocolos de coordinación
- Procesos de transición

Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil. El Entorno Educativo de la Atención Temprana. (2015)

El objetivo principal de dicho protocolo es la de realizar un seguimiento cercano del desarrollo infantil y detectar tempranamente las diferentes alteraciones del

desarrollo que pudiesen generar necesidades específicas de apoyo educativo para poder intervenir cuanto antes. Consta de dos fases:

- **I Fase:** *Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El Entorno Educativo de la Atención Temprana. Vigilancia rutinaria del desarrollo*, Agosto 2015, que se pone en marcha en el 15-16 en I (2) e I(3) y en el curso 16-17 en I (4) e I(5).
- **II Fase:** *Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El Entorno Educativo de la Atención Temprana. Detección Específica* .Agosto 2016.

2. Non oinarritu zarete behaketa eskaletan agertzen diren itemak aukeratzekoan?

La elaboración de las escalas pasó por varias fases:

I fase. Se realiza una 1ª versión a partir de varias fuentes. Se referencian las más importantes, ya que se utilizaron otra serie de reportes tanto nacionales como internacionales que también sirvieron de soporte.

- *Aprende los signos. Reaccione pronto.* CDC. Centros para el control y prevención de las enfermedades de EEUU.
- *Criterios de Calidad estimular de la región de Murcia*
- *Developmental Checklists Birth to Five.* The early childhood direction center
- *Guía del desarrollo Infantil desde el nacimiento hasta los 6 años.* Federación estatal de Asociaciones de Atención Temprana.(GAT)
- *Rasgos del Desarrollo (0-48).* María Gortázar Díaz.
- *Tabla de Desarrollo Haizea Llevant (0-5) a*
- *Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families.*

Los ítems referidos al “Desarrollo Precoz” son una elaboración propia del Berritzegune Nagusia en el que participaron: Lorea Aretxaga Bedialauneta (Coordinadora), Carmen Albés Carmona e Isabel Galende Llamas. Se contó además con la inestimable colaboración de M^a Luz Pérez, Izaskun Etxebarria, Marta Santarén y Belén Uriarte, expertas en el tema.

Las principales fuentes utilizadas para su elaboración fueron:

- *El Cuestionario para la detección de niños con Altas Capacidades (3- 4 años).* Luz Pérez y Carmen López (2007). *Cuestionario para la detección de niños con Altas Capacidades (5-8 años).*
- *El test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual* de Benito, Y. y Moro, J. (2002).
- *El Cuestionario para la detección temprana de las altas capacidades intelectuales. Escala de observación para el profesorado, EOPRO.* Gobierno de Canarias.
- *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales.* Gobierno Vasco (2013).

****Antes de pasar al pilotaje de las escalas, con quien se contrasto o con que agentes se contrasto esta información?*** (Galdera hau, elkarrizketan sortutakoa da)

II Fase: fase de contraste

Se somete a consideración y estudio de las asesorías de NEE y de Educación Infantil, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, coordinadores del alumnado con Discapacidad Auditiva y coordinadora del Programa Accesibilidad y Comunicación del Berritzegune Nagusia y profesionales del Centro de recursos para la inclusión educativa del alumnado con Discapacidad visual. Es decir, las asociaciones vinculadas al tercer sector, las familias.

3. Pilotajeak balioztatu ez zuen zerbait agertu zen?

La **III fase** de construcción de las escalas fue la del **PILOTAJE**

Estas escalas se testaron en doce centros de la CAPV, 4 centros por territorio, obteniendo una muestra que superó los 1000 alumnos y alumnas de Educación Infantil

Y finalmente, tras el análisis de las aportaciones de estos centros, se construyó la versión definitiva de las Escalas. El Grupo AGT inició además consultas con otros profesionales de la Sanidad, Universidades o de la Intervención Social cuyo trabajo estuviese relacionado con la Atención Temprana.

Se contó además con la valiosa colaboración de Elena Herrán , profesora de la EHU/UPV . Con sus rigurosas aportaciones y el exhaustivo análisis de las sub escalas se

hace la revisión final de las EODIs .

Previamente al pilotaje se realizó una sesión de formación con el profesorado de infantil y el consultor y la consultora de los “centros piloto”, explicando en qué consistía el pilotaje, la pasación de las EODIs, con lo que en estas reuniones ya se fueron contestando a algunas preguntas y aclarando cuestiones al profesorado participante.

En el pilotaje aparecieron dudas y sugerencias de diversa índole sobre la forma de pasar las escalas, como mejorar la comprensión de algunos ítems (por ejemplo añadiendo dibujos a algunos ítems), mejorar la redacción y el sentido de las frases, completar frases, equiparar el significado euskera /castellano, precisar tiempos en algunos ítems (por ejemplo en el ítem “se pone a la pata coja “, ¿durante cuánto tiempo?), consideración de ítems relevantes o irrelevantes, progresión de los ítems

Otro aspecto que apareció en el pilotaje, se podría relacionar, con lo que Elena Herrán denominaba la estructura interna de las sub-escalas. Por ejemplo, ¿qué hacer si hay un ítem en I(2) años y en I(3) años desaparece por la propia maduración ?, se trataría de incorporar el correspondiente ítem en I(3) en el mismo orden en que aparecía en 2 años.

Elena realizó también un estudio pormenorizado de las diferentes sub-escalas referidas fundamentalmente a:

- Cambio de orden de las sub-escalas por coherencia con la progresión del desarrollo infantil.
- Clarificación de los contenidos de las sub-escalas.
- Cuidar la estructura interna de cada escala, manteniendo los números de los ítems en la progresión de las escalas en la medida de lo posible.
- Cuestiones de procedimiento.

(Se confeccionó una parrilla con todas las aportaciones que por su extensión no paso a describir. Te llevo una parrilla para que veas globalmente las aportaciones).

Con los **ítems referidos a la Precocidad**, se siguió u procedimiento similar para el pilotaje; este aspecto fue uno de los más debatidos a la hora de contemplarlos en el

protocolo. Hasta ahora en las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil no se había considerado la incorporación de ítems referidos a la Precocidad

Finalmente se recogieron las sugerencias y aportaciones que se consideraron pertinentes y de utilidad por el AGT y con ellas se confeccionaron las EODIs finales.

En el Protocolo hay un apartado con instrucciones y recomendaciones para la utilización de las EODIs que resulta de gran interés sobre todo cuando te acercas por 1ª vez a realizar estas observaciones con toda la clase

4. Nolako ibilbidea egin duzue beste zerbitzuekin? (Hezkuntza, Osasun eta Gizarte Zerbitzuekin)

De acuerdo con el Modelo de Atención Temprana de la CAPV y los desarrollos posteriores que se han ido precisando, en el espacio socio-sanitario y educativo, estos 3 sistemas han estado y están presentes en varias estructuras:

Equipo de Valoración de Atención Temprana (EVAT). El EVAT es una estructura de ámbito territorial situada en los servicios sociales especializados de las Diputaciones Forales e integrada en el servicio de Intervención Social en Atención Temprana. (Este servicio está incluido en el Catálogo de Prestaciones y Servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales.)

Equipos de Intervención en Atención Temprana (EIAT). Los EIAT se dedican a la prestación de la atención terapéutica interdisciplinar al niño o niña, a su familia y a su entorno.

Otra estructura de coordinación inter-sistemas es la **Comisión Interinstitucional de Atención Temprana.** Esta comisión, es la encargada de la elaboración de los protocolos de coordinación, derivación y consulta entre los tres sistemas y de acceso al llamado servicio de Intervención Social en Atención Temprana.

En el ámbito educativo, las posibles derivaciones a otros servicios se realicen tras la fase II de Detección Específica. En el protocolo se establecen criterios para el pase de la fase I a la fase II.

Por la experiencia acumulada del funcionamiento de los EVAT, la derivación a otros servicios tiene que estar bien fundamentada, porque de lo contrario , además de generar en las familias expectativas difíciles de abordar, puede colapsar los servicios de Intervención Social en Atención Temprana

Tras la implementación de la fase II, la asesoría de NEE , en colaboración con los agentes educativos del centro orientará sobre la necesidad de una valoración psicopedagógica y/o abordar la derivación a otros servicios no educativos. En ambos casos será necesario preparar un informe o petición de valoración.

Esta FASE III: **Valoración psicopedagógica, de intervención y de derivación a otros servicios** no está aún desarrollada.

5. Euskal Lurralde guztietan berdina izan da?

Como hemos comentado en el apartado 1º, en los años siguientes al 2012 y hasta la publicación del Decreto en el 2016 ⁴ los tres territorios históricos han seguido diferentes trayectorias en **el desarrollo del modelo de Atención Temprana** y el único departamento que ha mantenido un abordaje de ámbito interterritorial ha sido el departamento de Educación.

A raíz de la publicación del Decreto la situación ha cambiado. Actualmente los equipos de los EVATs ya están funcionando en los 3 territorios: empezaron 1º en Bizkaia, luego en Gipuzkoa y posteriormente en Araba.

En Bizkaia, hay que citar una gran fortaleza y es que en paralelo y coordinado por el Servicio de Pediatría del Hospital Universitario Basurto se configura un espacio socio-sanitario-educativo que realiza un trabajo colaborativo que culmina con la Publicación del PAINNE (2013) “Proceso de Atención Integrada a Niños y Niñas con Necesidades Especiales”. El despliegue de actuaciones que tienen lugar en este espacio va a beneficiar la atención a los niños y niñas de (0-6) años, a mejorar la eficiencia y a optimizar los recursos de dichos sistemas.

⁴ DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Empleo y Políticas Sociales

En el ámbito educativo, en el momento que se empieza a elaborar el “Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil. El Entorno Educativo de la Atención Temprana”, todas las orientaciones y actuaciones del Departamento de Educación han sido las mismas para los 3 territorios. En la práctica, no me atrevería a asegurar que esté sucediendo lo mismo, es complejo avanzar algo en este sentido pues generalmente hay especificidades territoriales, zonales, locales, contextuales y culturas propias que a veces dificultan la utilización de estos criterios comunes presentes en las diferentes fases del proyecto.

También los EIAT están funcionando en los tres territorios históricos.

6. Egun Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztietan inplementatuta dagoela esan daiteke?

Las instrucciones dirigidas a los Centros educativos por parte de la Dirección de Innovación Educativa en el momento de implementación, eran muy claras y se dirigían a todos los centros de Infantil y Primaria de la CAPV, tanto de la enseñanza pública como de la concertada. Y la formación inicial impartida también iba destinada a todos los Centros. Hay datos estadísticos que hablan de un porcentaje altísimo de participación en la formación del profesorado de Infantil, pero no se dispone de datos de la implementación de las Escalas.

En el momento actual, que yo tenga conocimiento, no se ha llevado a cabo ninguna evaluación para poder afirmar algo en un sentido o en otro.

- El «Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de una Escuela Inclusiva», (12-16), recogía ya entre una de sus metas el desarrollo del modelo interdepartamental de Atención Temprana en el ámbito de sus competencias. Este Plan estratégico, siendo su horizonte temporal el año 2016, no ha sido evaluado o si se ha evaluado no se han difundido las conclusiones de la misma; tampoco me consta que se hayan constituido las diferentes Comisiones de Evaluación, rectora y técnica, como se proponía en dicho Plan.
- Tampoco se ha hecho ninguna evaluación sistemática del grado de implementación y del grado de satisfacción, del profesorado y otros agentes, de las EODIs.

- También desconozco si la Inspección de Educación ha recibido instrucciones u orientaciones para hacer el seguimiento de la implementación de las escalas en los centros. Sería, en mi opinión, una propuesta de mejora a considerar.

7. Nolako zailtasunak izan dituzue ibilbidean? Eta

8. Nola egin diozue aurre?

La complejidad del proceso de coordinación y colaboración ha sido dificultosa porque implica a un gran número de profesionales de diversos sectores y de diferentes instituciones.

En la etapa de Infantil sería necesario implicar más a las familias, mejorar las coordinaciones y colaboraciones con los equipos de los EVATs.

La formación de los profesionales de Atención temprana. Siendo muy importante el proceso inicial de formación impartido a todo el profesorado de Infantil desde los 2 a los 5 años, se carece de un plan de formación inicial y continua, sistemático que se mantenga en el tiempo, y donde se aborden otros aspectos de metodologías y de enfoques que vayan más allá de la mera formación puntual y centrada casi exclusivamente en las escalas. El Plan Prest Gara de Formación del Departamento de Educación no garantiza, a mi criterio, de ninguna manera esta formación para todo el profesorado de Infantil.

La escasa colaboración con profesionales de las Universidades, Formación Profesional y otras instituciones y sectores, que desarrollen su labor en el ámbito de la Educación Infantil

La tardanza en la evaluación y seguimiento de la implementación de las EODIs; esto está suponiendo una barrera que no está permitiendo tener información del proceso, si va bien, dificultades, expectativas, grado de satisfacción, impacto en el alumnado etc. Un seguimiento continuo permitiría ir interviniendo y reorientando el proceso. Siendo una línea prioritaria del modelo Educativo pedagógico Heziberri 2020 “La Evaluación del sistema educativo e investigación”, se le debería dar más importancia a las Evaluaciones de los Planes y de los Protocolos que se están implementando.

Pienso que se debería incorporar a la Inspección de Educación en su función de asesoramiento y seguimiento en la evaluación de dichos protocolos en los centros y también al ISEI IVEI en una Evaluación más global y poder hacer propuestas de mejora.

La fase de detección específica: escaso conocimiento y formación del profesorado ordinario y servicios de apoyo de los centros para la detección de dificultades en esta fase .Tampoco cuentan con el tiempo necesario que requiere este tipo de intervenciones.

El ajuste entre las necesidades detectadas en el proceso de Vigilancia rutinaria del desarrollo y la atención educativa en función de las necesidades de apoyo requeridas por el alumnado.

Otra dificultad es la posibilidad de que la falta de coordinación y de colaboración entre sistemas pueda generar una duplicidad de servicios, por ejemplo, en logopedia; para lo que habría que estudiar bien qué institución trata qué tipo de afectación, trastorno o dificultad y con qué intensidad de apoyo.

La coordinación centro escolar, los EIAT y la familia. Los problemas en esta coordinación pueden generar distorsiones en la Intervención educativa. Por ejemplo en el caso de los TEA, el enfoque comunicativo o el tipo de programa de intervención, debe ser consensuado en los dos sistemas y con la familia

9. Espektatibak bete edo betetzen ari dira?

En mi opinión, en un primer momento el impulso dado al modelo de atención temprana por parte de todos los estamentos implicados, creó unas expectativas muy altas en todos los agentes implicados, aunque estas expectativas han sido diferentes en los 3 territorios pues el grado de implicación y de compromiso tanto por parte de las Diputaciones Forales como de los Servicios de Salud y sociales ha sido muy distinto; destaca Bizkaia, como modelo de implicación y coordinación entre estos servicios; como se ha comentado en otro apartado, ha hecho un esfuerzo inicial tanto el departamento de acción Social como el de Salud que ha sobresalido por encima de los otros dos territorios. Creo que ha sido clave el apoyo del liderazgo político que

vieron esa gran necesidad y no perdieren tiempo en sacar un decreto foral nada más hacerse público el Modelo de Atención temprana.

En el ámbito del tercer sector en toda la CAV ha ocurrido lo mismo puesto que a estas entidades no se le dio opción a participar en el proceso desde el inicio; pienso que las Expectativas iniciales fueron más bajas por este motivo y que ahora al tener más presencia, por ejemplo en los subprocesos iniciados en Bizkaia, puede que sus Expectativas hayan mejorado

En cuanto a la relación con las diferentes Universidades de la CAPV tampoco han estado presentes desde el inicio, exceptuando la colaboración de Elena Herran en este proceso, que participó en la fase de contraste de las EODIs y en la impartición de una formación

En lo que se refiere a las expectativas creadas y al grado de satisfacción del profesorado de infantil, no conozco que se hayan realizado encuestas o cuestionarios de satisfacción para poder sacar conclusiones, más allá de lo que creamos o intuyamos y lo mismo sucede con las valoraciones de los servicios externos al centro y las expectativas de las familias, por lo que no sería honesto hacer predicciones de la expectativas haciendo juicios sin tener datos.

Si no damos formación y si no damos recursos, esto se cae.

10. Hobetze edo osatze aldera zerbait txertatuko zenioke?

La idea inicial del AGT es que este documento fuese dinámico y abierto y que tras un periodo prudencial fuese otra vez revisado. Así que tras la Evaluación de la implementación de las Escalas, que en algún momento se deberá hacer, se podrían incluir algunas mejoras como:

- Un apartado sobre desarrollo emocional y de las señales de alerta si algo no va bien en el desarrollo emocional (vínculo afectivo, separación, inseguridad, adaptación, etc).
- Revisar la parte de detección específica una vez se vayan terminando los subprocesos iniciados en colaboración con los departamentos de Salud, Social y

tercer sector. Es decir incorporar las mejoras y las conclusiones de estos subprocesos.

- Implicar e impulsar la colaboración real con las profesionales de las Universidades y FP desde el inicio, en las mesas y algunas comisiones formadas al efecto.
- Impulsar el ciclo 0-2 años. Este apartado me parece vital no solo para beneficiarse de los servicios de Atención temprana cuanto antes, sino para aprovecharse de la gran plasticidad cerebral de los bebés.
- Formación a las familias.

11. Zergatik emozioen garapenaren inguruan ez dago berariazko atalik?

Me parece una muy buena apreciación por tu parte Ariane.

Pienso que el desarrollo emocional, no lo hemos recogido bien, digo hemos porque yo participé activamente en el diseño y elaboración de la EODIs; si te das cuenta, algunos ítems aparecen, pero “débilmente”, en el área de desarrollo personal y social.

A veces en Educación vemos la punta del iceberg, lo que va hacia arriba, la superficie y no vemos las capas más profundas, lo que no emerge a simple vista pero que está ahí presente y desde el nacimiento y que nos va moldeando y esculpiendo nuestra propia identidad y personalidad.

Aunque tenemos un modelo educativo por Competencias, seguimos teniendo más cultura y prácticas de currículum académico que una cultura y prácticas de currículum emocional.

Quizás tampoco hemos tenido muy presente las investigaciones del cerebro y sus implicaciones en el desarrollo emocional; aunque en la formación se le dio importancia al desarrollo integral, creo que nos faltó darle más visibilidad y más contundencia al ámbito emocional.

12. Zein da zure balorazio orokorra?

Es una iniciativa muy potente pues como he comentado anteriormente se viene solicitando desde el 1988, hace ya 30 años, y por fin hemos avanzado, desde

luego no considerablemente sino más bien poco a poco, a subir peldaños en la atención y protección a la infancia y de una manera que pretende ser global e interdisciplinar. Esto es una fortaleza y hay que seguir subiendo la escalera y no auto-complacernos con lo que hacemos.

El ampliar la atención a la población destinataria de 0-6 años, es otro gran avance, pero tengamos en cuenta que la determinación de esta edad se corresponde con lo que ya se contemplaba en el Libro Blanco de la Atención Temprana en el año 2005, es decir hace 18 años. Mirado desde esta óptica, pienso que hemos tardado mucho tiempo y que durante este tiempo han crecido muchos niños y niñas que a partir de los 3 años, las familias no contaban con las ayudas que precisaban. Y esto ha sido una realidad. Con lo cual pienso que la publicación del DECRETO 13/2016, de 2 de febrero⁵ es una oportunidad que tenemos ahora y no podemos desperdiciar. El que haya líderes en Atención Temprana como Elena, Equipos como el AGT, EVATs e EIATs y el que haya asesores y asesoras de Infantil y de NEE, profesorado ordinario y otros agentes que creen en los beneficios de la Intervención temprana y que se implican, se comprometen y se forman es algo que yo valoro como muy positivo.

Dentro de estas oportunidades que tenemos le daría mayor visibilidad a las familias y más peso a la Inspección de Educación, desde la óptica que he señalado anteriormente.

Como debilidades resaltaría el poco peso dado al ámbito socioemocional.

Y de otro calado, resaltaría como gran debilidad en educación la extrema lentitud en fijar perfiles profesionales y las estructuras de AGT y el Programa de Atención temprana en una normativa que regule la Atención a la Diversidad unida a una cartera de servicios en Educación (único servicio que no la tiene) y que dé viabilidad y continuidad a lo empezado.

Desde el ámbito de la Inclusión y de las NEE que es donde yo he ejercido mi labor educativa, todas las actuaciones que se están impulsando, tienen mucho sentido dado que la intervención en los trastornos del desarrollo requiere por una parte que

⁵ DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Empleo y Políticas Sociales

consideremos al niño y niña en su globalidad y no de manera fragmentada, que intervengamos de forma coordinada los diferentes agentes implicados y que se incluya a la familias.

Las alteraciones en el desarrollo pueden darse en cualquiera de las etapas del desarrollo. Si las cifras nos hablan de que alrededor de un 10% de los niños y niñas de 0-6 años constituyen un riesgo o pueden llegar a producir trastornos en el desarrollo estamos ante un problema que cobra unas dimensiones tremendas. Si la evidencia científica nos dice que algunas de estas alteraciones se pueden evitar y que en otras como en los TEA, la intervención temprana e intensiva cambia el curso del desarrollo de determinadas trayectorias, cuanto antes se detecte será mas efectiva la intervención.

Por ello se necesitan además profesionales y EIAT especializados porque además de prevenir la aparición de alteraciones o desajustes en el desarrollo, ayudan a mejorar el bienestar emocional de los niños y niñas y el de sus familias, su autonomía y en definitiva su inclusión educativa y su Calidad de vida.

13. Ze aholku emango zenioke lehen aldiz protokoloarekin topo egiten duen maisu-maistrari?

Empezaría por preparar el escenario. Saber de qué va el desarrollo infantil, con alguna lectura y visionar algún video de interés.

Comprender la importancia de la detección temprana para intervenir cuanto antes si hay alguna sospecha en el desarrollo, saber que lo que tú hagas puede ayudar a que el niño o niña ame y quiera ir a la ikastola y acompañar a la familia; es muy importante asumir ese rol.

Repasar las sub-escalas de la edad que tengas ante ti y estar atenta a las señales de alerta. Aunque el material utilizado para la observación es el que se utiliza de manera habitual en el aula, prepararlo con antelación y utilizarlo previamente en la dinámica normal de la clase.

Contexto escolar

Puedes observar a docentes con experiencia en el centro o recoger alguna grabación de observaciones realizadas en el centro u otros centros por algún docente de Infantil experto en el tema

Colaboración conjunta con otros compañeros y compañeras de Ciclo o acompañamiento del/ de la PT o profesorado consultor.

Al tratarse de una observación rutinaria del desarrollo es muy importante aprovechar siempre **las situaciones naturales del aula** (en los txokos, en el corro, en el juego, en el patio etc) y no sacar al niño o niña de ese escenario.

Leer muy bien las **instrucciones y recomendaciones para la utilización de los EODIs** que aparecen en el apartado 8 del Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El entorno educativo de la atención temprana.

Informar, orientar y apoyar a la familias y sobre todo en aquellas situaciones en las que hay que comunicar que algo no va bien en el desarrollo de su hijo o hija, que hay que hacer, como buscar ayuda, acompañar en el proceso, empatizar pero no tomar decisiones que le tocan a la familia, creo que esto es muy importante.

Con estas buenas prácticas, tu ilusión, la motivación y el compromiso que tienes, serán tus mejores aliados lo demás te resultará fácil Ariane.

Fdo.

Isabel Galende Llamas

Las Arenas, 26 de marzo de 2018

II. eranskina: Ramon Muñoz elkarriketa

1. Zerk eraman zintuen edo zelan sortu zen Haurraren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa hau egiteko ideia?

Tiene que ver con todo el proceso que se inicio... Te voy a hacer un poquito de historia porque eso permite contextualizar. En el 2008 se crea una comisión, no paritaria, pero si una comisión inter-sistemas ene I que estaba salud (entonces sanidad), a través de profesionales de Osakidetza, estaban profesionales de las tres diputaciones forales y estaba también educación.

La idea era cumplir con un encargo que había hecho el consejo de atención socio sanitaria para que se estableciera un modelo de atención temprana para el País Vasco. Porque entonces éramos la última comunidad en intentar adaptar a nuestro espacio por el libro blanco.

En el 2008 no se había hecho ese ajuste de acuerdo con las grandes líneas que establecía el libro blanco. Había habido un par de intentos, pero aquí siempre había una cierta tensión entre quien detentaba la competencia entre lo que es acción social de las diputaciones y lo que hoy es Osakidetza, siempre ha habido mucha confrontación y poco acuerdo. Esa falta de acuerdo, izo que los dos intentos que se hicieron a lo largo del 2002-2003-2004 fracasaran. No salió nada de ahí y se quedo el tema otra vez aparcado.

Y en el 2008 el consejo hace esta solicitud, pero solo porque una asociación de prematuras (APREBAS) insistió mucho en las juntas generales de Guipúzcoa y en el parlamento. El resultado de todo esto fue animar a los políticos a que se moverán y de ahí vino el mandato del consejo de atención socio sanitaria. Educación se metió porque pensaban que tenía que estar, pero nunca estuvo que educación hiciera atención temprana, cuando en bastantes comunidades la atención temprana esta en el ámbito educativo. Quiero decir, que aquí fue digamos invitados para que estéis, no era una cosa clara.

Costo aproximadamente un año o año y medio, con muchos problemas y así salió el modelo, el modelo de temprana. Y ahí se empezó a hablar de una nueva estructura. Después de pasar mucho tiempo lo que no podíamos hacer era dedicarnos

a replicar las grandes recomendaciones que aparecían en el libro blanco, había que dar un paso más. Y se empezó a hablar de atención integrada (no con estas palabras, pero sí de atención integrada), que en aquel entonces era todo un puntazo. Porque estamos hablando de que los tres sistemas intervinieran juntos, y que incluso pudieran tener recursos en común. Eso era un poco impensable, porque aquí cada sistema está muy celoso de sus recursos y de la manera en que los utiliza, y quiere tener las manos libres y que nadie le diga: “Oye que tendrías que poner...” no, no, no, esto es mi espacio, esta es mi competencia, yo no quiero entrar en esto.

Pero aun así, salió el modelo, con tres cosas importantes: una, se amplía la edad de atención temprana de los 3 a los 6, que antes era de 0 a 3. La segunda, se crean estructuras que aseguren la integración de los sistemas, porque cuando no hay estructuras, ni hay proceso ni hay resultados. Entonces, se crean unas estructuras, la más importante de ellas es el Equipo de Valoración de Atención Temprana (EVAT), es un equipo de carácter territorial donde están sentados profesionales de educación, de salud y por supuesto de los servicios sociales. En el propio modelo ya se dice que el espacio donde se crea ese equipo de atención temprana a va ser el de los servicios sociales especializados. Y la tercera característica, es también que se habla de un plan de atención temprana, uno, no tres. La idea es ir hacia un solo plan, porque el niño es uno solo. El que le veamos desde distintas perspectivas no es que sean niños distintos. Entonces, esos son los elementos más importantes del modelo.

Desde que se publico el modelo que fue en el 2010, después de estar casi un año en un cajón, hasta el 2016 en el que se publica el decreto, pasa demasiado tiempo. Entonces, que es lo que ocurrido durante ese tiempo, ahí estábamos un grupo de gente que veíamos que no podíamos esperar a que el decreto hiciera oficial el modelo, porque el modelo es un modelo teórico, no obliga a nadie, lo que obliga realmente es una norma y el decreto tarda 6 años en salir. Entonces, mientras tanto, consideramos que por diferentes vías (aunque es verdad que estábamos un grupo de personas ahí, que teníamos claro hacia donde teníamos que ir), decidimos que cada uno en su ámbito tenía que intentar hacer algunos desarrollos de ese modelo, hasta donde fuera posible. Bizkaia, monto el EVAT en enero de 2012, amplió hasta los 6 años la atención (fue una verdadera revolución, fueron muy osados, porque eso además duplico los

presupuestos para temprana). Empezó a funcionar el EVAT como sistema piloto, para saber y aprender de cómo podíamos después desarrollar el modelo de manera global en toda la comunidad.

Por parte de Osakidetza (un grupito en concreto, que había en el hospital de Basurto) ponen en marcha una cosa que se llama el PAINNE. Esto es un proyecto de atención integrado para niños con necesidades especiales, y está dentro de la órbita de temprana, porque el intervalo era 0-6. La idea del PAINNE era intentar conectar a los profesionales, ver si podíamos establecer unos protocolos de seguimiento en común y sobre todo coordinar la actuación de los profesionales hasta donde fuera posible. Ese PAINNE se hizo, duro como tal proyecto unos 3 años, pero fue solamente para la organización sanitaria integrada de Bilbao-Basurto. Luego ya se amplió a toda Bizkaia, aunque no con tanto éxito. Esa fue la manera por parte de este grupo con el que compartíamos preocupaciones. Esa fue la manera en la que este equipo del hospital de Basurto planteo su desarrollo desde el punto de vista sanitario.

¿Qué era lo que educación veía?, nosotros primero lo que veíamos era que prácticamente casi nadie consideraba que nosotros hacíamos atención temprana. Nosotros hacemos atención temprana porque atendemos lo que son necesidades específicas de apoyo educativo. Necesidades que normalmente están ligadas con problemas del neuro-desarrollo, luego estamos haciendo atención temprana, es más, si me apuras, dedicamos mucho más tiempo. O sea, estamos dedicando hasta 25 horas, porque ese es el tiempo que están los niños en la escuela infantil. Entonces, lo primero era ser conscientes de que nosotros estábamos haciendo atención temprana.

La segunda cosa que constatamos era que no había un lenguaje común entre los distintos profesionales. Es más, entre las asesorías de NES tampoco había una idea muy clara sobre la necesidad de intervenir precozmente. Igual te suena un poco extraño, pero estamos hablando de hace 8 años en el mejor de los casos. Bueno, se consideraba que educación tuviera que entrar con sus recursos lo más tarde posible, sobre todo apoyar a partir de primaria. Porque la parte de primaria era la obligatoria, no infantil.

Es verdad que aquí tenemos las tasas de escolarización más altas en infantil, pero era etapa no obligatoria, por lo que no se ponían recursos ahí, los ponían después. Obviamente, es un error de enfoque que yo creo que eso paulatinamente ha ido cambiando, eso no se lo vas a oír nunca a nadie hoy. Pero entonces se constataba eso, y se constataba que tomando dos clases distintas, el comportamiento de un niño en una clase suponía un signo de alerta, y el mismo comportamiento en la otra clase no lo era. Luego aquí también había un problema de saber que es normal y que no es normal a niveles de desarrollo. Si necesitamos un lenguaje que podamos entender todos, y necesitamos como una base común que nosotros podamos utilizar para decir este crio está evolucionando dentro de lo que es un desarrollo normal, y este no, por las razones que sean, esa ya era una segunda razón.

Y la tercera, tenía que ver con algo que poco a poco la gente fue entendiendo, y es, todo lo que son los periodos críticos sensibles de neuro-desarrollo está entre los 0 y los 5-6 años. Después también se desarrollan las competencias y capacidades, pero sobre la estructura neurológica que se ha ido generando y desarrollando a lo largo de los primeros años. El ser conscientes de eso fue al final lo que nos llevo a plantear, bueno pues si no tenemos un lenguaje común, si tampoco tenemos una base común lo que es y lo que no es adecuado, aquí el tema pasa por crear unos instrumentos que nos permitan compartir un mismo lenguaje que todos sepamos, con independencia de que centro se trate. Que unos y otros entendamos lo que estamos diciendo, y si por alguna razón un niño de otro centro viene aquí, y viene con una serie de observaciones realizadas, sean comprensibles por la persona de infantil de aquí y no haya discusión en ese sentido.

Asique las razones fundamentales eran estas. Luego ocurrió que se dio un último paso, ¿Cuánto detectamos nosotros, incluso de aquello que conocemos? En un año que se empezó a aplicar protocolos cruzados entre salud y educación, se bajo un año la detección, es decir, ya bajo la edad de la detección y eso que eran casos de los cuales nosotros ya éramos conscientes que podían surgir dentro de los distintos itinerarios de desarrollo. Pero, ¿Qué ocurre con trastornos como el desarrollo de la coordinación?, tiene una prevalencia bastante importante y nosotros no llegamos ni a detectar un 5% de esos trastornos porque hay que ir a buscarlos, y tienes que tener

una referencia. Pero ¿Cuándo tienes la referencia, cuando miras a un niño que esta torpecillo y que se mueve por ahí, o cuando miras a ese niño y a todos los de la clase, y utilizas a uno como referencias para otros con una serie de ítems acordados para ver? Entonces, de ahí surgió la necesidad de hacer un screening universal. Es decir, es verdad, tenemos que establecer herramientas de detección pero no vale que las apliquemos solamente en aquellos casos que nos parecen, porque aquellos niños que no nos llamen mucho la atención y que por ejemplo no sean capaces de decir media docena de palabras, no nos vamos a enterar. Esta es un poco la clave, tienes que mirar a todos. Así que la idea de que lo que se hiciera teníamos que hacerlo con todos, eso vino a través de eso.

Todo esto no pasó en un mes, todas estas ideas estuvieron dando vueltas un año. El momento en el que empezaron a construir las escalas fue a partir de ese momento y hubo cosas que tuvimos que ir cambiando en el proceso de construcción de las escalas. Luego ya el carácter que tenían que ver las escalas y eso ya si quieres podemos hablar después, pero las razones fundamentales estaban ahí. Y yo creo que, vamos, creo y te lo digo porque es una cosa que se la hemos oído a buena parte del profesorado de infantil, decían: “ya tenemos algo respecto a qué hacer comparaciones, sabemos a qué atendernos”. Nos parecía importante el que la gente al final se diera cuenta de que tenía un instrumento de referencia para valorar el itinerario de desarrollo de sus alumnos y de compartir con el resto de los profesionales, con profesorado y con las asesorías de etapa. Para hacerles ver la situación de la clase.

Ese fue un poco el itinerario, cada uno de los sistemas fue viendo donde tenía los agujeros más grandes, para intentar luego desarrollar el modelo. Y en nuestro caso la reflexión siguió ese curso. Que ya te digo, que no fue algo de un mes este proceso, nos costó un año. Piensa que el equipo de temprana se creó en el curso 12-13 y que creo que no publicamos las escalas hasta el 15-16. Este es un poco el itinerario que seguimos.

Queríamos que fuera una cosa muy ligera, que el protocolo tuviera toda la información necesaria, pero que no tuviera ni una cosa más. Y luego cualquier duda que hubiera, estaban las asesorías de infantil y un paso más adelante, las de

necesidades educativas especiales. Hemos tratado de pensar mucho las cosas, para equivocarnos lo menos posible, aun así, nos equivocamos en algunas cosas como te puedes imaginar.

2. Non oinarritu zarete behaketa eskaletan agertzen diren itemak aukeratzekoan?

Bueno, esto lo pusimos en el protocolo, pero también tiene su explicación. Vamos a ver, nosotros tiramos de unas propuestas de observación de los institutos nacionales de la salud de Estados Unidos. Y no solo e, de eso y algunas otras, por ejemplo el *Birth to five*. Algunas otras propuestas norte americanas que también nos parecían interesantes. No sé si conoces como está el tema de atención temprana en Norte América, bueno se guían todos por una cosa que se llama *IDEA*, que es una legislación básica federal para todos los estados, que es digamos la base normativa para los programas de atención temprana. Pero luego cada estado lo organiza digamos a su manera. La mayoría de los procesos que llevan a temprana están muy protocolizados y son muy estrictos, quiero decir te voy a poner un ejemplo, no puedes derivar un niño a temprana si antes no has pasado una ASRS y no te está dando puntuación alta. Solamente si te da puntuaciones entre 90 y el 99%, entonces el crio es elegible para el programa de atención temprana. Esa es un poco la estructura.

De esa parte no nos interesaba la rigidez, pero nos interesaba una cosa muy importante, y era que las propuestas que hacia sobre la observación del desarrollo el instituto general de la salud, estaban dirigidos a los padre. Y nosotros aquí pensábamos que no podíamos hacer nada sin los padres. ¿Aquí había propuestas interesantes? Si las del grupo de atención temprana, pero el mismo lenguaje y la manera de presentar los ítems de observación eran para profesionales, y nosotros desde el principio teníamos claro de que seguir el desarrollo tenía que ser algo en común con las familias. Pensábamos que tenía que ser compartida, que era una cosa que iba a costar y que había que ir dando los pasos poco a poco, pero tenía que ser así, una observación compartida. Y para eso necesitábamos ítems que aun haciendo referencia a momentos importantes del desarrollo no estuvieran planteados de una manera que pudieran entender solo los iniciados. Entonces nos gustaba la estructura, nos gustaba como lo definían intentando respetar siempre la sencillez en la expresión. Fuimos seleccionando los ítems de distintos protocolos haciendo un match and mix, la

cosa era complementar y en caso de duda, la opción siempre era coger la más simple. Y si en algún momento considerábamos que faltaba algún ítem necesario, lo creábamos.

Se contemplaron ítems de otros temas, como el maltrato infantil, pero todos se nos quedaban cortos. Y es que es muy difícil ante problemas complejos (tanto el maltrato, como el abandono, como el abuso sexual), es difícil que tú puedas reducir eso a un ítem o dos. Eso no lo podíamos hacer, lo intentamos e incluso hubo respuestas muy creativas como que hacemos cuando una madre o un padre viene a recoger al niño y este no quiere marcharse. Pero a esta situación no hay una única respuesta, pueden ocurrir muchas cosas y nosotros no podíamos poner al profesorado de infantil en la situación de decidir el que hacer ni como valorar eso. Entonces, muchos de esos ítems ya se cayeron en la primera versión (la cual tenía case el doble de los ítems que el de ahora).

La idea era buscar la simplicidad en la expresión y el hecho de que fueran indicadores relevantes, porque nosotros tampoco podíamos aumentar el número de indicadores de manera indefinida. De hecho, el primer planteamiento que hicimos tenía que ver con hitos del desarrollo que se van cumpliendo, y luego más adelante, se añadió porque así lo decidió la dirección de innovación educativa una serie de ítems entre 7 y 9 para detectar el desarrollo precoz. Eso es complementario. La fuente fundamental fue esto, leímos bastantes más, pero acabábamos siempre volviendo aquí, porque eran digamos las propuestas más adecuadas, mejor elegidas y mas sencillez en cuanto a la expresión. Ya te digo que no son todas, pero sí, yo creo que el núcleo fundamental es de aquí.

Al principio en el equipo de temprana estaban solo los llamados consultores de los EVAT, que según estaba definido entonces el modelo era dos asesores o asesoras de necesidades educativas especiales. Porque tienen que valorar. Al principio éramos los seis consultores de los EVAT. Y nos dimos cuenta de que teníamos un sesgo, y fue cuando pedimos que se incorporara una asesora de infantil por territorio y la asesoría infantil del Berritzegune Nagusi. Entonces, con la primera propuesta de ítems no estaban las de infantil, así que la primera criba se hizo cuando ellas se sentaron ahí y nos dijeron esto no es observable, esto necesita una observación muy larga, no se

puede hacer en dos o tres semanas como estáis planteando. Bueno pues nos ajustaron mucho, y yo creo que estuvo muy bien porque nosotros teníamos la idea de decir bueno pues que sea una escala de observación lo más amplia posible ¿no?, que tocara digamos todos los aspectos. Y luego pues tienes digamos el principio de realidad que te dice que hay cosas que pueden estar muy bien, pero luego pueden resultar muy poco funcionales. Esa fue la primera criba, la segunda fue un poco más informal.

Y con esa segunda versión lo mas pulida posible, nos fuimos al pilotaje. Eso ya era la prueba pura y dura para ver si funcionaba o no funcionaba. Pero bueno yo creo que nosotros salimos muy contentos del pilotaje, tenía sus reglas, había que empezar con una formación al profesorado sobre que era temprana, que queríamos, cual era la pretensión final... les pedíamos que por favor nos pusieran todas la pegas posibles y que todo aquello que realmente les supusiera un problema que lo dijeran. Si luego además querían añadir que algún ítem les gustaba especialmente que lo pusieran, pero sobre todo ver los problemas y las dificultades de observación. Y bueno, yo creo que fue un esfuerzo bastante importante. Y luego lo que se hizo fue en cada territorio, se cogieron las escalas y se fueron sacando las propuestas que se habían hecho. Y con todas ellas, hicimos la última versión. Y con eso al final llegamos a la tercera de las propuestas en la que ya participo Elena Herrán, Elena yo creo que hizo un trabajo de lectura muy interesante, nosotros le estamos muy agradecidos porque se implicó y lo hizo a cambio de nada, y eso es fantástico. Porque en general hemos tenido malas experiencias con la universidad, no hemos tenido eco. Aquí no tuvimos eco y allí pues prácticamente la que nos atendió fue Elena. Esa tercera versión fue la que se publicó, ahora tenemos abierto un archivo de incidencias y de propuestas de cambio. No se pueden hacer cambios anuales, hay que esperar a que se asiente y tenemos que seguir insistiendo en la parte de formación, porque aquí no se hace nada de una vez para siempre, hay que ser constante.

3. Pilotajeak balioztatu ez zuen zerbait agertu zen?

No, no. Precisamente una de las cosas que persigues con el pilotaje es que aquello que finalmente aparece en las escalas este validado. Es una forma de validar. Hay varios sistemas de validación en función de que quieras hacer un instrumento baremado o una escala de observación que te permita simplemente ordenar tu

trabajo, tu observación. Dejando a un lado todos los procesos estadísticos necesarios con muestras y todo esto, dado que este no era el caso, la validación se hace vía panel de expertos, vía pilotaje en el que de alguna manera vuelve a ser un panel de expertos. Pero en este caso los expertos que lo van a aplicar, y en ese sentido no tenía sentido que algo que no se hubiera visto se viera.

Todas las interrogantes que se plantearon se revisaron, el ítem que provocara una mínima duda sobre la comprensión, el ítem desaparecía. Se miraron más cosas, como las fechas de aplicación. Nosotros habíamos dicho, bueno, ¿Qué fechas ponemos? A pues en el primer trimestre. Y cuando vinieron las asesoras de infantil nos dijeron *“querréis decir en el primer trimestre los de 4 y 5 años, porque los de 2 y 3 no se puede, están en periodo de adaptación”*. Te puedes imaginar que todo este tipo de cosas pasaron por esta mesa. Y hubo más cambios en ese sentido, mas ajustes en cuanto al tiempo, en cuanto al formato de las escalas. Nosotros habíamos preparado dos formatos, el tercero salió del pilotaje, que decía uno: *“oye, queremos uno en el que estén los cuatro años para cada niño”*, bueno, esa es una cuestión de diseño. Eso yo creo que lo pidieron dos centros, pero era razonable, y además, el coste de esto no era importante, pues se hizo digamos un tercer formato de esto.

Pero no, nada que no se hubiera digamos validado en el proceso del pilotaje se mantuvo. Es como hacerse trampas en el solitario, eso no tiene mucho sentido ¿no?

Tengo que decir que la gran mayoría de propuestas que se hicieron eran propuestas muy sensatas, y bien razonadas. Es que después había una vuelta, es decir, no solo era por escrito, si no que volvía a haber una reunión y se hablaba con los que habían participado y luego ya de lo que habían escrito y lo que no.

4. Nolako ibilbidea egin duzue beste zerbitzuekin? (Osasun eta Gizarte Zerbitzuekin)

Eso en lo que al protocolo se refiere es lo que hemos hablado. Hemos hecho más cosas, por supuesto educación participo en el PAINNE, educación fue participando en el EVAT primero de Bizkaia intensamente además. Y luego cuando se creó más tarde el de Guipúzcoa, aunque en ahí no ampliaron la edad de 3 a 6 años hasta que no salió el decreto, fue un EVAT un poco para andar por casa, se veían algunos casos, se discutían algunos temas. Porque una de las cosas más complejas es definir hasta

donde llegas tu con tu cartera de servicios y hasta donde llegan las demás, y si con esas tres carteras estamos cubriendo las necesidades del niño y su familia, o no. Esa es una parte siempre muy complicada que tiene que ver con la gestión que hacen los sistemas de sus propios recursos. Entonces, todo ese proceso si se ha seguido tanto con salud como con Osakidetza principalmente, como con las tres diputaciones forales. Yo tengo que decir, porque es cierto, en cuanto a las diputaciones forales que la que ha ido siempre por delante (probablemente porque estaban convencidos absolutamente de que era lo que tenían que hacer), ha sido la diputación de Bizkaia, y todavía hoy es así. Y era además la que tenía que hacer más cambios, porque el sistema de Bizkaia de atención temprana se hacía a través de ayudas individuales. Tenían que hacer todo ese cambio, y pasar a un sistema de concentración de servicios (unos gabinetes que pasan una criba que establece el decreto en cuanto a formación de los profesionales, características del centro...) en el que las familias no tuvieran que adelantar dinero.

En ese sentido Bizkaia es la que más cambios tenía que hacer por su forma de funcionar, pero la que más cambios ha hecho hasta ahora y sigue haciendo, asique hay una diferencia. Nosotros hemos ido siguiendo ese proceso con las tres diputaciones, con éxito desigual. Aquí (Vitoria) no logramos que se creara el EVAT, y yo estoy aquí junto con mi compañera del EVAT. La diputación no estaba interesada, y no lo hizo, pues que vamos a hacer. Aquí estamos acostumbrados a que el funcionamiento de los territorios es muy distinto, pues probablemente basado en la historia y probablemente también en la historia de las propias instituciones y de la cultura que tienen, porque es una realidad.

Entonces sí, nosotros hemos ido trabajando y nuestra idea es ir trabajando cada vez más de manera más integrada con los tres sistemas. Es más, ya si me apuras no solamente en temprana, no solamente en infantil, si no que queremos ir dando pasos para que también en la básica se vaya por ese camino. Porque esa es la vía, la vía es y esto igual te resulta como demasiado sintético, pero son proyectos integrados de atención en contextos naturales. Y los contextos naturales cuando estamos hablando en concreto ahora en los niños de 3 y 6 años, son el domicilio y la escuela. Y es ahí donde tiene que hacerse. Una cosa que no pone el modelo y que no recogió el modelo, era esta referencia a trabajar en los contextos naturales, no era el momento, pero no

impide que se haga y eso era una cosa que a algunos nos preocupó en ese momento. Que no hubiera nada que impidiera que se pudiera trabajar en los contextos naturales. Es importante esto, porque de alguna manera es el *trending topic* nuestro, una atención integrada. Es verdad que hay buenos especialistas en los tres sistemas, pero aquí lo que nos interesa es la orquesta, no el cuarteto de cuerda. Que lo hará muy bien, será fantástico, pero es de cuerda, y a mí me gustaría que fuera de cuerda, de viento... y cuidar digamos una dirección conjunta. Esa creo que es la tendencia insisto, no solo en infantil, si no para la propia intervención educativa, para todo. Esto que has oído hablar de sistema socio-sanitario, no, sistema socio-sanitario educativo o sistema integrado, que es a lo que hay que ir. Es darle una vuelta a lo que es el concepto de intervención comunitaria, porque significa algo distinto de lo que podría significar hace 30 años o así. Es el camino, yo creo que estamos dando pasos en ese sentido. No es una cosa de hoy para mañana, precisamente porque supone un cambio cultural, pero es por donde tenemos que ir.

5. Euskal Lurralde guztietan berdina izan da?

Por nuestra parte sí, por la parte de educación el mismo. En ese sentido yo creo que la forma, el haber creado el equipo que es un equipo interterritorial, el haber estado trabajando juntos, porque a ninguno de mis compañeros le liberan de trabajo, a ninguno le liberaron de sus centros y de sus cometidos, esto fue un añadido que supuso muchísimas horas de trabajo, ¿no?

Pero es lo que al final cuando llevas trabajando mucho, acaba habiendo un discurso común, y sobre todo unos objetivos comunes. Y luego, es posible que puedas espaciar las reuniones, incluso los encuentros, porque ya hay un imaginario común, y es el imaginario que tú vas a llevar a Guipúzcoa, a Bizkaia y a donde vayas. Y en ese sentido yo vamo, estoy razonablemente satisfecho, porque creemos que sabemos por donde hay que ir y estamos remando todos en ese sentido. Eso no ocurre en los otros sistemas, en el caso de las diputaciones forales porque cada una tiene su historia, pero su historia en cuanto a desarrollo, en cuanto a intervención, respecto a todo. Y la cultura de cada institución de estas, es distinta. Y tampoco ocurre en salud, pues porque no han tenido digamos un equipo que trabajara en esto desde años, ¿no? Ha habido gente muy válida en salud, nosotros trabajamos con Gabriel Saitua, no sé si te

suenan, era un pediatra neonatólogo del hospital de Basurto. Que alrededor de él giro todo el tema del PAINNE. Pero no se ha dado en salud digamos ese mismo nivel de implicación y desarrollo en los tres territorios, no. Y no es que el departamento de educación sea el mismo en los tres territorios, que no lo es, también aquí hay historia. Pero el hecho de disponer de un equipo que es el que luego ha ido digamos transmitiendo, trabajando con los propios de cada territorio, yo creo que eso es lo que ha posibilitado el que hubiera digamos una sola voz, y un solo proyecto. Y en ese sentido yo creo que sí que hemos ido un poco por delante.

El ritmo es distinto en cada territorio, sin duda.

6. Egun Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztietan inplementatuta dagoela esan daiteke?

No, si dijera eso estaría mintiendo, no. Nos consta que no en todos, en la gran mayoría sí, y te voy a decir cuál es el tema. Esto todavía no ha salido en ningún decreto, es decir, no aparece en ningún decreto de gobierno la obligatoriedad legal de que todos los centros sostenidos con fondos públicos apliquen los procedimientos de detección o de intervención establecidos por el departamento. Ese párrafo que te acabo de decir es importantísimo, porque eso es lo que puede hacer que determinados centros concertados lo apliquen o no lo apliquen. Me consta que hay algunos centros concertados que no lo hacen, luego eso sí, si quieren mandar a un niño al EVAT lo harán para ese niño. Entiendo que hay otros muchos centros concertados que lo acogieron muy bien, y lo están haciendo. ¿Cuánto en términos de porcentaje? No sabría decirte porque estamos justo ahora con esa historia, yo me imagino que a final de curso sabremos. Pero, no sé yo aspiro a que sea entre el 80 y el 90%. Andará por ahí, pero ya te digo que hay tenemos un pequeño problema que esperamos solucionar cuando haya un nuevo decreto de atención a la diversidad, que supongo que será de aquí a un año aproximadamente.

7. Nolako zailtasunak izan dituzue ibilbidean?

Uno que me parece muy importante y que te lo he mencionado de pasado antes, y es el de que igual no hemos logrado ahuyentar todos los riesgos, me preocupa. Y el más importante de todos es el que te explicaba, que el profesor piense

que él no tiene que hacer nada, de que el profesor piense que si el detecta algún problema es para decirle primero a la consultora, y que la consultora vaya a atención temprana. Y que el profesor entienda que la está haciendo atención temprana, que es el responsable y que lo que tiene que hacer en cuanto vea algo es ponerse manos a la obra. Bueno, no sabría decirte ahora en este momento cuan de extendido puede estar esta percepción de externalización de responsabilidades. Intentamos trabajar en eso y lo hacemos siempre a través de los consultores y consultoras, y a través de las propias asesorías. Pero alguna cosa estoy viendo que no me está gustando, y va digamos en ese sentido. Yo creo que lo pusimos claramente: en cuanto que tú veas algo lo primero que tienes que hacer es intervenir, *“no es que como voy a pasar ahora el protocolo, que me toca pasarlo...”* haber, si lo estás viendo ahora y si además tienes dudas sobre cómo está funcionando este niño o esta niña, joder pásalo ahora ¿Por qué esperas a marzo? Si te puede servir simplemente para valorar hasta qué punto la percepción que tú tienes es coherente o no con este estándar que hemos creado. Esto es lo que me preocupa ahora, y esto es digamos a lo que creo que tenemos que dedicar prácticamente el próximo curso.

Hay dos cosas más que no hemos hecho pero está en nuestro plan marco, y que son muy importantes vamos. Uno tiene que ver con el hecho de no diseñar, al menos dibujar porque diseñar parece algo como más serio incluso. Dibujar un nuevo modelo de relación con las familias, en el que haya digamos una participación, joder, más estrecha digamos en la tareas y en las cosas que se hacen en la escuela infantil. Si no lo haces en infantil, ¿cuándo diablos lo vas a hacer?, si luego cuando lleguen a primaria los atas a la pata de la mesa y ya no lo dejas moverse hasta que salen de la escuela. ¿Si no lo haces en infantil, cuando lo vas a hacer? Ahí es donde pueden entrar los padres con mucha mayor fluidez, luego ya no entran, luego ya nada, luego es el espacio profesional solo. Entonces, eso de alguna manera, eso, el que la actitud sea de colaboración con las familias, las escalas están colgadas, y si alguna familia dice *“y, ¿me puede dar una copia?”*, cójase usted todas las que quiera, porque lo tiene ahí, lo puede hacer usted en casa y si necesita ayuda, pídala para entender lo que está haciendo. Y cuando yo termine digamos de hacer esta observación, nos vamos a sentar y vamos a mirar, si total, esto es curriculum. ¿Qué tenemos puesto en el curriculum de infantil?

Pues estas cosas, que si el niño habla, que si dice, que si deja de decir, que si se relaciona, que si salta... es esto mismo organizado de otra manera.

Lo intentamos pero hicimos un acuerdo con un gabinete, que no respondió a nuestras expectativas, y aquí cuando metemos la mata en algo en cuanto formación, hasta el año siguiente no podemos iniciarlo otra vez. Porque me he gastado la pasta en formación, pero no ha dado los resultados esperados, ya no puedo hacer nada hasta que pueda planificar para el próximo año. Luego, esa es una de las cosas pendientes, y la otra, tan importante como esa, es que dentro de nuestro plan marco esta el hacer propuesta de intervención en el aula. No fuera, en el aula, propuestas para lenguaje, propuestas para lo que tiene que ver con motor... con la idea de que las profesoras de infantil tengan una referencia en forma de plan para poder intervenir dentro del aula por su cuenta y riesgo, sin necesidad de que tengan recursos específicos de ningún tipo.

Queríamos haber empezado este año, pensábamos traer a Víctor Acosta, este señor es de los que hablan de la necesidad de intervenir en la escuela pero intervenir en el aula, no fuera de ella en cuestiones de lenguaje, porque nos parece que es de los temas más importantes. Hubo un problema con la organización de la formación a partir de la cual queríamos establecer una relación con él para desarrollar los programas, pero se nos cayó. No sé si lo vamos a poder recuperar, porque es una persona sumamente ocupada y es muy difícil. Pero bueno, la idea va por aquí, de hacer propuestas de planes lo más integrados posible. Es decir, del cual se den cuenta tanto la familia por supuesto, pero si está trabajando también en un centro de atención temprana de la diputación, con ellos también hay que trabajar. Programas que permitan coordinar el trabajo de distintos profesionales, esa era la idea, sigue siendo la idea pero no hemos podido desarrollarla todavía.

Así que, me preocupa esto que te decía, es decir, que haya una perfección errónea sobre la necesidad de estrenar la responsabilidad, y me preocupa seguir con los desarrollos del plan marco de atención temprana del departamento porque este año no hemos avanzado nada en ese sentido.

8. Nola egin diozue aurre?

Pues como podemos, pero en ese sentido la parte de los de las familias y la parte de seguir desarrollando el plan marco en cuanto a propuesta, pues lo que tenemos es que buscar nuevas fechas para hacerlo, porque lo que queremos hacer lo sabemos. Lo único tenemos que tener el espacio, el tiempo y la financiación necesaria para hacerlo. Y luego la idea para que te hagas una idea de por dónde queremos ir, para hacer esa propuesta nosotros necesitamos pequeños equipos en los que haya una profesora de infantil, una asesora de infantil y una asesora de necesidades educativas especiales para poder trabajar eso, y que no se una propuesta que se haga solamente aquí en Álava, si no que haya una aquí, otra en Bizkaia, otra en Guipúzcoa, si es mas de una mejor. Y luego hacer una síntesis que nos permita que con independencia de los territorios podamos hacer una oferta de modelo de plan a seguir en cada uno de los grandes problemas que nos podemos encontrar del neuro-desarrollo. Sabemos por donde queremos ir y esto es lo que tenemos que abordar, lo único pues el tiempo que nos cueste. Lo de la familia es un poco más complicado, porque ahí no podemos ir con nuestras propias fuerzas tampoco, quiero decir, que ahí tenemos que contar con algunos equipos externos que sean duchos a la hora de trabajar con las familias y que sean capaces de compartirlo. Porque ese es el gran problema, que a veces nos encontramos grandes profesionales pero que luego no son capaces de explicarlo, ni de llegar digamos a comunicar con efectividad a gente que está con las familias todos los días. Eso yo creo que no va a resultar fácil, pero por lo que estamos viendo, nada lo es. Pero bueno, sí que sabemos por donde queremos ir, y en ese sentido las claves de las posibles soluciones las tenemos. Ahora lo que necesitamos es, como te decía tiempo, el espacio, la energía necesaria para seguir e intentar conseguirlo.

9. Espektatibak bete edo betetzen ari dira?

Haber, cuando empiezas una cosa de estas al principio tienes una idea un tanto romántica de lo que vas a hacer y de lo que va a ocurrir. Cuando finalmente la terminas, aunque no hayas terminado de ponerla en marcha siempre piensas que has puesto una pica en Flandes, y esto no está mal porque te anima y anima a la gente con la que trabajas. Yo creo que sí que somos conscientes de que hemos hecho algo que ha

cambiado la manera de como se ve infantil, creo que eso igual otras cosas no hemos hecho tan bien, pero creo que eso si se nos reconoce. Y no lo hemos hecho solos e, es verdad que en ese sentido tanto las asesorías de infantil de los Berritzegunes como las de necesidades educativas especiales y mucho profesorado consultor, han ayudado a que esto se pudiera hacer, digamos que ha sido una participación decisiva.

En este momento, esta parte ya está hecha. Podremos hacer cambios y mejorar, pero ya está hecha. ¿Entonces, las expectativas ahora donde están? No me preocupan tanto las expectativas que tenía antes, lo que me preocupa ahora son las que tengo ahora, y si voy a poder tener el tiempo necesario para poder desarrollar o que nos hemos propuesto en un tiempo razonable. Porque tampoco puedes atrasar las cosas, hay un tiempo para hacer las cosas y cuanto más tiempo tardes en hacerlo, con menos unidad, con menos integración ves todo el trabajo. Cuando vas acercando el proceso de detección con el proceso de intervención, con el proceso de evaluación tienes digamos una perspectiva de lo que es todo el desarrollo. Si en algún momento estás contento con lo que has hecho, lo importante es lo que te queda por hacer. Satisfechos si que estamos, pero hemos hecho una parte del trabajo, esta por acabar.

10. Hobetze edo osatze aldera zerbait txertatuko zenioke?

11. Zergatik emozioen garapenaren inguruan ez dago berariazko atalik?

Hay algunos ítems que si que le daríamos alguna vuelta, por cierto, dentro de las que tú tenías decías: el tema de los ítems que tienen que ver con el desarrollo emocional. Pues es que eso ya lo ha planteado otra gente, pero en realidad esos ítems si están en las escalas, es muy curioso, algo no hemos explicado bien. Porque no eres la primera que pregunta por eso, y sin embargo si están recogidos, y además están recogidos transversalmente, aparecen en las cuatro escalas. ¿Qué es lo que ocurre? Pues que no se ven de esa manera, hay que tener en cuenta de que todo el desarrollo emocional es un proceso muy complejo y que un *screening* de este tipo no puede recoger todas las situaciones. Entonces, ¿qué es lo que coges? Coge lo más importante, haber, si el crio es capaz de expresar emociones y de interpretar las emociones de los otros. Ostras, estás dando un paso impresionante, esto es. ¿Tiene que ver esto con el desarrollo emocional? Todo, hay al menos un ítem en cada una, pero es un ítem totalizador, que igual me podrías decir “*¿no lo podríais esto haberlo*

desglosado un poquito?" pues sí, pero hubieran sido necesarios tres o cuatro ítems mas, y siempre procuras buscar un equilibrio, porque luego al fin y al cabo no soy yo quien hace la observación, es el profesorado. Y yo tengo que tener en cuenta que esto lleva tiempo. La mayoría de los centros hicieron la observación en dos semanas, lo normal por lo que voy viendo es hacerla en tres, que está bien, para poder hacerlo sin prisa y tranquilamente. Yo tengo que valorar mucho al añadir ítems, pero también te digo que cuando hagamos la revisión de las escalas se verá.

Entonces, sí, habrá cambios en ese sentido. Y si hay ítems en cuanto al desarrollo emocional, son además transversales. Si un niño tiene enfados continuos, no necesitas un protocolo que te lo diga. No necesitas ítems desglosados para saber si ese niño expresa o no sus emociones. O por lo menos yo lo creo así, y así lo entendieron ellas también cuando revisaron en el pilotaje.

Están recogidos sí, es verdad que están de manera muy condensada sí, pero los profesionales tienen capacidad para hacer esta valoración. Y es más, no me gustaría atarles a unos determinados ítems, desglosar lo que es la empatía. Igual le puede venir bien a alguno de los profesores, pero no a las familias. Yo quiero que las familias entiendan lo mismo. Y a medida que empezamos a desglosar conceptos psicológicamente complejos, estamos poniendo una barrera a las familias, yo no quiero que eso ocurra.

12. Zein da zure balorazio orokorra?

Bueno yo creo que yo puedo tener una percepción muy sesgada al respecto, yo creo que la mejor valoración no es la que yo haga, si no que ahora cuando hagamos la valoración veamos que extensión tiene, que impacto ha tenido eso en el funcionamiento de los centros... yo me voy a ir a datos objetivos. Porque mi percepción personal en ese sentido importa poco, es decir, yo te la puedo comentar a ti a nivel personal, pero no es una cosa que yo pueda decir por ahí, es una percepción.

Yo creo que es un gran paso desde el punto de vista de hacer que temprana se entienda como una responsabilidad de educación, que la etapa infantil se valore (porque hasta hace nada no se valoraba), se valore no sumamente por razones educativas, sino también por razones sociales y económicas.

Una de las cosas que nos gusta explicar más es que hay un premio nobel que, consiguió el premio nobel porque hizo un estudio sobre donde resultaban más rentables las inversiones. Y el resultado es entre los 0 y los 5 años. Luego resulta bastante menos rentable. Todo esto hace que a nosotros, a mi especialmente me hace estar satisfecho porque considero que el papel de la educación infantil se está revalorizando, que afortunadamente buena parte de los argumentos que nosotros utilizamos para trasladar tanto a las familias como a nuestros profesionales, ya se están empezando a utilizar en otros sistemas. Nosotros hicimos en su momento todos los bloques de formación al profesorado antes de poner en marcha el protocolo, nosotros dábamos razones neurológicas en cuanto al desarrollo, sociales y económicas de porque era necesaria la atención temprana y porque nosotros éramos corresponsable en ese proceso. Bueno yo creo que hoy ese imaginario aunque no esté completo, aunque no sea compartido necesariamente por el 100% de los profesionales, pero es compartido por una buena parte de la gente. Y está haciendo que cambie también un poco la perspectiva ante la educación infantil. Ante el peso que tiene que tener, especialmente en un país como este en el que a los tres años el noventa y tanto por ciento ya está escolarizado, joder, si tenemos ahí digamos una posibilidad inmensa. Y luego, teniendo en cuenta que las desigualdades comienzan justo en el mismo momento en que nacemos. Si no empezamos entonces, no vamos a conseguir después. Nuestras posibilidades de éxito serán muchísimo menores. Luego de esto sí que estoy especialmente satisfecho, porque creo que he colaborado en eso. Bueno, mi equipo y yo, en este sentido hemos ido todos a una e. A mí esto me parece que es fundamental, no sabría decirte cuanto se ha extendido esto, yo creo que esto poco a poco va calando. Estamos asumiendo el hecho de que esta etapa es tan importante como la siguiente, es más, aquí ponemos muchas veces las bases de lo que podemos hacer en la siguiente. Luego, con esto, yo sí que estoy especialmente contento, esa es mi percepción. Pero insisto, a la hora de valorar lo que ha supuesto esto o lo que puede suponer, datos objetivos, vamos no discutibles en ese sentido. El resto pues queda para nuestra historia.

13. Ze aholku emango zenioke lehen aldiz protokoloarekin topo egiten duen maisu-maistrari?

Que lo lea despacio, y que piense sobre todo que es un instrumento muy flexible. No pretendemos, nunca hemos pretendido que se utilizara de manera rígida. El protocolo es una herramienta, y tiene que contextualizarse, no todos los entornos escolares tienen la misma estructura, ni tienen la misma población, ni están en el mismo medio social, ni manejan la misma lengua ni nada por el estilo. Ahora tenemos pues algunos centros en los que la lengua materna pueden ser 8 ó 9, esto hay que tenerlo en cuenta e. Y cuando yo aquí te digo que por favor en temas de lenguaje juegues con flexibilidad (porque estamos en una comunidad bilingüe), hay que darles cinco o seis meses más, y nos seguimos manteniendo dentro del entorno normal de desarrollo. Razón de más teniendo tantas lenguas maternas, es imprescindible estar con las familias. Las familias son las que nos tienen que decir si ese niño habla esa lengua o no, si se le entiende y si le entienden, si todas las palabras que utiliza son palabras de dicha lengua o no hay quien las entienda. Yo creo que eso es lo necesario, es un instrumento para ayudar al profesor a seguir la evolución de sus niños y niñas. No es una cosa rígida, eso sí, lo que observe luego tiene que ser valorado por el profesorado consultor. Que lo va a hacer desde otra perspectiva, más de fuera a adentro, y si aun lo ve así, vamos a utilizar después una prueba ya baremada estricta por si tenemos que hacer una derivación, que sea una derivación fundamentada en lo que yo he visto, lo que la consultora ha visto, y en lo que dice la escala. Yo creo que eso es importante, que se vea como una ayuda a un trabajo que el que lo tiene que contextualizar es el propio profesor. Y luego con todas las ayudas posibles de las que seamos capaces, pero es él el que decide lo que es y lo que no es. Siempre con la familia, somos uno de los puntos, el otro es la familia. Y no podemos actuar en plan despotismo ilustrado, o sea, todo para la familia pero sin la familia. No tiene mucho sentido, no tal como entendemos hoy la educación y menos en infantil.

III. eranskinak: Berariazko terminologia

Terminologia zehatz eta bateratu baten falta dago. Hori, hezkuntzan orokorrean gertatzen den zerbait da eta Arreta Goiztiarraren eremuan, are gehiago. Sarritan, hitz batzuk besteen sinonimo lez erabiltzen dira, arreta eta kontu gutxi jarririk berben esanahi zuzen eta zehatzari. Horrek, askotan, nahasteak eta txarto ulertuak sortzera eramaten du; azken baten, komunikatzeko era ez fidagarria edukitzera. Eta horrek ez du itxura edo irudi profesionalik ematen. Arreta goiztiarra bere dimentsio zabal eta sakonenean ulertu eta era aproposonean gauzatu ahal izateko, hona hemen ezagutza bateratua behar duten hainbat kontzeptu:

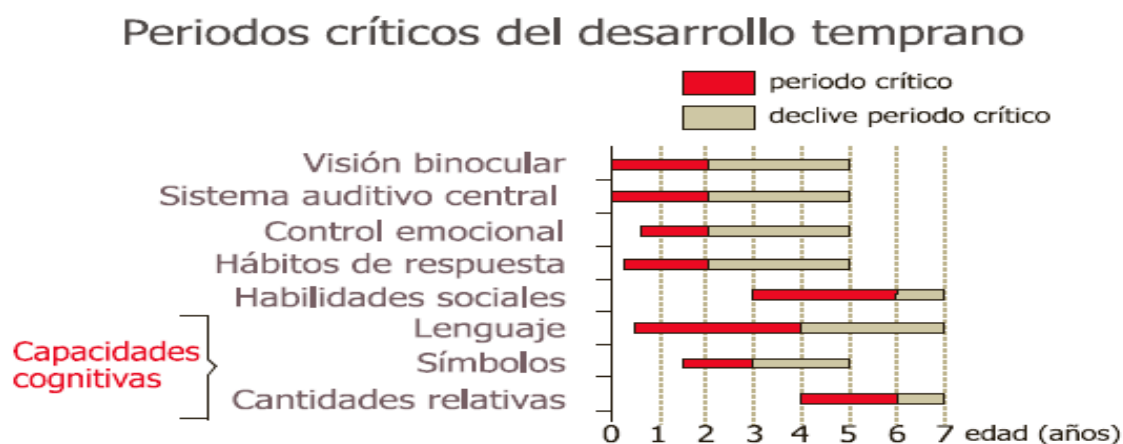
ARRETA GOIZTIARRA (definizioa): 0-6 urte bitarteko haurrari, familiari eta ingurune sozialari eskaintzen zaion esku-hartze multzoa da, haiek izan ditzaketen arazoei aurre egiteko. Haurraren garapenean ager daitezkeen trastornoak edo horiek pairatzeak izan ditzakeen arriskuei ahal bezain laster erantzutea da helburu, umeak garapen integrala eta bizi-eremu sozial ona izan dezan laguntzeko.

ARRETA GOIZTIARRA (printzipioak): Inklusioa, partaidetza eta elkarrizketa. Unibertsaltasuna eta aukera berdinak guztientzat. Deszentralizazioa eta erakundeen arteko koordinazioa. Diziplinartekotasuna: profesional “interdiziplinarra” eta “transdiziplinarrak”

HAZKUNTZA, GARAPENA ETA BILAKAERA. Sarritan sinonimo bezala erabiltzen dira eta kontu handia jarri behar diren bi hitz ezberdin dira, ezberdinak itxuraz eta esanahiaz. HAZKUNTZA, zelulen gehikuntzaz eta handitzeaz ematen da (pisua, tamaina ...). Hazkuntza garapenari lotuta dago, horregatik inguruneko eta genetika faktoreek eragiten diote. Eta GARAPENA, zelulen heldutasunaz eta ezberdintasunaz ematen da. Bizitza etapa ezberdinetan egiten den trebezi eta gaitasunen eskuratzeari erreferentzia egiten dio. BILAKAERA, zerbaiten aldaketa edo transformazio graduala da, eboluzioaren nozioarekin bat dator.

DISINKRONIA. Garapenaren alderdi ezberdinen (motorrean, hizkuntzan, emozionalean, sozialean, kognitiboan...) artean dagoen garapen ez homogeneoa edo desorekatua denean. Sarritan AACC intelektualen ezaugarritako bat da.

GARAPENARI EKITEN DIOTEN FAKTOREAK: **GENETIKOAK** (kromosomen eta geneen zenbait alterazioek garapena baldintza dezakete), **EPIGENETIKOAK** (nerbio sistemaren garapena sekuentziala da. Genetikoak ez diren, baina obulua erretzen den momentutik aurrera eragina duten beste faktore batzuk ere badaude. Adibidez: arazo neurologikoak eragin ditzaketen erreakzio kimikoak. Garaia baino lehenago jaiotzea (37 aste baino gutxiago) eta **PSIKOSOZIALAK** (garapenaren lehen etapetan, bai esperientziek zein inguruneak eragin zuzena dute nerbio sistemaren funtzionamenduan).



GARAPENAREN AGENTEAK: **HERENTZIA** ala **INGURUMENA**. Literaturan ohikoa da bateren edo besteren defendatzaile sutsuak ikustea, baina ikerketek bien eragina agerian utzi dute. Beraz, dilema faltsu horrek ekar ditzakeen eztabaida antzuetatik ihes egin behar da.

ATXIKIMENDU SEGURU, FINKO ETA EGONKORRAK SUSTATZEAREN GARRANTZIA.

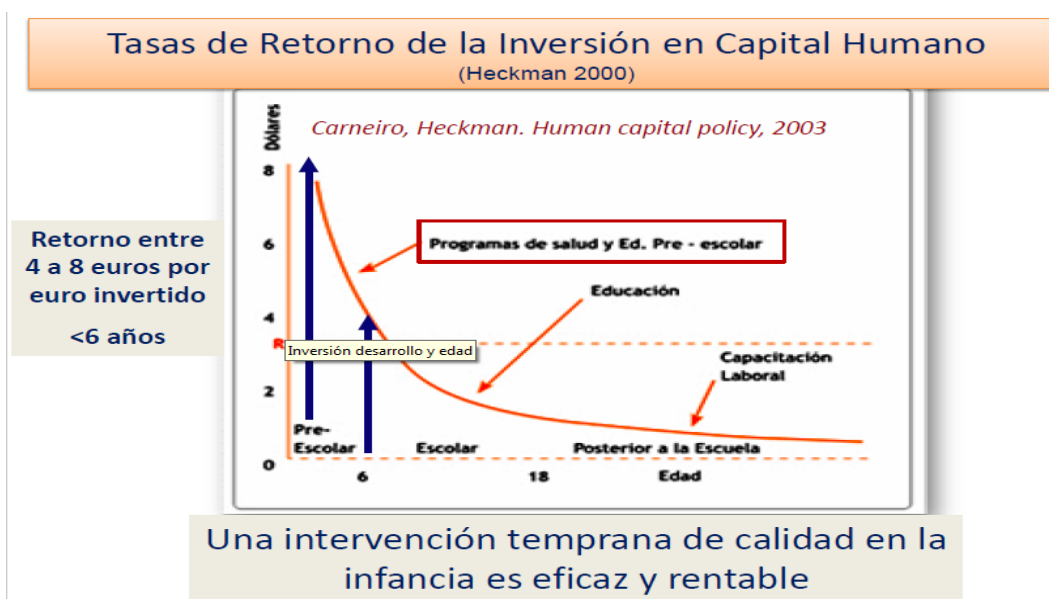
Haurra jaiotzatik ingurumenari erantzun bila eta erantzuna ematen ari da eta egoera horrek hiru gertakirenen aurrean jartzen du umea: **URRAKORTASUNA** (haur garapenaren egoera objektiboa da), **BABESA** (aurrekotik eratorritako ondorioa, haurrek babesa behar dute bizirik irauteko) eta **ERRESILIENTZIA** (zailtasunei eta ezbeharrei aurre egiteko modua eta egoera larri batetik ateratzeko gaitasuna da).

GARAPENAREN DENBORALDIAK. DENBORALDI KRITIKOAK (denboraldi mugatu honetan, neuronen eta haien arteko loturen hazkunde handia eta azkarra ematen da. Honek, era azkarrean eta esfortzu handirik gabe, informazioa bereganatzeko, asimilatzeke, ikasteko eta errekupeartzeko gaitasuna dakar). **DENBORALDI**

SENTIKORRAK (denboraldi honek sinapsi eta zenbait aprendizaiak berriak sortzeko aukera ematen du. Aprendizairako aukera gehiago izateko eremua du eta lehen 10 urteetara arte luzatzen da).

GIZA GARUNAREN GARAPENA. Jaoitzerakoan gaitasun zerebralik ez daude prest erabiliak izateko, hor daude, ADN programan eta apurka apurka agertuz joango dira nerbio sistema haziala. Neurogarapena sortze momentutik hil arteraino irauten baudu ere, bere heldutasuna haurtzaroan eta gaztearoan ematen da. Haurtzarokoan ematen den garapena benetan ikusgarria da; haurdunaldian garaunak 350g pisatzera heltzen da eta edukiera karnialaren perimetroa 34cm, ordea, 3 urterekin 1200g eta 50cm perimetroa du.

ARRETA GOIZTIARRARI ERREPARATZEKO ARRAZIOIAK. Haurtzaroan kalitatezko esku hartzeak errentagarriak eta eraginkorrak dira hainbat ikerketen esanetan (ikus Heckman grafikoa).



INTREBENTZIO EREMUAK ETA BESTE ZERBITZU BATZUETARA BIDERATZEA. Beste zerbitzu batzuetara bideratzea Haur Hezkuntzaren eremua bereziki emankorra izan daiteke detekzio eta esku-hartze goiztiarren ikuspegitik begiratuta. *EAEko Arreta Goiztiarreko Ereduari* jarraiki, osasun, gizarte eta hezkuntza sistemek batera parte hartu eta jardun behar dute euren zerbitzuekin *Arreta Goiztiarreko Balorazio Taldean (AGBT)*. Balorazio talde hori Foru Aldundietako gizarte-zerbitzu espezializatuetan

kokatutako lurralde-egitura izaten da, eta *Arreta Goiztiarreko Gizarte Esku-hartzearen* zerbitzuan txertatuta dago.

ARRISKU FAKTOREAK: Haurraren garapenean presente dauden baldintza biologiko, psikologiko eta sozialei erreferentzia egiten dien adierazleak dira, eta horien azterketak etorkizunean garapenean ager daitezkeen arazoak edo atzeratasunak aurreikustea ahalbidetzen du.

ALERTA SEINALEAK. Besteengandik ezberdintzen dizkion portaerak dira, haurraren adin kronologikoarekin bat ez datozenak eta garapen motorra, kognitiboa, emozionala eta soziala oztopatzen dutenak.

GOIZTIARTASUNA. Haurraren garapen ebolutiboa, bere adineko haurrena baino handiagoa denean ikasle bat goiztiarra dela esaten da. Haur goiztiar batek ezagutza edota trebeziak ohi baino lehenago beregana edo erakuts ditzake. Orokorrean, familiak izaten dira beren seme-alabak haien adineko gainerako haurrekiko “desberdinak” direla konturatzen lehenak. Gaitasun handien lehen identifikatzaileak izan ohi dira.

IV. eranskina: Informazioa jasotzeko eta tratatzeko tresnak

2015-2016 IKASTURTEA											
	APLIKATUTAKO HAURRAK ETA TALDEAK				ALDETA SINALEAK			GARAPEN ERILA HONDA			
	NEKAK	MUTILAK	GUZTIRA	TALDEAK	NEKAK	MUTILAK	GUZTIRA	NEKAK	MUTILAK	GUZTIRA	
HH 2 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	270	201	471	30,5	1 (% 0,37)	15 (% 7,46)	16 (% 3,92)	1 (% 0,37)	-	1 (% 0,21)
	ITUNPEKO ESKOLAK	224	237	461	28	12 (% 5,36)	20 (% 8,44)	32 (% 6,94)	6 (% 2,68)	5 (% 2,11)	11 (% 2,39)
	GUZTIRA	494	438	932	58,5	13 (% 2,63)	35 (% 7,99)	48 (% 5,15)	7 (% 1,41)	5 (% 1,14)	12 (% 1,29)
HH 3 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	246	254	500	29,5	7 (% 2,85)	13 (% 5,12)	20 (% 3,98)	1 (% 0,41)	2 (% 0,79)	3 (% 0,60)
	ITUNPEKO ESKOLAK	231	263	494	22	9 (% 3,89)	26 (% 9,89)	35 (% 7,08)	4 (% 1,73)	-	4 (% 0,81)
	GUZTIRA	477	517	994	51,5	16 (% 3,35)	39 (% 7,54)	55 (% 5,53)	5 (% 1,05)	2 (% 0,39)	7 (% 0,70)
HH 4 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	ITUNPEKO ESKOLAK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	GUZTIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HH 5 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	ITUNPEKO ESKOLAK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	GUZTIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HH	ESKOLA PUBLIKOAK	516	455	971	60	8 (% 1,55)	28 (% 6,19)	36 (% 3,87)	2 (% 0,39)	2 (% 0,44)	4 (% 0,42)
	ITUNPEKO ESKOLAK	455	500	955	50	21 (% 4,62)	46 (% 9,20)	67 (% 7,02)	10 (% 2,20)	5 (% 1,00)	15 (% 1,57)
	GUZTIRA	971	955	1.926	110	29 (% 2,99)	74 (% 7,75)	103 (% 5,35)	12 (% 1,23)	7 (% 0,73)	19 (% 0,968)

Gradu Amaierako Lana. BILBOKO HEZKUNTZA FAKULTATEA

2016-2017 IKASTURTEA											
	APLIKATUTAKO HAURRAK ETA TALDEAK				ALERTIA SONALAK			GARAPEN MAILA HANDIA			
	NEKAK	MUTILAK	GUZTIRA	TALDEAK	NEKAK	MUTILAK	GUZTIRA	NEKAK	MUTILAK	GUZTIRA	
HH 2 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	221	243	464	32,5	3 (% 1,36)	20 (% 8,23)	23 (% 4,96)	2 (% 0,91)	-	2 (% 0,43)
	ITUNPEKO ESKOLAK	215	226	441	27	6 (% 2,79)	18 (% 7,97)	24 (% 5,44)	7 (% 3,26)	6 (% 2,65)	13 (% 2,95)
	GUZTIRA	436	469	905	59,5	9 (% 2,07)	38 (% 8,10)	47 (% 5,19)	9 (% 2,08)	6 (% 1,28)	15 (% 1,66)
HH 3 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	268	225	493	26,5	8 (% 2,98)	22 (% 9,77)	30 (% 6,09)	-	1 (% 0,44)	1 (% 0,20)
	ITUNPEKO ESKOLAK	239	237	476	22	9 (% 3,76)	18 (% 7,59)	27 (% 5,67)	-	1 (% 0,42)	1 (% 0,21)
	GUZTIRA	507	462	969	48,5	17 (% 3,35)	40 (% 8,63)	57 (% 5,88)	-	2 (% 0,43)	2 (% 0,20)
HH 4 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	247	258	505	29,5	9 (% 3,64)	25 (% 9,69)	34 (% 6,73)	2 (% 0,81)	1 (% 0,39)	3 (% 0,60)
	ITUNPEKO ESKOLAK	246	261	507	22	8 (% 3,25)	10 (% 3,83)	18 (% 3,55)	2 (% 0,81)	1 (% 0,38)	3 (% 0,59)
	GUZTIRA	493	519	1.012	51,5	17 (% 3,45)	35 (% 6,74)	52 (% 5,14)	4 (% 0,81)	2 (% 0,39)	6 (% 0,59)
HH 5 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	265	309	569	28,5	8 (% 3,02)	24 (% 7,77)	32 (% 5,40)	3 (% 1,13)	4 (% 1,29)	7 (% 1,23)
	ITUNPEKO ESKOLAK	251	269	520	22	3 (% 1,20)	12 (% 4,46)	15 (% 2,88)	11 (% 4,38)	6 (% 2,23)	17 (% 3,27)
	GUZTIRA	516	573	1.089	50,5	11 (% 2,13)	36 (% 6,28)	47 (% 4,32)	14 (% 2,71)	10 (% 1,74)	24 (% 2,21)
HH	ESKOLA PUBLIKOAK	1.001	1.030	2.031	117	28 (% 2,80)	91 (% 8,84)	119 (% 5,86)	7 (% 0,70)	6 (% 0,58)	13 (% 0,64)
	ITUNPEKO ESKOLAK	951	993	1.944	93	26 (% 2,74)	58 (% 5,84)	84 (% 4,29)	20 (% 2,10)	14 (% 1,41)	34 (% 1,75)
	GUZTIRA	1.952	2.023	3.975	210	54 (% 2,77)	149 (% 7,36)	203 (% 5,10)	27 (% 1,38)	20 (% 0,98)	47 (% 1,18)

2017-2018 IKASTURTEA											
		APLIKATUTAKO HAURRAK ETA TALDEAK				ALERTA SORRALDEAK			GARAPEN GONZTAKARRA		
		NESKAK	MUTILAK	GUZTIRA	TALDEAK	NESKAK	MUTILAK	GUZTIRA	NESKAK	MUTILAK	GUZTIRA
HH 2 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	222	248	470	29,5	3	19	22	2	0	2
	ITUNPEKO ESKOLAK	212	235	447	26	5	11	16	5	1	6
	GUZTIRA	434	483	917	55,5	8	30	38	7	1	8
HH 3 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	233	255	488	29,5	4	25	29	0	0	0
	ITUNPEKO ESKOLAK	223	234	457	22	9	15	24	0	0	0
	GUZTIRA	456	489	945	51,5	13	40	53	0	0	0
HH 4 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	282	218	500	25	10	26	36	0	0	0
	ITUNPEKO ESKOLAK	242	250	492	22	6	16	22	2	3	5
	GUZTIRA	524	468	992	47	16	42	58	2	3	5
HH 5 urte	ESKOLA PUBLIKOAK	245	263	508	28	4	25	29	3	5	8
	ITUNPEKO ESKOLAK	237	252	489	22	4	15	19	2	7	9
	GUZTIRA	482	515	997	50	8	40	48	5	12	17
HH	ESKOLA PUBLIKOAK	982	984	1996	112	21	95	116	5	5	10
	ITUNPEKO ESKOLAK	914	871	1885	92	24	57	81	9	11	20
	GUZTIRA	1896	1955	3851	204	45	152	197	14	16	30

V. eranskina: Ustiapen estatistikoa

