

**Adbertsitate goiztiarra bizi izan duten ikasleengana hurbiltze asmoz
ikertzen**

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Arteche Alvarez, Josu.

ZUZENDARIA: Lasarte Leonet, Gema.

2021-2022

AURKIBIDEA	
AURKIBIDEA	2
SARRERA	4
1. JUSTIFIKAZIOA	4
2. MARKO TEORIKOA	6
1.1. Adbertsitate goiztiarra	6
1.2. Atxikimendua	9
1.3. Erresilientzia	16
1.4. Teoria polibagala	20
2. Helburuak	22
3. METODOLOGIA	22
3.1. Partaideak	23
3.2. Tresnak	23
3.3. Datuen analisia	24
4. Eraitzen interpretazioa	24
4.1. Inkestan ateratako eraitzen interpretazioa	24
4.2. Behaketaren interpretazioa	27
4.3. Elkarrizketen eraitzen interpretazioa	30
5. Ondorioak	32
6. Erreferentzia Bibliografikoak:	36
7. Eranskinak	41

LABURPENA

Ikasleak banaka aztertuz gero guztiak desberdinak direla beha daiteke, hots, bakoitzak egoera, motibazio, erritmo, helburu, gaitasun eta gertaera desberdinak dituela. Ikusten nekezak badira ere, talde horren baitan adbertsitate goiztiarrak pairatutako haurrak aurki ditzakegu, *Adverse Childhood Experiences* (ACE) moduan ezagutzen dena. Honakoa kontuan hartuz, plazaratutako lan honen helburu nagusia ikasleek jasan duten adbertsitate goiztiarrera (ACE) hurbilpena egitea da. Horretarako hurrengo orrialdetan zehar adbertsitate goiztiar (ACE) kontzeptuarekin harremana duten gaien azterketa bibliografikoa egiteaz gain, eskolak haur hauei ematen dien erantzunaren lagin txiki bat ikertu eta aztertuko da.

Hitz gakoak: ACE, adbertsitatea, trauma, atxikimendua, erresilientzia, eskola eta irakasleak.

RESUMEN

Si se analiza al alumnado individualmente se observa que todos son diferentes, es decir, cada uno tiene situaciones, motivaciones, ritmos, objetivos, capacidades y hechos diferentes. Aunque son difíciles de ver, dentro de este grupo podemos encontrar niños y niñas que han sufrido adversidades tempranas, lo que se conoce como *Adverse Childhood Experiences* (ACE). Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es hacer una aproximación a la adversidad temprana (ACE) que ha sufrido el alumnado. Para ello, a lo largo de las siguientes páginas, además de realizar un análisis bibliográfico de los temas relacionados con el concepto de adversidad temprana (ACE), se estudiará y analizará una pequeña muestra de la respuesta de la escuela a estos niños.

Palabras clave: ACE, adversidad, trauma, apego, resiliencia, escuela y profesorado.

ABSTRACT

When analysing individual pupils, we can observe that they are all different, i.e. each one has their own situations, motivations, rhythms, objectives, abilities and facts. Although they are difficult to notice, within this group we can find children who have suffered early adversities, which are known as *Adverse Childhood Experiences* (ACE). Bearing this in mind, the main objective of this work is to provide an approach to the early adversity (ACE) that the students have suffered. For this purpose, throughout the following pages, in apart from carrying out a bibliographical analysis of the issues related to the concept of early adversity (ECA), a study and analysis of the school's response to these children will be presented.

Keywords: ACE, adversity, trauma, attachment, resilience, school and teachers.

SARRERA

Egungo gizartean azkar garatzen den alorretariko bat hezkuntza da, kultura eta ikaskuntza prozesu bat izanik. Prozesu horren bidez, pertsona bakoitzak gaitasun kognitibo eta baita trebetasun fisikoak garatu ditzake eta herritar gisa jokatzeko aukera ematen diguten balioak eta sinesmenak gureganatzen ditugu.

Eskolak gizartea behar bezala garatu dezan edozein ezaugarri dituen ikasleak onartu behar ditu, ikasle bakoitzaren beharretara egokituz; beste hitz batzuekin esanda, eskolaren zeregina aniztasuna onartzea eta laguntzea da. Horrela, ikasleek gizarteratzeko beharrezkoak dituzten gaitasunak garatuko dituztela bermatuz. Honako hau eskoletan betetzean al da? Eskola ikasle guztien beharrei erantzuteko gai al da? Galdera horiek erantzun asmoz, lan honen marko teorikoan zein marko enpirikoan datuen analisia gauzatu dira.

Eskolek bizi duten errealitateari erreparatuz gero, argi ikusi daiteke ikasle bakoitza desberdina dela. Bakoitzak jaio izan den momentutik zirkunstantzia zein gaitasun desberdin bat bizi du; helburu bat lortzeko erritmo desberdin bat erabiltzen du eta motibazio nahiz interes desberdinak ditu bere bizitzan zehar. Gerta daiteke aipaturiko ezaugarriek ikasle baten emaitza akademikoa kaltetzea, horrek ikaslea zaurgarri edota arriskuan dagoen ikasle bezala jarriz. Horrek ez du esan nahi ikasle horiek ahalmen-urritasuna dutenik, arrazoi batzuen ondorioz adbertsitate goiztiarra bizi izan dutela baizik, edota bizitzen ari diren egoerak zaurgarri bilakatzen dituela. Guk lehen multzoa izango dugu helduleku lan honetan.

Beraz, lehenik eta behin marko teorikoaren bitartez gaiari buruzko azterketa bat plazaratuko da. Bigarrenik eremu enpirikoa landuko da. Horretarako, eskolan irakasleei eginiko galdeketa, ikasleei gelan eginiko behaketa eta adbertsitatea haurtzaroan bizi izan duten bi ikasleen gurasoekin eztabaida sakona garatuko dira. Datuak analizatu eta interpretatuko dira. Azkenik, lan guztian azaldutako informazioa eta emaitzak triangulatuz ondorioak aterako dira.

1. JUSTIFIKAZIOA

Hezkuntza sailak aurkezten duen helburu nagusietako bat ikasle guztiak onartzea eta laguntzea da, horren bidez inklusibitatea bultzatzen saiatuz. Izan ere, Heziberrin (2020) honakoa aipatzen da: "Eskola inklusiboak ikasle guztiguztiei eskaini behar dizkie hezkuntzan aurrera egiteko aukera berberak, bai eta ikasketetan eta beren bizitzan ezinbesteko gerta lekietan edonolako laguntza ere

(curriculumean, beren bizitzan, laguntza materiala...), nor bere autonomia garatzeko gai izan dadin" (44. or.).

Heziberrin (2020) inklusibitatearen kontzeptua aipatzean, ikasle guztien aniztasuna bultzatzen duten helburuak eta edukiak adierazten dira, behar bereziak dituzten ikasleen beharrak alde batera utzita. Bertan, behar bereziak dituzten ikasleei erreferentzia egiteko honakoa bakarrik aipatzen baitute: "Ikasle guztien premiei erantzungo bazaie, gainera, babes horiek abian jartzean ezinbestekoa izango da irakasleen arteko koordinazioa eta profesionalen arteko elkarlana" (Heziberri, 2020: 48).

Hezkuntza Sailak behar bereziak dituzten ikasleentzat zuzendutako beste dokumentuak argitaratu dituen arren, curriculumean ez daude ikasle horiei zuzendutako gunerik non haiek behar dituzten eduki eta helburu zehatzak adierazten diren. Izan ere, behar bereziak banaka edo modu indibidualean Heziberrin ez dira aipatzen, inklusibitate kontzeptuaren barnean orokortzen dira.

Hala ere, nahiz eta hezkuntza eremuan behar bereziak asko ez landu, osasun eremuan, psikiatrian hain zuzen ere, premia bereziei buruz asko ikertu egin da (Gayer-Anderson & Morgan, 2016), honen adibidea adbertsitate goiztiarra izanik (ACE). Felitti eta kolaboratzaileek (1998) lehenbizi adbertsitate goiztiar (ACE) kontzeptua aipatu zutenetik gaur egun arte asko ikertu egin da, baina eskola eremuan oraindik kontzeptua ez da ezaguna. Horretarako Santos Guerrak (2012) dioen bezala, eskolak asko ikasi behar du. Eskola norbanako guztien gaitasunak garatzen lagunduko duen erakundea izatea gomendagarria da, baina baita gizarte bidezkoagoa, ederragoa eraikiko duena ere. Honako guztia dela eta, eskolak ez du irakatsi behar, ikasi baizik.

Guanoluisak eta Llangok (2015) argitaratutako doktorego tesian, eskoletan ikasleen premia bereziei erantzuteko gabeziak azpimarratu zituzten. Alde batetik, irakasleek ezgaitasunarekin lotuta ez dauden hezkuntza-premia bereziak identifikatzeko eta tratatzeko jakintza urria dutela ondorioztatu zuten. Bestalde, hezkuntza-erakundearen barruan, goi-mailako estamentuek curriculum-egokitzapenak egiteko eta espezialista batek irakasleei informazioa eskaintzeko laguntza gutxi ematen dutela aztertu zuten eta azkenik, ikasteko arazoak dituzten ikasleei arreta eskaintzeko materiala ez dela nahikoa ezta egokia azpimarratu zuten.

2. MARKO TEORIKOA

1.1. ADBERTSITATE GOIZTIARRA

Adbertsitate goiztiarrak (ACE) trauma sortzeko gaitasuna duten gertaeretan du abiaburua eta haurraren osasun eta ongizatean eragin kaltegarriak eta iraunkorrak sorrarazi ditzake etorkizunean; helduaroan, alegia (Chartier, Walker & Naimark, 2010). Kontzeptua bera Felitti eta kolaboratzaileei (1998) zor diegu. Ondorioztatu zuten lau adbertsitate goiztiar edo gehiagoren eraginpean zeuden pertsonak adbertsitate goiztiarrik gabeko pertsonak baino 4-12 aldiz arrisku handiagoa zutela hainbat arazoren aurrean, bere buruaz beste egiteko, esate baterako. Eskola-adinean dauden gazteen erdia baino gehiagok (≤ 18 urte), adbertsitate goiztiar esanguratsu bat edo gehiago bizi izan dutela ondorioztatu zuten Felittik (1998) nahiz Carlsonek (2020), berak. Egindako berrikuspen sistematikoaren bitartez, 6 urtetik beherako hurrek abusu, indarkeria eta abandonu arriskurik handiena izan dezaketela azpimarratu zuten.

Gertaera traumatikoen garunaren garapena eten dezakete, berehalako zein bizi osorako ondorio kaltegarriak eraginez ongizate sozialean, emozionalean eta fisikoan. Honen ondorioak osasun arazoak, emozioak eta portaera erregulatzeko zailtasunak, errendimendu akademikoa eta koefiziente intelektualaren jaitsiera, eskolako jokabide-arazoak, delinkuentzia, substantzien abusuak eta osasun mentaleko nahasmenduak izanik (DelaneyBlack et al., 2002). Baina argi utzi behar da gertaera traumatiko bat izaten duten pertsona guztiek ez dutela trauma psikologikorik izaten (Herzog, 2017). Horrelako gertaeraren bat pairatu duten hiru pertsonetatik, lehenak bere kabuz aurre egingo dio, bigarrenak kanpo babesleen laguntzari esker trauma hori gaindituko du, eta hirugarrenak, aldiz, kronikoa den traumaren osteko estresa sufrituko du (Herzog, 2017).

Felittik et al-ek (1998) egindako ikerketan, Estatu Batuetako 13.949 pertsona aztertu zituzten, haurtzaroan adbertsitatea izan ote zuten ikusi ahal izateko. Jorratutako ikerketaren emaitzak, %60-ak (ACE) jasan zutela begi-bistan jarri zuen. Egindako ikerketan Felittik et al-ek (1998) gaur egun (ACE) sailkatzeko erabiltzen den taula sortu zuen (Ikus 1. Taula):

1. Taula

Haurren adbertsitate goiztiarraren sailkapena

Abusua	Emozionala
	Fisikoa
	Sexuala
Abandonua	Emozionala
	Fisikoa
Familian emandako disfuntzioak	Substantzien kontsumoa (Alkohola, drogak)
	Amak izandako tratu txarrak
	Arazo mentalak
	Banaketa edo dibortzioa
	Kartzelaratzeak

Iturria. Felitti et al, 1998.

Kontuan izan behar da haurraren bizitzan lehen urteak bereziki garrantzitsuak direla, horietan hurrek bizi dituzten esperientziek epe luzerako ondorioak eragiten dituztelako. Oro har, bizitzako lehen bi urteetan zehar, hurrek izandako adbertsitateak garapenaren arlo askotan islatzen dira, hala nola gaitasun sozialetan, hizkuntzan, atxikimendu-sisteman edo estres-sisteman (Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Nelson, Zeanah, & Fox, 2014; Nelson, Zeanah, & Fox, 2019). Baina hurrengo urteetan ere, adbertsitateak eragin negatiboak izan ditzake haurraren garapenean. Gainera hurrengo urteetako gertaera goiztiarrak negatiboak badira edo garapenerako beharrezkoak diren esperientzia jakin batzuk falta badira, sistema kognitibo, emozional, neurobiologiko edo fisiologiko askok kaltetuta ikusiko dira (Nelson & Gabard-Durnam, 2020).

Haurren adbertsitate goiztiarrei buruzko berrikuspen-azterlanen emaitzetan oinarrituta (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017), honako hau ondorioztatu zuten: alde batetik, adbertsitate goiztiarrak ohikoagoak direla 6 urtetik beherako haurrengan nagusiagoetan baino. Adibidez, 18 eta 71 hilabete bitarteko haurren % 98,1ak gutxienez adbertsitate goiztiar bat pairatu du, eta % 50,5ak 4 adbertsitate goiztiar edo gehiago bizi izan dituzte. Bestalde, 6 urtetik beherako haurren % 12,5ek bi adbertsitate goiztiar edo gehiago izan dituzte, eta lehen adbertsitatea urte eta erdi baino lehen gertatu da.

Adbertsitatea arrisku-faktore garrantzitsua da gaixotasun eta arazo larri askorentzat, horien artean minbizia, bihotzeko eta arnasketako gaixotasunak, immunologia-osasun eskasa edo droga-mendekotasuna (Campbell et al., 2016; Hughes et al., 2017). Adbertsitate goiztiarra izan duten haurrek ere eskola-doikuntza eskasa izateko arriskuan daude, horien artean eskola-absentismoa, eskola-porrota aurreikusten dira (Fry et al., 2018; Romano et al., 2015). Horrez gain, adbertsitate goiztiar mota desberdinek, bereziki haurren tratu txarrek eta lehen urteetako instituzionalizazioak, berdinekiko gizarte-harremanetan ere arazoak iragartzen dituzte (Humphreys et al., 2017; Matheson et al., 2017; Raby et al., 2019). Baina, zorionez haurraren ezaugarri indibidualek eta familia-, gizarte- edo komunitate-laguntzei esker, adbertsitate goiztiarraren eragin negatiboa arindu daitekeela ikusi da (López, Ruiz et al., 2021).

Arestian aipaturiko ondorioez gain, egoera larrietan adbertsitate goiztiarrak depresioa, suizidio edota heriotz goiztiarra eragin dezake (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017). Heriotz goiztiarrari dagokionez, ikerketa askok azpimarratzen dute adbertsitate goiztiarrak heriotz goiztiarrean eduki dezakeen garrantzia, oinarri enpirikoa duten teoriak proposatuz. Esate baterako, Adverse Childhood Experience (ACE) ikerketa taldeak, haurtzarotik heriotzaraino heriotz-goiztiarrera daramaten faktoreak piramide baten bidez azaltzen ditu. Proiektu honetako egileen iritziz, adbertsitate goiztiarrak arlo sozial, emozional eta kognitiboan eragingo luke eta horrek, eragina izango luke osasunarentzako arriskutsuak diren jokabideetan, desgaitasunetan, gaixotasunetan eta gizarte-egokitzapeneko arazoan garapenean. Honela, erreferentziazko biztanleria orokorrarentzat espero baino goizago hiltzea eraginez (Centers for Disease Control and Prevention et al, 2016; Felitti et al., 1998)Ikus 1. Irudia):

1. Irudia

Gertaera katearen eredua, ACErekin heriotza goiztiarra izateko arriskua



Iturria. Centers for Disease Control and Prevention et al, 2016.

Adbertsitate goiztiarra identifikatzeko erabiltzen diren prozedurak askotarikoak dira: etxez etxeko behaketak, familia-elkarrizketak, lesio fisiko/traumatikoen ebidentziak, gizarte-zerbitzuen erregistroak, autotxosteneko galdetegiak edota guraso/zaintzaileen txostenak, besteak beste. Adbertsitate goiztiarrak ebaluatzeko prozedurarik erabiliena galdera-sortak eta elkarrizketak dira, gurasoek/zaintzaileek edo gazteek bizitutako gertaera garrantzitsuak, ingurumen-tentsio kronikoak (familia, eskola, harremanak, osasuna) eta haurtzaroarekin lotutako beste faktore estresagarriak zehazteko erabiltzen dituztenak (Ferrer, 2022).

Eskura dauden galdetegiak eta elkarrizketak askotarikoak direnez (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017), haurtzaroko esperientzia txarrak deituriko nazioarteko galdetegi (ACES Questionnaires section) erabiltzea gomendatzen da; 43 item bahetzeko galdetegi bat da, haurren abusu mota, trauma, zabarkeria, etxeko disfuntzioa, parekoen indarkeria, sexu-indarkeria eta abusu emozionala neurtzera bideratua dena.

1.2. Atxikimendua

Atxikimendua haurraren eta amaren/zaintzailearen artean ezartzen den lotura gisa definitu daiteke, bere eginkizuna haurraren zaintza, garapen psikologikoa eta nortasunaren prestakuntza ziurtatzea izanik. Baina atxikimenduaren barruan beste lotura batzuk daude, haurra eta zaintzailearen artekoak ez direnak, hala nola, haurrak bere bizitzan beste pertsona esanguratsu batzuekin (lagunak, irakasleak, aitona-amonak, osaba-izebak, etb.) ezarriko dituen lotura afektiboak (Cantero & Lafuente, 2010). Hala ere, lan honetan haurraren eta amaren/zaintzailearen artean ezartzen den atxikimendua bakarrik aztertuko dugu.

John Bowlby mediku ingelesa atxikimenduaren teoriaren aitzindarietako bat izan zen. Bowlbyk (1985) haurraren eta zaintzailearen arteko lotura horrek haurraren eta etorkizuneko helduaren ongizate psikologikorako eta osasun mentalerako duen garrantzia azpimarratu zuen. Bowlbyk argi utzi zuen gizakia zaintzailearekiko hurbiltasuna bilatzeko jaiotzen dela, bereziki arrisku-egoeretan. Siegelek (2007) dioen bezala, atxikimenduaren proposamena oso sinplea, baina oso handia da; haurraren bizitzan pertsona baten presentzia edukitzea (atxikimendu-figura deritzona) ezinbestekoa da, haurrarekin sentikor agertzeko gai izango dena, bere beharrak azkar asebeteko dituen eta enpatia sortuko duena.

Atxikimenduaren gailurra 9 hilabete inguru betetzean izaten da, haurrak beste figura batzuen gainetik ama edo zaintzaile nagusia nahiago duenean. Gainera, garai horretan haurrak bere barnean eskema mental bat eratzen du atxikimendu irudiak haurrarekin izango duen portaerari buruz (Bowlby, 1989). Eskema mental hori konfiguratu ahal izateko, alde batetik, atxikimendu irudiak babesle gisa jardun behar du, haurra berarengana hurbiltasun eta babes bila joan ahal izateko. Bestetik, atxikimendu irudiak umearentzat oinarri segurua izaten jakin behar du, beste hitz batzuekin esanda, behin haurrak zaintzailea oinarri seguru bezala barneratuta duenean, urrundu edo banandu egin daiteke, eta beste jokabide-sistema bat aktibatu, miaketa hala nola. Horrek aukera ematen du haurrak segurtasuna sentitzeko, ingurune hurbila arakatu ahal izateko eta kontsolatzeko (Cantero & Lafuente, 2010). Adibidez, haurra beldurtzen duen intsektu bat, ezezagun bat, zarata ozen bat, eraso edo min egin nahi dion norbait agertzean; haurra segurtasuna eta aterpea bilatzen saiatzen da, ez leku batean, baizik eta pertsona indartsuago edo jakintsuago baten konpainian, arestian esan bezala, normalean zaintzailea izaten dena (Bowlby, 1993).

Ikusi dugunez, atxikimendu-sistema jokabide antolatuen multzo bat da, eta haurrak babesa eta segurtasuna behar duenean aktibatzen da, haren biziraupena eta ongizatea bermatzeko. Hala ere, badira atxikimenduekin lotzen diren eta garrantzitsuak diren beste sistema batzuk ere. Cantero eta Lafuente (2010) irakasleen eskutik, badakigu atxikimendu-sistemarekin lotutako lau sistemak honako hauek direla: beldur-sistema, miaketa-sistema, afiliazio-sistema eta zainketa-sistema (Cantero & Lafuente, 2010).

Beldur-sistema testuinguru arrotzetan edo pertsona arrotzen aurrean aktibatzen da, horiek mehatxutzat edo arriskutsutzat hartzen direlako. Haurren

beldurra eragiten duten bi estimuluak batetik, arrisku-seinaleak, eta, bestetik, atxikimendu-irudiarena falta dira. Miaketa-sistemak ingurunearekiko eta bertan dauden objektuekiko interesa sustatzen du. Oinarri segurutzat hartzen den zaintzailea bertan badago, litekeena da haurra bere ingurunea arakatzera animatzea. Bowlbyk (1989) azaltzen duen bezala, haurra amarengandik edo zaintzaile nagusitik urruntzen duen esplorazio-jokabidea bateraezina da atxikimendu-jokabidearekin, eta lehentasun txikiagoa du; beraz, atxikimendu-jokabidea erlatiboki aktibo ez dagoenean bakarrik ausartzen da subjektua esploratzera. Afiliazio-sistemak pertsonetikiko interesa eta gizarte-trebetasunak garatzea laguntzen du, baita beste batzuekin batera gauzak egiteko gogoia ere. Sistema honek biziraupena errazten du, beste pertsona batzuekiko harremanak babesa ematen baitigu. Zainketa-sistema jokabide multzo osoa da, hala nola haurra aintzat hartzea, zaintzea, gainbegiratzea, deitzea, besarkatzea, kontsolatzea eta kulunkatzea.

Cassidyk eta Shaverrek (1999) eta Marvinek eta Britnerrek (1999) diotenez, lau sistema horiek elkarren arteko harremana dute. Lehenik eta behin, ikus daiteke atxikimendu-figuraren presentziak miaketa eta afiliazioa errazten duela, beldurra gutxitzen edo desagerrarazten duen bitartean. Esate baterako, haur bat umezurztegi batean bizi izan bada bere lehen urteetan, zainketak funtzionalak izan dira eta zaintzaileek arreta gutxi eskaini diote, hots, ez dute haurraren oinarri segurua sortu. Kasu honetan, ziurrenik, esplorazio-sistema askoz ere gutxiago aktibatuko da, eta beldurrarena, berriz, maizago.

Bigarrenik, beldurraren sistema aktibatzean, atxikimendu-sistema aktibatzea eragiten du, baina era berean esplorazioa eta afiliazioa galaraziz. Izan ere, arrisku, mehatxu edo abandonu-egoera luze baten aurrean antsietate-egoeran dauden haurrek, atxikimendu-sistema aktibatzen dute. Erantzunik ez badute (zaintzaileek ez dituzte haurrak lasaitzen eta ez badituzte laguntzen) adingabeek atxikimendu ez-segurua garatuko dute. Honela, ingurune fisikoa eta soziala arakatzerakoan ez dira segurtasun eta konfiantza nahikoarekin egongo.

Hirugarrenik, seguru aski atxikimendua aktibatuta ez dagoenean afiliazio-sistema eta esplorazio-sistema aktibatu egingo dira. Atxikimenduaren irudiak, segurtasun-oinarria ematen badu, haurrak segurtasun eta konfiantza hori barneratuko du, era honetan lasaitasunez mundua arakatzuz eta berdinekin harremanduz. Ez du etengabe atxikimendu-sistema aktibatzen ibili behar, bere

bizitzan mehatxuak etengabe ez daudelako; eta mehatxu edo arrisku horiek sortzean, haurrak badaki atxikimendu segurua duen zaintzailea prest egongo dela laguntzeko eta sentikorra izango dela bera lasaitu dadin.

Laugarrenik, zaintzaileak kalitatezko zainketak eskaintzen baditu, miaketan eta afiliazioan lagunduko dute. Honakoa da mundua esploratzeko prestatzen gaituena, ikasteko interesa izateko, norberaren gaitasunak garatzeko eta besteekin harremantzeko segurtasuna eta konfiantza izateko; beste pertsona batzuekin lotura atsegingarriak sortzeko (Barudy & Dantagnan, 2005; 2010). Jorge Barudyk (2005) dioen moduan, gizakia norbait izan daiteke, bakarrik gizakien laguntza badu.

1.2.1. Atxikimenduaren tipologia haur eta nerabeengan

Atxikimenduaren teoriaren arabera, haurren eta zaintzaileen arteko interakzio-esperientzietatik abiatuta, segurtasun edo segurtasun ezaren sentimendua zehaztuko da. Gainera, esperientziak haurrak sortuko duen loturaren kalitatea baldintzatzen dute. (Cantero & Lafuente, 2010). Beraz, loturaren kalitatea zainketen kalitatearen arabera izango da (Ainsworth et al, 2014).

Hirurogeiko hamarkadan, Schafferrek eta Emersonek (1964) Eskoziako hirurogei haur eta haur bakoitzaren familia behatu zituzten, haurren lehen bi urteetan zehar. Azterlan horrek haurrek gurasoekin zuten lotura aztertu zuen, bertan agerian utzi zen, lotura helduek haurtxoaren beharrezanekiko zuten sentikortasunaren eta erantzuteko gaitasunaren arabera zela. Mary Ainsworthek (1978), Ugandako Gandatarren behaketetan jasotako datuen analisian, amaren eta semearen arteko elkarreraginaren kalitateari buruzko informazio aberatsa aurkitu zuen. Datu horiek agerian utzi zuten amak haurren eskaerakiko duen sentsibilitatearen garrantzia. Ainsworthek hiru atxikimendu-eredu nagusi aurkitu zituen: atxikimendu segurua zuten haurrak, negar gutxi egiten zutenak eta pozik agertzen zirenak amaren aurrean ingurua arakutzen zutenean; atxikimendu ez-seguruko haurrak, sarritan negar egiten zutenak, baita beren amen besoetan zeudenean ere; eta amarekiko atxikimendu eta jokabide bereizgarriak erakusten ez zuten haurrak.

Azkenik, Baltimoren ondoren egindako beste lan batek (Bell & Ainsworth, 1972) datu horiek berretsi zituen, non Mary Ainsworthek amaren eta semearen arteko interakzioari buruzko ikerketa zabal bat garatu zuen. Egile hauek,

atxikimenduaren loturak bizitzako bigarren urtean zuen kalitatea ebaluatzeko asmoz, egoera arrotza izeneko egoera bat sortu zuten. Egoera horrekin, haurraren estres maila handia sortzen ahalegintzen zen, atxikimendu-sistema aktibatzeke helburuarekin. Haurra leku arrotz batean sartzea, familiakoa ez den pertsona batekin elkarreragitea eta amarengandik banantzea izan ziren Ainsworthek egoera diseinatzeko aukeratu zituen hiru estres egoerak. Egoera horretatik abiatuta, Mary Ainsworthek (1978) haurren atxikimendua sailkatzeko sistema tradizionala garatu zuen.

1.2.2. Atxikimendu segurua

Lehen atxikimendu mota atxikimendu segurua da. Bertan, hurrek ingurua arakatzeko jokabide trebe eta aktiboa erakusten dute atxikimendu-irudiaren aurrean, eta ingurune ez-familiarra esploratzeko oinarri seguru gisa erabiltzen dute atxikimendu irudia. Baina atxikimendu irudia edo ama gelatik irtetzean, haien ingurua arakatzeko jokabidea gutxitzeaz gain, estresatuak sentitzen dira, baina guztiek jarrera positiboa izaten dute ama edo zaintzailea itzuli ondoren. Ainsworthek haur horien etxeetan egindako oharrak aztertu zituenean, atxikimendu irudia oso sentikorra eta haurraren deiei erantzuten ziola ikusi zuen, eta beti prest zeuden haien seme-alabek zituzten beharrei erantzuteko (Cantero & Lafuente, 2010). Azpimarratzekoa da, eredu hau Estatu Batuetan egindako ikerketetan ikusitako haurren % 65-70etan aurkitu zela (Delgado, 2004).

1.2.3. Atxikimendu ez-segurua

Bigarren atxikimendu-motari dagokionez, atxikimendu ez segurua izenez ezagutzen da, eta atxikimendu-sistema aktibatzen duten bizitzako une zehatz estresagarrietan ager daiteke (banaketetan, ezagunen heriotzetan, lagunuen agurretan, etab.). Atxikimendu ez-segurua dituzten haur batzuek (abandonu eta tratu txar esperientzia latzak bizi izan dituztenak), ikasteko zailtasunak dituzte eta ez dakite berdinekin harremanetan jartzen. Lehenik eta behin, ez dagoelako lotura emozional nahikorik haurraren eta zaintzaile nagusiaren artean (Siegel, 2007). Eta bigarrenik, haurtzaroan ez zutelako aukerarik izan afiliazio- eta esplorazio-sistemak aktibatzeke (Goleman, 2006). Kasu horretan, gurasoek edo adopziozko familiek, segurtasunezko esperientziak eskaini behar dizkiete atxikimendua konpondu ahal izateko. Thompsonen aburuz (2000), haurra inguratzen duten pertsonak (atxikimendu-irudi horiek), beren eskuetan dute atxikimendu goiztiar ez-segurua ereduak konpontzen laguntzea. Baina zauriak ere sakondu

ditzakete, eta kontu handiz ibiltzen ez bada, batzuetan zauri horiek betirako utzi edo okerrera egin dezake. Barudyk eta Dantagnanek dioten bezala (2005: 56), "Los apego inseguros han de comprenderse como adaptaciones del niño, como un traje que este debe de ponerse para hacer frente al patrón relacional distante, negligente emocionalmente, insensible, invasivo y en ocasiones, intrusivo y violento".

1.2.4. Atxikimendu ez-seguru sahietskorra

Atxikimendu ez-seguruak bitan sailkatzen dira: alde batetik, atxikimendu ez-seguru sahietskorra, baldin eta egoera arrotz osoan zehar atxikimendu-figurarekiko hurbiltasunik edo kontakturik adierazten ez badute. Egoera arrotzean ageri zen moduan, haur mota honek gutxitan adierazten du larritasuna amarengandik banatzean, eta berriz elkartzean, batzuetan kontaktua saihesten saiatzen da (Cantero & Lafuente, 2010). Egoera honetan dagoenean, nahiz eta haurra minduta ez sentitu amarengandik baztertua izateagatik, barruan, minduta sentitzen da. Hau da, haur saihetslea barrutik oso estresatuta dago amaren banaketagatik; baina desaktibazioaren defentsak estres horretatik defendatzeko aukera ematen dio. Haur saihetsleak gaztea zenean, zaintzaile nagusiarekin izandako interakzioen bitartez egiaztatu zuen, atxikimenduaren aktibazioa segurtasuna lortzeko alferrekoa zela, harengandik urruntzea eragiten zutelako. Beraz, haur mota honek elkarreragin ugari bizi izan ditu berarekin emozionalki egon ez diren zaintzaileekin, haurraren laguntza-premiak hautematen ez dituztenekin eta premia horiek asetzeko eraginkorrak ez direnekin (Siegel, 2007). Etengabe adierazi bezala, haur hauek ez daude seguru, eta kasu batzuetan oso kezkatuta daude ama hurbil dagoenean. Ainsworthen interpretazio orokorra hauxe izan zen: ume horiek egoera arrotzean sartzen zirenean, amaren laguntzarik izango ez zutela ulertzen zuten, eta atxikimendu-irudiak jarrera defentsiboa izango zuela, hots, axolagabekeriazko jarrera hartuko balu bezala. Arestian azaldu bezala, haur horiek Estatu Batuetan ikusitako haur guztien % 20 osatzen dute (Delgado, 2004).

1.2.5. Atxikimendu ez-seguru anbibalentea

Bestalde, segurtasunik gabeko haur anbibalenteak urduri egoten dira egoera arrotz osoan zehar, eta ez dira arakatzeko jokabide aktiboa hasteko gai. Itxuraz, ez dira beren atxikimendu-irudia oinarri seguru gisa erabiltzeko gai. Atxikimendu iruditik banatzean, atsekabetuta sentitzen dira, baina hauek

itzultzean nekez lasaitu daitezke. Haur horien amarekiko kezka eta harekiko jarrera anbibalentea, haien ezaugarri nagusia dela esan dezakegu; haur horiek atxikimendu irudiaren hurbiltasuna eta kontaktua nahi duten bitartean, utzi izanagatik duten haserrea erakusten dute (Cantero & Lafuente, 2010). Antsietate anbibalentea duen haurrak, bere zaintzaile nagusiarekin egindako interakzioen bidez, harreman-patroi bat egiaztatzen du: batzuetan, lotura eta sintonia emozionalean sartzen da, eta, beste batzuetan, elkarreragina alde batera uzten du; normalean, zaintzailearen gogoaren arabera izaten da (Barudy & Dantagnan, 2005). Atxikimendu mota guztiekin adierazi bezala, Estatu Batuetan egindako azterketek atxikimendu mota horri buruz duten ehunekoa % 10 ingurukoa dela adierazten dute. Hala ere, Israelen eta Japonian egindako ikerketetan ehunekoa altuagoa atera dira (Delgado, 2004).

Ainsworthen datuez gain, kultura ezberdinetan egindako hainbat azterlanek lotura aurkitu dute atxikimendu ez-seguruan anbibalentearen eta amaren eskuragarritasun eskasaren artean. Atxikimendu-segurua duten haurren amak eskuragarri agertzen dira, aldiz atxikimendu ez-seguru saihesgarrikoek, berriz, arbuiatzaile agertzen dira; ama horiek ondoen definitzen dituen ezaugarria, haurraren etengabeko deiei erantzuteko prest ez daudela da. Hala ere, zenbait azterlanetan (Isabella, 1993; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995) aurkitu da egoera batzuetan ama horiek erantzunkor eta sentikor agertzen direla, eta horrek esan nahi du haurrarekin elkarreragin positiboa izateko gai direla umore onean eta estresik gabe daudenean. Baina autore batzuek (Cassidy & Berlin, 1994) uste dute ama horien portaera haurraren mendekotasuna areagotzera bideratutako estrategia baten emaitza dela.

1.2.6. Atxikimendu desantolatua

Baina tratu txarrak jasan zituzten haurren portaerak aztertu zituztenean, egoera arrotzaren bidez adituek hauteman zuten haurren jokabideak ez zetozeela bat aurreko hiru kategorietako batekin ere (Cantero & Lafuente, 2010). Izan ere, egoera arrotzean tratu txarrak jasan zituzten haurren ehuneko handi bat atxikimendu seguru moduan sailkatu ziren. Baina azterketa zehatz batek agerian utzi zuen desberdintasun handiak zeudela tratu txarrak jasaten zituzten haurren, eta tratu txarrik jasan ez duten haur seguruaren artean (Cantero & Lafuente, 2010). Horregatik, Mary Mainek eta Judith Solomonek (1990) haur horien portaera aztertu

zuten, eta atxikimendu ez-seguruaaren kategoria berri batean sailkatu zuten, atxikimendu desantolatuarenean zehazki.

Haur mota horiek, egoera arrotzean, portaera kontraesankorrak zituzten, adibidez, hurbilketa eta saihestea. Horrez gain, mugimendu eta adierazpen osatu gabeak eta gidatu gabeak erakusten zituzten (Cantero eta Lafuente, 2010). Atxikimendu mota honi atxikimendu desantolatu deritzaio, haurrek ez dutelako jokabide-antolaketa koherenterik. Hala dio Siegelek (Siegel in Marrodán, 2015: 61), "Los niños con apego desorganizado contienen en su manifestación externa elementos de otros apegos inseguros (ambivalente y evitativo) solo que no son capaces de organizar sus relaciones en una estrategia coherente y organizada". Haur hauentzat, gurasoak edo zaintzaileak beldur iturria dira. Kasu hauetan zaintzaileek jokabide beldurgarriak, desorientatuak eta mehatxagarriak dituzte, eta berez desantolatuak dira haurarentzat (Siegel, 2007; Barudy & Dantagnan, 2005). Main eta beste batzuek (1990) "miedo sin solución" esamoldea sortu zuten atxikimendu desantolatu duten haurrek bizi dutena islatzeko. Gainera egoera arrotzean ikus daiteke haurrak ez duela bere kabuz gelatik egon nahi, baina horrez gain ez du gurasoengana hurbildu nahi, bere segurtasuna aldi berean bere beldur iturria delako.

1.3. Erresilientzia

Laurogeiko hamarkadatik aurrera, gero eta interes handiagoa egon da pertsona erresilienteak ezagutzeko. Erresilientzia terminoa gizarte-eremuan sortu berri den kontzeptua da, zehazki fisikatik datorrena, eta gorputz fisiko bati presioa egiteari uztean jatorrizko forma berreskuratzeko duen izaera edo propietateari egiten dio erreferentzia (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Urteetan zehar, aditu askok erresilientzia definitu dute, baina horietatik Rirkin eta Hoopmanek (1991) emandako definizioa aproposena iruditzen zaigu. Definizio horrek eskoletan eman beharko liratekeen erresilientzia-erakuntzako elementuak biltzen dituelako. Definizio honek honela definitzen du erresilientzia: "la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy" (Henderson & Milstein, 2003: 26).

Hala ere, nahiz eta erresilientziaren definizio bateratu bat ez egon, Beckerrek (Becker in Infante, 2001: 35), definizio adierazgarri hau sortu zuen, "la resiliencia es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad". Definizio honek arrisku-faktoreen eta babes-faktoreen artean ematen den elkarreragina ikertzeko osagai garrantzitsuak dituelako, eta horrek posible egiten du erresilientziaren fenomenoa.

Gainera, Henderson eta Milstein (2003); Grotberg (2006); Aguilar (2018); Seligman, Ernest, Gillham, Reivich eta Linkins, (2009) eta Manciauxek (2005) adierazi dute erresilientzia garrantzitsua dela, arreta ahulguneetatik indarguneetara bideratzea ahalbidetzen duelako. Beste hitz batzuekin esanda, ikuspegia aldatzen da, hots, ahuleziak, gabeziak konpentsatzeko bitartekoak aztertu beharrean, indarrak nola erabili ikertzea interesatzen da. Helburua norbanakoei eta taldeen ezbeharrei aurre egiten laguntzeaz gain, esperientzia horiei etekina ateratzen laguntzea da.

Gizabanakoek zoritxarra gainditzeko gaitasuna garatzeko, aurrez aurre dituzten presio edo arazoetara egokitze eta bizitzan aurrera egiteko beharrezkoak diren gaitasun sozial, akademiko eta bokazionalak eskuratzeko funtsezko esparruak familia, eskola eta komunitatea dira.

Familia gizartearen oinarritzko elementua denez, funtsezkoa da familiako kideengan faktore erresilienteak garatzea. Horretarako, San Markosko Unibertsitate Nazional Nagusiko (UNMSM) Peruko ikertzaileek 214 neraberekin ikerketa burutu zuten erresilientzia-gaitasuna eta lotutako faktoreak zehazteko, eta faktore babesle garrantzitsuena familia zela ondorioztatu zuten (Matalinares, Arenas, Yaringaño, Sotelo, Sotelo, Díaz, Dioses, Ramos, Mendoza, Medina, Pezua, Muratta, Pareja & Tipacti, 2011).

Familiaren ondoren, ikasleek erresilientziaren garapena sustatzen duten baldintzak esperimendatzeko lekuri egokiena eskola da. Gainera, arestian azaldutako definizioen arabera, eskolako erresilientzia, lorpen akademikotik haratago doala esan daiteke. Honek bizitza zoriontsu baterako oinarriak sortu nahi dituelako etapa goiztiarretatik, non irakasle batek plangintza-prozesua gauzatu behar duen eta erresilientzia eraikitze prozesua gelan jorratu behar duen.

Ikerketa eta froga ugari daude eskolak, erakunde gisa, erresilientzia eraikitzeke lagungarriak izan daitezkeela erakusten dutenak. Era berean, eskolak norbanakoei ikasle, langile eta herritar trebeago eta arrakastatsuago bihurtzen lagun diezaieke. Horrez gain, eskola babes-faktoretzat hartzen da, eta familia disfuntzionaletatik datozen haurrentzat gordelekutzat hartzen da. Beraz, irakasleek zeregin garrantzitsua dute, eta, horregatik, erresilientziaren inplikazioak ezagutu behar dituzte (Grotberg, 2006; Páucar, 2010; Forés & Grané 2008; Kotliarenco, 1997; Henderson & Milstein, 2008; Villalta, 2010).

Boris Cyrulniketik egindako ikerketen arabera, erresilientzia lantzeko lekurik aproposena eskola da, bertan ikasleen artean sozializazio-giroa ezartzen eta pertsona erresilienteen hezkuntza indartzen delako. Gainera, Cyrulniketik (2002) esan zuen bezala, irakasleak haurraren gainetik hurbil egon behar da, bere egoera pertsonal eta familiarak ezagutu behar ditu, bokazioa eta etengabeko hurbilketa izan behar ditu. Gainera ikasleari une oro entzun, animatu eta bere indarguneak aurkitzen lagundu behar dio, egoera problematikoak konpontzeko gai izan dadin.

Bestalde, eskolan erresilientziaren garapena gehien ezagutzen duten adituen eta ikertzaileen artean Henderson eta Milstein daude. Aditu hauen erresilientziari, ongizateari eta gazteen garapen positiboari buruzko argitalpenak hogeita bost herrialdetan baino gehiagotan erabiltzen dira. Horien arabera, eskolak ikasleengan erresilientzia eraikitzen du harreman pertsonal afektiboaren bidez, honela eskola erresilientzia gehien lantzen duen ingurua izanik. Harreman horiek erresilientzia-jarrera eraikitzailea duten irakasleak behar dituzte, hau da, itxaropena eta baikortasuna transmititzen dutenak. Hezkuntza-esparruko profesionalek ikasle bakoitzaren indarguneak bilatu behar dituzte, haren arazoak hautemateko eta ikusarazteko erabili ohi duten zehaztasun berarekin.

Henderson eta Milstein (2003) adituekin jarraituz, eskolan erresilientzia eraikitzeke proposamen bat egin zuten, Erresilientziaren Gorpila bezala ezagutzen dena. Erresilientziaren Gorpila babes-faktoreak adierazten dituzten sei elementuren bitartez osatuta dago, eta bi talde handitan banatuta daude. Lehenengoa erresilientzia eraikitzeke oinarritzeko faktoreen multzoa da. Faktore horiek zerikusia dute afektua eta babesa ematearekin, parte-hartzea ematearekin eta itxaropen handiak ezarri eta transmititzearekin. Bigarren taldea, trebetasunak irakastea, mugak finkatzea eta gizartearen aldeko loturak aberastea bezalako faktoreekin lotzen da. Sei urratseko estrategia hori ikasleentzat, hezitzaileentzat

eta eskolarekin oro har aplika daiteke. Horrez gain, diagnostikorako tresna gisa eta programa bat egiteko gida gisa erabil daiteke. Osagai horiek honela definitzen ditu Hendersonek, "la construcción de la resiliencia en la escuela implica trabajar para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia" (2003: 54).

1. **Afektua eta babesa eskaini.** Familiako kide guztien beharrak babestu eta konpontzeko zain egotea, subjektuarekin etengabe komunikatzeak esan nahi du. Gainera urrats honek bere ondoezaren arrazoia jakiteko aukera ematen dio, eta haurraren indarretan zentratzea, eta ez haren ahulezietan.
2. **Parte hartzeko aukera esanguratsuak eman.** Bigarren urrats honetan, kideen ideia guztiak aktiboki entzuten dira, honela arazoak konpontzeko, eta kideei erantzukizun handia esleituz.
3. **Itxaropen handiak ezartzea eta transmititzea.** Bertan lankidetzat sustatzen da, eta ez lehia, pertsona bakoitzaren indarguneetan zentratuz, eta bakoitzaren betebeharrei erantzunez.
4. **Gizartearen aldeko loturak aberastea.** Zeregin garrantzitsuak lortzeko rol esanguratsuak esleitzen dira laugarren urrats honetan, hala nola arazo bat konpontzea. Horren ondorioz, bakoitza bere indarguneengatik baloratuta sentitzen da, beren autoestimua handituz. Horrek, subjektuari beste pertsonekin eta ingurukoekin baldintza berdinetan harremanetan jartzen laguntzen dio.
5. **Mugak ezartzea.** Azken aurreko urrats honetan, taldeko kide guztiak batzen dira, jokabide-arauen eraikuntzan eta arau horiek betearazteko prozeduretan parte har dezaten.
6. **Bizitzarako trebetasunak irakastea.** Azken urrats honetan, parekoen artean (adin berekoak) hainbat trebetasun ezagutzen dira, hala nola: lankidetzat, gatazka konpontzea, erresistentzia estrategiak, komunikazio-trebetasunak, arazoak konpontzeko eta erabakiak hartzeko trebetasuna.

Azkenik, azpimarratzekoa da Erresilientziaren Gurpila, tresna baliagarritzat jotzen dela diagnostikorako eta eskola anitzetako lan-esperientziak orientatzeko. Baina esperientzia horietan inplikaturako irakasleen eta ikasleen aldaketa

positiboak erakusten dituzten ebaluazioekin osatu egin behar da (Henderson & Milstein, 2003).

1.4. Teoria polibagala

Porgesek (2001) asmatutako teoria polibagalak esparru neurofisiologiko bat eskaintzen du, pertsonen nola jarduten duten aztertzeko. Beraz, teoria hau kontuan hartuta ikasleek etengabe izaten dituzten jarrerak ulertu eta aztertu ahal ditugu. Honen bidez, ikus daiteke gure ekintzak automatikoak izaten direla, eta ekintzak nerbio sistema autonomoak bultzatzen dituela plano konsziente batetik urrun. Hau da, prozesu hau ez da ulertu behar garuna erabaki kognitibo bat hartzen egongo balitz bezala, baizik eta ekintza horiek babes-patroietan oinarritzen diren energia autonomoek eragingo balituzte bezala.

Aipatzekoa da nerbio sistema autonomoaren barnean hiru adar daudela: adar sinpatikoa, nerbio sistema sinpatikoa deritzona eta bi adar parasinpatiko, bide bagal dortsala eta bide bagal bentrala. Teoria honen egileak nerbio-sistemaren hiru adar horien arteko eskailera hierarkiko bat deskribatu zuen, Neurozepzio moduan ezagutzen dena. Porgesek termino hau sortu zuen gure nerbio-sistema autonomoak segurtasun, arrisku eta bizi-mehatxuaren seinaleei nola erantzuten diegun deskribatzeko (Sullivan et al., 2018). (Ikus 2. Irudia).

2. Irudia

Hiru adarren eskailera hierarkikoa, Neurozepzio



Iturria. Porges & Dana, 2019.

Hierarkiaren goialdean bagal bentrala dago, segurtasun-neurozepzioarekin erlazionatuta dagoena. Adar honek osasunerako, hazkunderako eta leheneratzerako oinarri biologikoa ematen du. Momentu honetan dagoen pertsona batek ematen dituen erantzunak honako hauek dira: zoriontasuna, konpromisoa, arreta, jarduera, interesa, erlaxazioa eta alaitasuna. Gainera, egoera honetan bihotz-erritmoa eta estresa gutxitzen dira, eta immunitate-funtzioa hobetzen du (Porges & Dana, 2019).

Eskaileraren erdian sistema sinpatikoa dago, mehatxu baten aurrean borrokatzeko edo ihes egiteko erantzunarekin lotuta dagoena. Batez ere segurtasuna bilatzeko aktibatzen den sistema da. Biziraupena jokoan dagoenean sortzen den erantzuna momentu honetan sortzen dela esan daiteke. Beste bi egoerak bezala (bentrala eta dorsala), sistema sinpatikoa aktibatzean, gorputzaren fisiologia erabat aldatzen da hautemandako beharretara egokitu ahal izateko. Kortisola askatzen da, eta horrek mugimendua bultzatzen du; bihotz-maiztasuna bizkortzen da eta arnasketa azalekoa bihurtzen da. Erantzun sinpatiko batek ekar ditzakeen sentimenduetako batzuk hauek dira: zurruntasuna, ezinegona, beldurra, antsietatea, asaldura (Porges & Dana, 2019).

Azkenik, hierarkiaren edo eskaileraren behekaldean bide bagal dortsala kokatuta dago, arrisku iraunkor batekin, kolapsoarekin, kontzientzia galtzearekin eta disoziazioarekin erlazionatua dago. Bide honen helburua egoera mingarrietan energia kontserbatzea eta anestesiatzea izanik. Nerbio-sistemaren egoera honek, sinpatikoak bezala, luzaroan eusten bazaie, ondorio kaltegarriak ditu gorputzarentzat eta adimenarentzat (Porges & Dana, 2019).

2. HELBURUAK

Gradu Amaierako Lan honen helburu orokorra ikasleek jasan duten adbertsitate goiztiarraren (ACE) hurbilpena egitea da. Helburu orokor hau lortzeko bigarren mailako helburu hauek bete behar dira. Lehenik eta behin, arestian plazaratutako marko teorikoaren bitartez kontzeptuak ezagutzea, adbertsitate goiztiarraren (ACE) inguruko bilaketa egitea, atxikimenduaren zein erresilientziaren garrantzia azpimarratzea eta ikasleek adbertsitate goiztiarrak eragindako jarrerak azaltzea, Gorputz Hezkuntza arlotik eratorritako teoria polibagalaren bidez. Bigarrenik, ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako irakasleei GRAL honen gaiaren inguruko inkesta bat egitea, gaur egungo irakasleek gai honi buruz duten jakintza ikusi ahal izateko. Hirugarrenik, inkesta egindako ikastetxean adbertsitateak eragindako haurren jarrerak Gorputz Hezkuntzako saioetan aztertzea eta irakasleek jokabide hauek nola erantzun dituzten ikustea. Laugarrenik, adbertsitatea jasandako bi haurren gurasoekin elkarrizketa sakona izatea. Azkenik, arestian aipatutako helburu guztiak kontuan hartuta eta Gradu Amaierako Lana borobiltzeko ondorio batzuk azaltzea.

3. METODOLOGIA

Gradu amaierako lan honetan erabilitako metodologiari erreparatuz gero, metodologia mistoa aurrera eraman dela ikus daiteke. Metodologia mistoak datu kuantitatiboak eta kualitatiboak biltzen dituzten metodologia motak dira (Pole, 2009). Beraz, bi zati izango ditu metodologia honek, batetik metodo kuantitatiboa (inkesta), ikerketak bide enpirikoetatik bideratuta egongo direlako eta analisi estatistikoak egingo ditudalako. Bestetik metodo kualitatiboari dagokionez, behaketa taula eta elkarrizketa sakona egingo dira non helburua fenomeno baten ezaugarriak deskribatzea izango dena (Palacios, 2006). Metodologia mistoak erabiltzen dituzten ikertzaileek ikuspegi kualitatiboetara gehiago hurbiltzeko joera dute, baina galderei erantzuten diete metodo kuantitatiboak eta kualitatiboak konbinatuz (Tashakkori & Teddlie, 2003).

3.1. Partaideak

Ikerketa honetan parte hartuko duten partaideak hiru motatakoak izan dira: lehenik, Zamudio eskolako 37 irakasleak (HH eta LH etapetakoak zehazki) parte hartu dute galdetegiaren bidez. Bigarrenik, Zamudio eskolako LH1 (19 ikasle), LH2 (22 ikasle) eta LH3 (20 ikasle)-ko ikasleak eta Gorputz hezkuntzako irakaslea parte hartu dute behaketan. Azkenik, adbertsitate goiztiarra (ACE) pairatutako bi haurren gurasoek parte hartuko dute elkarrizketan, alde batetik, 14 urte dituen txinatar adoptatu baten ama eta bestetik, 9 urterekin ama galdu zuen neska baten aita.

3.2. Tresnak

Metodologiaren alde kuantitatiboari dagokionez, Zamudio eskolako irakasleen artean egindako inkesta bat garatu da. Inkesta (Ikus. 1 Eranskina) *Google Forms* tresnaren bitartez egin da eta bertan Zamudio eskolako 37 irakasleei bidali zaie. Galdetegia betetzeko hiru aste utzi ondoren, 21 irakaslek bete dute, hots, %56,8-ak inkestan parte hartu du. Aipatzekoa da inkestan proposatutako galderak zabalak zein itxiak izan direla, bakoitzak nahi zituen iradokizunak adieraz zitzen. Horrez gain, inkestak bi ardatz izan ditu, batetik, irakasleek adbertsitate goiztiarraren inguruan (ACE) zer dakiten jakitea, eta bestetik, adbertsitatea izan duen ikasleren bat ezagutu izan badute, ikasle horien aurrean nola erantzun duten jakitea.

Metodologiaren zati kualitatiboari erreparatuz, bi erraminta erabili dira: batetik, Zamudio eskolako LH1, LH2 eta LH3-ko ikasleak eta Gorputz Hezkuntzako irakaslea behatu dira. Bertan behaketa taula baten bidez (Ikus 2. Eranskina), hiru gela desberdinetako ikasleen jarrera desberdinak eta Gorputz Hezkuntzako irakasleak jarrera horiei nola erantzuten dien aztertu dira. Behaketa taula aztertu ostean, sistema kategorial bat sortu da, arreta gehien deitu duenarekin ikasleen jarrerak adieraziz, eta horiek irakasleak izandako erantzunarekin lotuz. Bestetik, adbertsitate goiztiarra (ACE) pairatutako bi haurren gurasoekin elkarrizketa sakon bat egin da (Ikus 3. Eranskina), haur bakoitzaren bizipenei buruz hitz egiteko. Elkarrizketan hainbat gai landu dira, baina batez ere garrantzitsuenak haurren garapen kognitiboa, garapen soziala, familia harremana eta eskola izan dira. Horrez gain, eskolak haiengan izandako erantzunari buruz hitz egin da eta azkenik

eskolek adbertsitate goiztiarra (ACE) pairatutako ikasleei zelako erantzuna eman beharko lieken galdetuz.

3.3. Datuen analisia

Ikerketan ateratako datuen analisia egiteko, inkestaren emaitzak Google-ek eskainitako *Excel* tresna erabili da. Horrela, datuen analisia, inkestaren emaitzak, behaketa taularen ondorioa eta elkarrizketa sakonean esandakoa triangulatuz egingo da.

4. Emaitzen interpretazioa

4.1. Inkestan ateratako emaitzen interpretazioa

Irakasleek haurren adbertsitate goiztiarrari buruz zer dakiten galdetzean, gehienek ezer ez dakitela aitortu dute, batzuentzat adbertsitate goiztiar kontzeptua lehen aldiz entzundakoa izanik. Hala ere, irakasle batzuk honakoa idatzi dute adbertsitate goiztiarrari buruz:

“Gurasoekiko apegoagaz lotuta dago, lehenengo urteak garrantzia daukate bere garapen emozionalean eta ondorioz, sozial, kognitibo eta sentsozialean.”

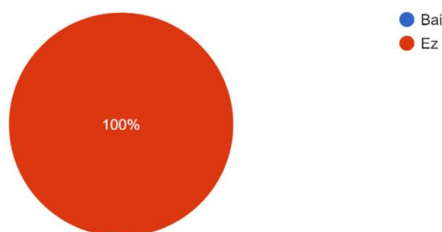
“Estresarekin erlazionatuta dagoen kontzeptua dela.”

“Haurtzaroan izandako esperientzia bortitzekin lotuta dagoela.”

“Jaiotza aurretik zein lehenagoko hilabeteetan umeek sufritu ahal duten egoera dela.”

1. Grafikoa

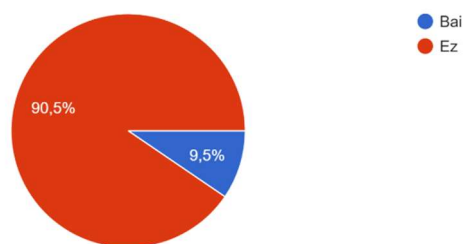
“Adverse Childhood Experiences” (ACE) buruzko ezagutza



Aurreko galderarekin lotuta, "Adverse Childhood Experiences" (ACE) ezagutzen duten galdetzean, irakasleen %100-ak ezagutzen ez duela adierazi du. Beraz, hurrengo galdera "Adverse Childhood Experiences" (ACE) zer den galdetzerakoan, inork ez du erantzun. Galdera hauei buruz irakasleekin hitz egin ostean, hiruk azpimarratu zuten haiek egindako formakuntza desberdinetan ez zutela horrelakorik entzun, nahiz eta jasotako formakuntzak askotan gai antzekoa landu. Hau da, baliteke gaia ezagutzea baina beste izen edo kontzeptu batzuei lotuta.

2. Grafikoa

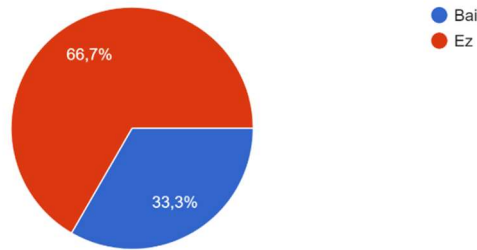
Irakasleek haurren adbertsitateari buruz duten formakuntza



"Adverse Childhood Experiences" (ACE) kontzeptua ez ezagutu arren, irakasleei haurren adbertsitateari buruzko formakuntza jaso duten galdetzean, %9,5-ak formakuntza jaso du, aldiz, %90,5-ak ez du formakuntzarik jaso.

3. Grafikoa

Adbertsitatea jasandako ikasleren bat ikasgelan



Ikasgelan adbertsitate jasan duen ikasleren bat izan duten galdetzerakoan, %33,3-ak adbertsitatea izan duen ikasleren bat izan duela aitortu du eta, aldiz, %66,7-ak horrelako ikaslerik ez duela adierazi du.

Aurreko galderarekin lotuta, baiezkoa erantzun duten irakasleei ikasle horren edo horien aurrean nola erantzun duten galdetzean, erantzun hauek eman dituzte:

“Pazientziaz edo haserre egoeraren eta ikaslearen arabera, baina, nire ustez, honetarako umea ondo ezagutu behar da.”

“Afektibitatea eta interesa erakutsiz; beste ikasleren bati "barkatuko" ez niokeen zerbaitetan ez ikusiarena eginez; behar duenean, denbora gehiago emanez.”

“Sentimentuak adierazteko babes lekua sortuz. Ipuinen bidez egoerari buruz hitz egin. Laguntza eta adaptazioa eskainiz bere egoera berezira.”

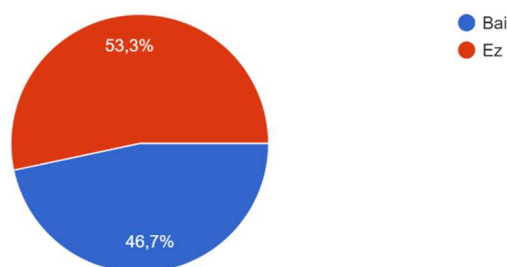
“Ikaslea maitatua dela jakinaraziz.”

“Especialista guztiokin batera koordinatuta, maitasun eta malgutasun osoz.”

“Bere lekua ematen eta eskolan babestuta eta maitatua dela sentiarazten.”

4. Grafikoa

Eskolak laguntza eskaini ikasle horiek tratatzeko



Azkenik egoera horren aurrean eskolaren laguntzarik izan duten galdetzean, %46,7-ak baiezkoa eta %53,3-ak ezezkoa erantzun du.

4.2. Behaketaren interpretazioa

Arestian aipatutako Lehen Hezkuntzako hiru talde horietako ikasleak eta irakaslearen jarrera hilabete batez (2022/03/07-2022/03/31) behatu ondoren (Ikus. 2. Eranskina), ikasle batzuen jarrera desberdinen (parte hartzea, isiltasuna, arreta, gatazkak, autoestimua,...) bidez, isilean laguntza eskatzen ari direla nabari daiteke. Normalean, arreta handia deitzen ez duten ikasleek bizimodu egokia izaten dute, aldiz lehen aipatutako ikasleek zerbait txarto doala adierazten dute gorputz adierazpen, jarrera edo harreman desberdinen bidez. Beraz, Gorputz Hezkuntzako ikasgaia lagungarria izan daiteke ikasle hauek identifikatzeko eta errazagoa izan daiteke ikasle horiek antzematea marko teorikoan azaldutako Teoria Polibagalaren bidez. Beraz, gorputzaren bidez adierazten dena ezinbestekoa izan da adbertsitatea gelan ikusteko.

Ikerketa honetarako Gorputz Hezkuntzako saio guztietako ikasleen jarrerak eta jarrera horiekiko irakaslearen erantzuna behaketa taula batean batu da. Honakoa egin ostean, behaketa taula aztertu eta arreta gehien deitu duten ikasleen jarrerekin, ideia axialak azpimarratu dira. Hots, sistema kategorial bat sortu da. Bertan ikasleen jarreraren artean gehien errepikatzen diren bost dimentsio azpimarratu dira; gehiegi hitz egin, arreta ez jartzea eta gutxi parte hartzea, gatazkak, taldean lan egiteko arazoak eta negarra.

4.2.1. Gehiegi hitz egin

Lehen Hezkuntzako ikasleak irakasleak azalpenen bat ematen ari denean aspertu egiten dira, haien artean hitz egiten hastea eraginiz. Honakoa Lehen Hezkuntzako ikasgai guztietan gertatzen da, baina bereziki Gorputz Hezkuntzako irakasgaietan. Ikasleak Gorputz Hezkuntzako orduan daudenean jolasteko eta nahi dutena egiteko libre direla uste dute, beraz, irakaslea azalpenak ematen dagoen bitartean askotan haien artean hitz egiten hasten dira. Beraz ikusitakoa kontuan hartuta, bi ikasle etengabe hitz egiten egon direla sistematikoa izan da. Baina kasu honetan bi ikasle hauek, I eta J zehazki, deigarriak iruditu zaizkigu, une oro hitz egiten egoteaz gain beste sistema kategorial batzuetan daudelako.

Irakasleak egoera hauetan etengabe ikasle hauek isilarazten ditu, une oro azalpena geldiaraziz. Irakasleak saioaren amaieran ikasle hauekin hitz egin beharrean, azalpenak mozten dituenen haiekin hitz egiten du, honela ikasle guztiei azalpena aldrebestuz eta bi ume horiek besteen aurrean lotsatuz.

4.2.2. Arreta ez jartzea eta gutxi parte hartzea

Kategoria hau aurrekoarekin lotuta dagoela esan daiteke, ikasleren bat denbora osoan hitz egiten badago, ez dago azalpenei arreta jartzen. Beraz, ez du jakingo zertan datzan jarduera eta ez du parte hartuko. Honakoa ikasle askori gertatzen zaie, lehen esan bezala ikasleak ohituta daude etengabe mugitzera, orduan aulki batean esertzera behartzen baditugu, ez diote gure azalpenei arretarik jarriko. Atal honetan aurrekoan aipatutako J nabarmentzen dela esango nuke, Jk eskolako irakasgaiak gustatzen ez balitzaizkio bezala jokatzeko du, besteekin hitz egiten eta jolasten egoten baita momentu oro. Beraz, jardueretan ez du arreta jartzen eta ondorioz ez du jardueretan parte hartzen. A, E eta N ikasleei berdina gertatzen zaie baina azalpenetan isilik egoten dira. Talde honen barruan daude edozerrekin distraitzen direlako, hots, haien arreta beste toki edo objektu batean kokatzen dute.

Irakaslearen paperari erreparatuz, honek jardueraren bat azaltzen dagoen bitartean ikasleek arreta gutxi jartzen dutela ikusten badu, jarraitu egiten du. Beti jardueretan parte hartzen duten kopurua handia denez, jarduera aurrera atera daiteke, beraz, ikasleriaren gehiengoan oinarritzen da eta aurretik aipatutako horietaz paso egiten du. Beraz, jardueraren azalpenean arreta jarri ez duten ikasleren batek jardueran parte hartu nahi izatekotan, besteak behatuz nola jolas dezakeen ikasi beharko du eta ez irakaslearen azalpenaren laguntzaz.

4.2.3. Liskarrak

Ohikoa da ikasle talde baten barruan liskarrak ikustea, baina liskarretan beti ikasle berdinak badaude, ikasle horiek behatu beharra dago. Normalean, liskar gehienak Gorputz Hezkuntzako saioetan eta patio orduetan izaten direnez, atal hau aztertzeko aukera paregabea izan dugu Gorputz Hezkuntzako orduetan zehar. Gure esperientzia kontuan hartuta, 10 saioetatik 8-tan liskarrak ikusi ditugu, honen arrazoia gehienetan tranpak izanik. Horrez gain, behaketa honetan zehar sortutako liskar gehienetako protagonistak mutilak direla ohartu gara. Mutilei haien arteko kontaktua asko gustatzen zaie, orduan etengabe haien artean

bultzatzen, zirikatzen eta txantxetan borrokatzen daude, baten bat haserretu arte. Mota honetako haserreak eragindako liskarrak ere ohikoenak dira ikasleen artean. Azaldutakoa kontuan hartuta, atal honen barruan B, Y, JN eta lehen aipatutako I sartuko geenituzke. Lau ikasle hauei kontaktua asko gustatzen zaie, beraz sarritan lehen azaldutako liskarrak sortzen dira haien artean. Azpimarratzekoa da, I eta Y gela berekoak direla, orduan gela barruan ere sortzen diren liskar gehienetan haiek biak sartuta daudela.

Irakasleak liskarren bat ikusten duenean, ahalik eta arinen hurbiltzen da, liskarreko partaideak banatzeko. Behin banatuta ikasle bakoitza lasaitu dadin psikomotrizitate gelako leku desberdinetan esertzeko agintzen die. Behin bost minutu igarotzean, haien artean hitz eginez konpondu beharrean, haien artean barkamena eskatzeko agintzen die.

4.2.4. Taldean lan egiteko arazoak

Eskolak hainbat metodologia erabiltzen ditu, horietatik garrantzitsuenetarikoa talde lana dela esan daiteke. Talde lanaren bidez gizarte sozial honetan era egoki batean jarduteaz irakasteaz gain, mundu laboralerako prestatzen gaitu. Gaur egun edozein lanetan taldeka jardun behar da, beraz eskolak testuinguru horretan behar bezala ibiltzeko prestatzen gaitu. Baina ohikoa denez, ikasle batzuei beste batzuei baino gehiago kostatzen zaie taldean lanean aritzea. Normalean batzuei bakarrik lan egitea gustatzen zaielako, taldean liskarrak sortzen direlako edo batzuek besteen lana egiten dutelako. Gorputz Hezkuntzako saioetan zehar ikasle askok taldean lan egiteko arazoak dituztela ikusi dugu, hauen adibideak, aurreko kategorietan aipatutako I, Y, JN eta A direla esango genuke. Hauetatik I, Y eta JN ikasleek taldean lan egiteko arazoak dituzte, besteak gogaitzen eta oharkabetzen dituztelako. Aldiz, A ikasleak taldean lan egiteko zailtasuna du, besteei kasurik egiten ez dielako, parte hartzen ez duelako eta besteak nekarazi egiten dituelako.

Irakasleak ikasle hauen jarreraren aurrean ez du ezer egiten, taldeko kideak haien artean arazoa konpontzen usten ditu. Hala ere, taldean arazo handia sortu bada, haiekin hitz egiten saiatzen da, berriro ere gertatu ez dadin.

4.2.5. Negarra

Lehen Hezkuntzako saioetan ikasleak negar egitea arrunta da. Praktikaldian zehar ikasleek orokorrean negar gutxi egin dute, M deituriko ikaslea izan ezik, honek saio guztietan negar egiten zuen. Jarduera desberdinak aurrera eramateko bolondres bat behar zenean, ikasleak besoa altxatzen zuten irakasleak horietariko bat aukeratzeko, orduan M ikasleak oso parte hartzailea denez beti eskua altxatzen zuen, baina bera ez zen beti aukeratzeko. Beraz, bera ez zen beste ikasleren bat aukeratzeko zenean negar egiten hasten zen.

Irakasleak egoera horren aurrean ez zuen ezer deigarriarik egiten; hau da, umea negar egiten uzten zuen eta jarduerarekin aurrera jarraitzen zuen. Saio gehienetan zehar egoera ikasle horrekin (M) egoera berdina gertatzen zenez, irakasleak ez zion arreta handirik prestatzen.

Gainera, aipatzekoa da Gorputz Hezkuntzako irakasleak ez zuela ikaslearen tutorearekin hitz egiten hau gertatu ostean; beraz, ezin daiteke bermatu jarrera hori Gorputz Hezkuntzako saioetan bakarrik edo beste irakasgaietan ere gertatu denik.

4.3. Elkarrizketen emaitzen interpretazioa

Aukeratutako bi partaideei egindako eztabaidek bi zati izan dituzte, hasierako zatia partaideak ezagutzeko izan dena eta bigarrena, eskola, familia, eta harremanei buruz hitz egin duguna. P1 4 urterekin Txinatik adopzioan hartutako haurra da eta gaur egun 13 urte ditu. Azpimarratzekoa da Txinatik etorri bezain pronto, ospitalean giltzurruneko ebakuntza jasan behar izan zuela, Txinatik hiltzeko zorian etorri zelako; horrek denboraldi luzea mugitu eta bere adinekoekin harremanetan egon barik izatera mugatu zuen. Baina medikuak senda-agiria eman zionean bizitza arrunta egiten hasi zen eta itunpeko eskola batean matrikulatu zuten gurasoek. P2 aldiz, Euskal Herrian jaiotako neska bat da, 9 urterekin ama galdu zuena.

4.3.1. Familia

P1-ten amari egindako eztabaidan, haurra heldu zenetik familia guztiak asko maite duela adierazi du amak, eta momentu horretan "nik erditu banu bezala maite dut" esan du. P1 oso txintxoia izan da etorri zenetik, beti gurasoei entzun eta lagundu die; esate baterako ama okina zenean, okindegira joaten zen ogia egiten laguntzeko. Baina amak argi azaltzen du lehen urteak zailak izan zirela, berak

Txinatar eskualdeko hizkuntza bakarrik hitz egiten zuelako. "Lehen urteetan zerbait esan nahi genionean keinuak erabili behar genituen, euskaraz edo gazterelaz hitz egiten bagenion ezer ulertu bezala begiratzen zigun". Gaur egun P1-ek familiarekin oso harreman ona duela ondorioztatzen du bere amak, nahiz eta bera oso gogorra dela onartu.

P2-ren aitari eginiko elkarrizketan, argi utzi du egoera horri aurre egiteko familia asko batu zela, orain lehen baino batuago egonik. Gainera, P2-ri ama hil zitzaionean oso gaztea zen, oraindik ez zekien zer gertatu zen ezta zer ondorio edukiko zituen gertaera horrek bere bizitzan. Baina momentu horretatik aitzak P2 gidatu eta lagundu egin du, aitzak P2-ri amaren inguruan hitz egiten dio oraindik, nolakoa zen, zer gustatzen zitzaion, noren antza zuen, etb. Hala ere, ama hil eta urte batzuetara amari buruz hitz egitea asko kostatzen zitzaion P2-ti, baina aita beti adi zegoen eta amari buruz hitz egiteko tartekak bilatzen zituen. Beraz esan daiteke familiak asko lagundu duela egoera hori hain gogorra izan ez dadin. "Beti oso alaia eta dibertigarria izan den neska bat izan da, nik uste hori horrela dela gaia etxean asko landu dugulako" dio aitzak.

4.3.2. Harremanak

Eztabaidan zehar garapen soziala edo harremanen gaia aipatzean, P1-ren amaren gorputz adierazpena aldatu egin zen. P1 eta bere familiarentzat haurra heldu zenetik, zazpi urte bete arte, garai gogorra izan zen, P1-ek ez zuenez ez euskaraz ez gaztelaraz hitz egiten, ez zen beste klasekideekin harremanetan jartzen. Horrez gain, lagunik ez zuenez eta besteekin harremanetan jartzen ez zenez, bere klasekideek P1 jipoitzen zuten. Hala ere, nagusiagoa egiten joan den heinean lagunak egiten joan da, lagun talde txiki batean sartu arte. Hala ere, P1-i bakarrik egotea gustatzen zaio, hau da, amak dio ez dela haur soziala. Horrez gain, amak pozik honakoa esan du, "Ez nik ez aitzak ez genuen pentsatzen horrelako lagun onik egingo zituela, pentsatzen genuen gaur egungo gizarte arrazistan lagun gabe geratuko zela".

Beste eztabaidan aldiz, P2-ren aitzak adierazi du harreman bikainak egin dituela txikitatik. Beti maitatua sentitu da lagunaren artean, gainera boleibolera jolasten duenez, bi lagun talde ditu, asteburuetan zehar biek kalera joaten dena. Egia da, adbertsitatea gertatutako momentuan lagunek ez ziotela asko lagundu, baina kontuan eduki behar da 9 urteko haurrak zirela.

4.3.3. Eskola

Eskolari buruz galdetzean, P1-en amak eskolak izandako erantzunarekin ez zegoela guztiz gustura adierazi zuen, gainera "ez ziguten ahal zuten guztia lagundu" esan zuen. Arestian aipatu bezala, P1-ek Txinatik heltzean ez zekien ez euskaraz ez gazteleraz, beraz bere kideekin alderatuta atzeratuta zihoan. Baina eskolak beste ikasleak bezala tratatu zuen, bere beharrak kontuan izan barik. Honen ondorioz, ikusi da P1-ek duen adierazpena eta ulermena bere kideekin alderatuta maila baxuagoa duela. Amak honakoa dio horren inguruan, "ez naiz irakaslea ez aditua gai honen inguruan, baina nik uste P1-ek izandako irakasleek bazekitela bere adierazpena eta ulermena besteekin alderatuta baxuagoa zela, beraz ez dut ulertzen zergatik ez zioten eduki horiek hobetzen lagundu". Gainera, LH1-ean edukitako irakasle batekin oso haserre daude, berak zioen P1-ek arazo mental bat zuela, irakasleak hitz egiten zionean ez ziolako erantzuten. Beraz, P1-en gurasoek irakasleak esandakoa kontuan hartuta hainbat mediku eta espezialistetara eraman zuten semea, horren arrazoia aurkitzeko. Hainbat lekutatik igaro ondoren ez zioten ezer arrarorik aurkitu eta irakasleari erantzuten ez zionaren arrazoia, ulertzen ez ziolako zela zioten adituek. Amak honela dio, "Lotsagarria da, P1-ek izandako irakasleek, gai honen inguruan formazio baxua edo nulua izatea". P1-en emaitza akademikoei dagokionez, ez ditu nota altuak ateratzen eta "azterketak txiripaz gainditzen ditu" dio amak.

P2-k eskolan izandako esperientzia kontuan hartuta, aitak dio gertaera izandako urtean P2-ti asko lagundu ziotela, baina urte horretatik aurrera P2-ri ez diote ezta zelan zauden galdetu. Beraz aita, pozik dago urte horretan P2-ek jasotako laguntzarekin, baina ere etsituta sentitzen da, urte horretatik aurrera gaiari buruz galdetu ez izanagatik. Horrez gain, P2 dislexia duen ikasle da, aipatzekoa da 14 urte bete zituenean dislexia diagnostikatu ziotela. Aitak ez du ulertzen nola detektatu den behar berezi hau hain berandu. Gainera, behar bereziren bat zuela oharkabetu zen irakaslea, praktiketean zegoen irakasle bat zen, hau da, aurretik bere tutoreak ez ziren konturatu behar bereziren bat zuela. Beraz, aitak argi dioen moduan eskolak bere alabarekiko izandako erantzunarekin ez dago oso pozik. Horrez gain, P2-ren emaitza akademikoak aztertzen baditugu, emaitza oso onak atera ditu txikitatik, baina ama hil zen urtean emaitza baxuagoak atera zituen.

5. Ondorioak

Arestian aipatutako bigarren mailako helburuak bete dira, honela lan honen helburu nagusia lortuz, hots, ikasleek jasan duten adbertsitate goiztiarraren (ACE) hurbilpena egitea. Helburu orokor hau bete ahal izateko, lehenik arestian plazaratutako marko teorikoaren bitartez, adbertsitate goiztiarraren (ACE) inguruko bilaketa egin da, Adverse Childhood Experiences (Felitti et al, 1998) moduan ere ezagutua. Gainera, adbertsitate goiztiarrari (ACE) buruzko azalpena eman den bitartean, adbertsitate goiztiarrak traumen sorkuntzan duen eraginarekin lotu da (Herzog, 2017). Jarraian, atxikimenduari (Ainsworth et al, 2015; Barudy & Dantagnan, 2005; Bowlby, 1993; Cantero & Lafuente, 2010) eta erresilientziari (Cyrulnik, 2002; Henderson y Milstein, 2008) buruzko bilaketa egin da, eskolan izan dezaketen garrantzia azpimarratuz. Marko teorikoarekin amaitzeko, ikasleek adbertsitate goiztiarrak (ACE) eragindako jarrerak Gorputz Hezkuntza arlotik eratorritako teoria polibagalaren bidez azaldu dira (Porges & Dana, 2019).

Bigarrenik, ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako irakasleei lan honen gaiaren inguruko inkesta bat egin zaie, gaur egungo irakasleek gai honen inguruan zer dakiten jakin ahal izateko. Emaizetan ikusi den moduan, erantzundako irakasleek gai honen inguruko formakuntza falta dutela islatu da.

Hirugarrenik, aurrean aipatutako inkesta egin den ikastetxean hile bateko iraupena izan duten hiru gela izan dira aztergai eta behaketa taula baten bitartez, Gorputz Hezkuntzako saioetan adbertsitateak eragiten dituen haurren jarrerak batu eta aztertu dira. Behin datu guztiak aztertuta, arreta gehien deitu duten mailekin sistema kategorial bat sortu da. Horrez gain, sistema kategorial bakoitza irakasleak jarrera edo adierazpen bakoitzari emandako erantzunarekin lotu da. Aurrerago azalduko den moduan, gaur egungo irakasleak behar bereziak dituzten ikasleei erantzuteko modua hobetu behar dute. Gaiarekin lotuta, adbertsitate goiztiarra (ACE) jasan duten ikasleak modu erresiliente baten bidez tratatu behar dira, honek eragin positiboak izaten baititu.

Laugarrenik, Txinatik adopzioan hartutako mutil baten ama eta ama galdu duen neska baten aitarekin elkarrizketa sakona landu da; hau da, adbertsitate goiztiarra pairatu duten bi haurren gurasoekin. Elkarrizketatuek bi kasuetan berdina aipatu dute: irakasleek adbertsitatearen bat jasan duten ikasleei behar bezala lagundu ahal izateko, eskolak lan handia egin behar duela.

Ikastetxeko irakasleei bidalitako inkestari dagokionez, irakasleen parte hartze kopurua, %56,8-a izan da. Ehuneko baxu honen bitartez ikusi daiteke, gai hau irakasle askorentzat interes gutxikoa izateaz gain, irakasle askorentzat adbetsitate goiztiarra (ACE) garrantzi gutxiko gaia ere badela. Honekin batera, Adverse Childhood Experiences (ACE) ezagutzen duten galdetzean, harrigarria badiruri ere, erantzundako irakasleen %100-ak kontzeptua ezagutzen ez duela adierazi du. Hala ere, haurren adbetsitateari buruzko formakuntza jaso baduten galdetzean, %90,5-ak gai honi buruzko formakuntza jaso ez duela adierazi du. Beraz, argi geratzen da interes gutxiko gaia izateaz gain, gaiari buruz formakuntza edo interesa duten irakasleetatik inork ez duela ezagutzen.

Inkestako galderekin amaitzeko, ikasgelan adbetsitatearen bat jasan duen ikasleren bat izan duten galdetzerakoan, %33,3-ak adbetsitatea izan duen ikasleren bat izan duela aitortu du eta, aldiz, %66,7-ak horrelako ikaslerik ez duela izan adierazi du. Honako emaitzak arestian marko teorikoan azaldutakoekin alderatzen baditugu, Vega-Arce eta Nuñez-Ulloak (2017) egindako berrikuspen-azterlan batean ateratako emaitzekin zehazki, ondorioztatu daiteke, adbetsitatea jasotako irakasleen ehunekoa galdetegian ateratakoa baino askoz handiagoa dela, 18 eta 71 hilabete bitarteko haurren % 98,1ak gutxienez adbetsitate goiztiar bat pairatu duela adierazten dutelako. Beraz, honako bi emaitzak alderatuta esan daiteke irakasleek ikasleek dituzten adbetsitate guztietatik gutxi batzuk bakarrik identifikatu dituztela, errealitatea gela bateko irakasleen ehuneko handi bat izanik.

Hiru geletako Gorputz Hezkuntzako saioretan zehar hilabete bat igaro ondoren, adbetsitatea izandako irakasleen jarrerak behatzeko aukera handia izan dugu. Hala ere, ikasle horien jarrera ez da aztertu den bakarra, irakasleak ikasle hauen jarrerei ematen dien erantzuna aztertzeko aukera izan dugu ere. Lehen azaldu bezala, irakasleen sentimenduak eta jarrerak aztertzeko Porges eta Danak (2019) azaldutako Teoria Polibagala erabili dugu, non, irakasleak eskailera batetik bidaiatu dute sentitzen dutenaren arabera. Orduan, iraslea hierarkiaren edo eskaileraren behekaldean badago, hots, bide bagal dortsalean, kolapso egoeran aurkituko da. Momentu horretan identifikatu daiteke iraslea ez dagoela ondo edo kasu honetan adbetsitate bat pairatu duela. Beraz, orain azaldutakoa jarraituz, bide bagal dortsalean kokatuta dauden irakasleak identifikatu ditut behaketa taula baten bitartez.

Marko teorikoan azaldu bezala, irakasleak erresilientea izan behar du, Boris Cyruknikek (2002) azaldu modura, erresilientzia lantzeko lekuri aproposena eskola delako. Baina zoritxarrez honakoa ez da Gorputz Hezkuntzan zehar egondako saioetan ikusi, irakasleak adbertsitatea izan dezaketen haurrak isilarazten, besteen aurrean lotsatzen eta beste ikasleetatik baztertzen dituelako. Irakasle erresiliente batek haurrarendandik hurbil egon behar du, bere egoera pertsonal eta familiarak ezagutu behar ditu, bokazioa eta etengabeko hurbilketa izan behar ditu. Gainera, ikasleari une oro entzun, animatu eta bere indarguneak aurkitzen lagundu behar dio, egoera problematikoak konpontzeko gai izan dadin.

Horrez gain, behaketa taularen bitartez sortutako sistema kategoriolean, marko teorikoan azaldutako ACEren ondorioetako bat aztertutako Lehen Hezkuntzako geletako ikasle askori gertatzen zaiela arreta deitu digu. Azertutako geletako ikasleen ehuneko nabarmen batek taldean lan egiteko arazoak dituztela konturatu gara, honakoa ACEk eragindako ondorioetariko bat izanik. Haurren adbertsitate goiztiarrak (ACE) garapenaren arlo askotan islatzen dira, eta horietako bat gaitasun soziala da (Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Nelson, Zeanah, & Fox, 2014; Nelson, Zeanah, & Fox, 2019). Beraz, Lehen Hezkuntzako hiru geletako ikasle askok taldean lan egiteko zailtasunak dituztela, ACE honen eragilea izan daitekeela suposatu daiteke.

Azkenik, eztabaida aurrera eramandako eta bi ACE partaideekin hitz egin ostean, marko teorikoan landutako eduki asko ondorioztatu daitezke. Atxikimenduari dagokionez, faktore babesle garrantzitsuena familia dela ikusi da (Matalinares, Arenas, Yaringaño, Sotelo, Sotelo, Díaz, Dioses, Ramos, Mendoza, Medina, Pezua, Muratta, Pareja & Tipacti, 2011). Zorionez, bai P1 eta baita P2 ere, adbertsitate goiztiarra jasatez gain, P1ek eta P2k familia eremuan oso gustora ibiltzen dira, honako biek atxikimendu segurua dutelako edo bizi izan dutelako luzaroan. Baina P1-en kasua desberdina da, P1 Txinako umezurztegi batetik heldu zen, bertan atxikimendu ez-segurua izanik. Beraz, López, Ruiz et al-ek (2021) esaten duten moduan, bi haur hauen adbertsitate goiztiarraren (ACE) eragin negatiboa arindu egin dira familiaren laguntzaz.

Adbertsitate goiztiarrak eragindako ondorioak nabariak dira haurrengan, beraz egindako elkarrizketetan, bai P1 eta P2-ri ACE-ren eraginez gaitasun sozialetan zailtasuna izatea eta emaitza akademiko baxuak izatea identifikatu dugu (Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Nelson, Zeanah, & Fox, 2014; Nelson, Zeanah, & Fox, 2019).

Batetik, P1-ek lagunak egiteko zailtasun handia izan du txikitatik, baina zorionez nahiz eta lagun asko ez eduki, lagun talde txikitxo bat sortu du. P2-k aldiz, betidanik lagunak egiteko erraztasuna izan du, esan daiteke neska soziala dela, bi lagun talde izateaz gain herri guztitik banatuta lagun asko dituelako. Kasu hau bestearekin alderatuta desberdina da, P2-k txikitatik lagun asko izan dituelako; orduan, adbertsitate goiztiarrak ez dio eragin handirik egin betidanik lagunak izan baititu. Hemen suposa daiteke P1ek atxikimendu arazo larriagoak eta adbertsitate mota larriagoa izan duela, izan ere, sendi guztiak abandonatu zuen eta atxikimendu guztia desantolatu. Bestetik, aipatzekoa da P1-ek emaitza akademiko baxuak izan dituela betidanik, honakoa baliteke ACE-k eragindakoa izanik edo Txinatik berandu izanagatik atzerapena izatea. P2-ren kasuan, eskolan emaitza bikainak atera ditu txikia zenetik, baina ama hil zen urtea eta hurrengoa bitartean emaitza akademikoak asko jaitsi zituen, honen ondorioa amaren heriotza izanez.

6. Erreferentzia Bibliografikoak:

- Aguilar, S. C. (2018). Resiliencia en la escuela: Un camino saludable. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1), 7-20. <https://doi.org/10.18259/acs.2018002>
- Ainsworth, M. (1978). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>
- Ainsworth, M., & Bell, S. M. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child development*, 43(4), 1171-1190. <https://doi.org/10.2307/1127506>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa Editorial.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa Editorial.
- Bowlby, J. (1985). *El apego: El apego y la pérdida 1*. Paidós Ibérica.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Paidós Ibérica.
- Bowlby, J. (1993). *La separación: El apego y la pérdida 2*. Paidós Ibérica.
- Cantero, M. J., & Lafuente, M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas: Apego, amistad y amor*. Pirámide.
- Campbell, J. A., Walker, R. J., & Egede, L. E. (2016). Associations between adverse childhood experiences, high-risk behaviors, and morbidity in

adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 50(3), 344–352. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.07.022>

Carlson, J. S., Yohannan, J., Darr, C. L., Turley, M. R., Larez, N. A., & Perfect, M. M. (2020). Prevalence of adverse childhood experiences in school-aged youth: A systematic review (1990–2015). *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 2–23. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1548397>

Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child development*, 65(4), 971–991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00796.x>

Cassidy, J., & Shaver, P. (1999). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. The Guildford Press.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION et al. (2016). *About the CDC-Kaiser ACE Study*, Centers for Disease Control and Prevention.

Chartier, M. J., Walker, J. R., & Naimark, B. (2010). Separate and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care utilization. *Child Abuse & Neglect*, 34(6), 454–464. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.020>

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Gedisa.

Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., ... & Sokol, R. J. (2002). Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 156(3), 280–285. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.3.280>

Delgado, A. O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65–81.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

Ferrer, M. S. (2022). Impacto en la conducta de las experiencias adversas en la infancia. *Pediatría Integral*, 26(1), 49.e1–49.e5.

Forés, A., & Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Plataforma.

Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: a global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 75(1), 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós Editorial.

Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa.

Guanoluisa, M. E., & Llango, F. P. (2015). *Importancia de la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en la escuela Dr. José María Velasco Ibarra, de la ciudad de Latacunga*. (Doktorego tesia). Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/2345/1/T-UTC-3744.pdf>

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.

Herzog, M. (2017). *Trauma psicológico y su impacto en la vida diaria en la escuela*. *Trauma y escuela*. <http://www.iesabyla.es/docs/ErasmusYestermorrow/TraumayEscuela.pdf>-tik berreskuratuta.

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), 356–366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)

Humphreys, K. L., Gabard-Durnam, L., Goff, B., Telzer, E. H., Flannery, J., Gee, D. G., Park, V., Lee, S. S., & Tottenham, N. (2017). Friendship and social functioning following early institutional rearing: the role of ADHD symptoms. *Development and psychopathology*, 31(4), 1477-1487. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001050>

Infante, F. (2001). *La Resiliencia como proceso*. Paidós.

Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child development*, 64(2), 605-621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02931.x>

Jaurilaritza, E. (2014). Heziberri 2020. *Hezkuntza-eredu Pedagogikoaren Markoa*. Hemendik berreskuratua: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf

Rotliarenco, M. A. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. CEANIM.

Rotliarenco, A. M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. CEANIM

Lopez, M., Ruiz, M. O., Rovnaghi, C. R., Tam, G. K., Hiscox, J., Gotlib, I. H., Barr, D. A., Carrion, V. J., & Anand, K. J. (2021). The social ecology of childhood and early life adversity. *Pediatric research*, 89(2), 353-367. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-01264-x>

Matheson, S. L., Kariuki, M., Green, M. J., Dean, K., Harris, F., Tzoumakis, S., Tarren-Sweeney, M., Brinkman, S., Chilvers, M., Sprague, T., Carr, V. J., & Laurens, K. R. (2017). Effects of maltreatment and parental schizophrenia spectrum disorders on early childhood social-emotional functioning: a

population record linkage study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26(6), 612–623. <https://doi.org/10.1017/S204579601600055X>

Main, M., & Solomon, J. (1990). *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. The University of Chicago Press.

Marvin, R., & Britner, P. (1999). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. The Guilford Press.

Manciaux, M. (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.

Matalinares, C., Arenas, I., Yaringaño, L., Sotelo, L., Sotelo, L. N., Díaz A., Dioses, A., Ramos, R., Mendoza, P., Medina, Y., Pezua, M., Muratta, R., Pareja, C., & Tipacti, R. (2011). Factores personales de resiliencia, y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI: Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 14(1), 187 – 207.

Morgan, C., & Gayer-Anderson, C. (2016). Adversidades en la infancia y psicosis: evidencia, retos e implicaciones. *Malos tratos a menores, apego y trastornos mentales: relaciones mediadoras*, 14(2), 93-102.

Nelson, C. A., & Gabard-Durnam, L. J. (2020). Early adversity and critical periods: neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment. *Trends in Neurosciences*, 43(3), 133–143. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.01.002>

Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. A. (2014). *Romania's abandoned children. Deprivation, brain development and the struggle for recovery*. Harvard University Press.

Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2019). How early experience shapes human development: the case of psychosocial deprivation. *Neural Plasticity*, 2019(1), 1–12. <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>

Palacios, R. M. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa Diferencias y limitaciones. *Piura Perú*.

Páucar, M. A. V. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88), 159-188.

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas: Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, (60), 37-42.

Porges, S. (2001). The polyvagal theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42(2), 123-146. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(01\)00162-3](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(01)00162-3)

Porges, S., & Dana, D. (2019). *Aplicaciones clínicas de la teoría polivagal: el nacimiento de las terapias influenciadas por la teoría polivagal*. Editorial Eleftheria.

Raby, K. L., Roisman, G. I., Labella, M. H., Martin, J., Fraley, R. C., & Simpson, J. A. (2019). The legacy of early abuse and neglect for social and academic competence from childhood to adulthood. *Child Development, 90*(5), 1684–1701. <https://doi.org/10.1111/cdev.13033>

Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Más allá del riesgo, a la resiliencia*. Minneapolis Public Press.

Román Rodríguez, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados modelos internos, conductas y trastornos del apego*. (Doktorego tesia). Universidad de Sevilla, Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15474/Y_TD_PS-PROV14.pdf?sequence=1

Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Fréchette, S. (2015). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence, and Abuse, 16*(4), 418–437. <https://doi.org/10.1177/1524838014537908>

Rygaard, P. N. (2008). *El niño abandonado*. Gedisa Editorial.

Santos Guerra, M. A. (2012). *La escuela que aprende*. Morata

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education, 35*(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the society for research in child development, 29*(3), 1–77. <https://doi.org/10.2307/1165727>

Siegel, D. (2007). *La mente en desarrollo*. Desclée de Brouwer.

Spitz, R. (1999). *El primer año de la vida del niño*. Fondo de Cultura Económica.

StevensonHinde, J., & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child development, 66*(3), 583–596. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00891.x>

Sullivan, M., Erb, M., Schmalzl, L., Moonaz, S., Noggle Taylor, J., y Porges, S. (2018). Yoga Therapy and Polyvagal Theory: The Convergence of Traditional Wisdom and Contemporary Neuroscience for Self-Regulation and Resilience. *Frontiers in human neuroscience, 67*(12), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00067>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology, 6*(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/13645570305055>

Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child development, 71*(1), 145–152. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00128>

Vega-Arce, M., & Núñez-Ulloa, G. (2017). Cribado de las experiencias adversas en la infancia en preescolares: revisión sistemática. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 74(6), 385-396. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2017.07.003>

Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería universitaria*, 14(2), 124-130. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>.

7. Eranskinak

1. Eranskina: Irakasleei egindako ikesta

Zer dakizu haurren adbertsitatearen inguruan? *

Erantzun luzearen testua

Ezagutzen duzu "adverse childhood experiences" (ACE) eredua? *

Bai

Ez

Aurreko erantzuna baiezkoa bada, zer dakizu honen inguruan?

Erantzun luzearen testua

Haurren adbertsitatearen inguruko formazioa jaso duzu? *

Bai

Ez

Ikasgelan adbertsitatearen bat jasan duen ikasleren bat izan duzu? *

Bai

Ez

Aurreko erantzuna baiezkoa bada, nola erantzun duzu ikasle honen aurrean?

Erantzun luzearen testua

Eskolaren laguntza izan duzu egoera honen aurrean?

Bai

Ez

L							X		X					
M					X					X				X

LH3 23/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
J	X	X	X	X										
A		X			X					X				
AK				X										
E				X										

LH3 28/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
A		X		X	X			X						

M														X
P		X				X								
OI							X		X					

LH1 8/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartzen	Isilik	Ez du arreta jartzen	Liskarrak	Apart e geratzen da	Mugimendu arraroak	Autoestimubaxua (gutxi baloratu berelana)	Jakintsuarena egiten du	Taldean lan egiteko arazak	Komunera joaten da askotan	Kontak tua gustatzen zaio	Arretagaltzen du materialarekin- Arretagaltzeko erraztasuna	Negar ra
I	X			X	X					X			X	

E		X		X		X								
N		X	X	X		X		X						
Y					X									
P					X									

LH1 10/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
Y					X									
I	X			X	X					X			X	
P					X									
N		X	X	X		X		X						
A	X									X				

LH1 15/3/ 22	Gehi egi hitz egite	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite	Komun era joaten da	Kontak tua gustatz	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta	Negar ra
--------------------	------------------------------	-------------------------------	------------	---------------------	---------------	-------------------------------	---------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	------------------------------	--------------------------	--	-------------

9:00 - 10:00	n du			jartz en				baloratu bere lana)		ko arazo ak	askotan	en zaio	galtzeko erraztasun a	
Y					X									
I	X			X	X					X			X	
E		X		X		X								
N		X	X	X		X		X						
K					X									

LH1 17/3/22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartzen	Isilik	Ez du arreta jartz en	Liskarr ak	Apart e geratzen da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatzen zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
I	X			X	X					X			X	
E		X		X		X								
P					X									

LH1 22/3/	Gehi egi	Ez du parte	Isilik	Ez du	Liskarr ak	Apart e	Mugime ndu	Autoesti mu	Jakintsuar ena egiten	Talde an	Komun era	Kontak	Arreta galtzen du	Negar ra
-----------	----------	-------------	--------	-------	------------	---------	------------	-------------	-----------------------	----------	-----------	--------	-------------------	----------

22 9:00 - 10:00	hitz egite n du	hartz en		arret a jartz en		geratz en da	arraroak	baxua (gutxi baloratu bere lana)	du	lan egite ko arazo ak	joaten da askotan	tua gustatz en zaio	materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	
Y					X									
E		X		X		X								
N		X	X	X		X		X						
P					X									
EK					X									

LH1 24/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
Y					X									
N		X	X	X		X		X						
A	X									X				

E		X		X		X								
N			X	X		X		X						

LH2 8/3/ 22 9:00 - 10:0 0	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
JN					X									
B					X									
MA					X									
AN		X	X											

LH2 10/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
---------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	------------	------------------------------------	---------------	-------------------------------	---------------------------	--	--------------------------------	--	---	-------------------------------------	---	-------------

RL	X													
----	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

LH2 22/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
JN					X									
B					X									
AR		X			X									

LH2 24/3/ 22 9:00 - 10:00	Gehi egi hitz egite n du	Ez du parte hartz en	Isili k	Ez du arret a jartz en	Liskarr ak	Apart e geratz en da	Mugime ndu arraroak	Autoesti mu baxua (gutxi baloratu bere lana)	Jakintsuar ena egiten du	Talde an lan egite ko arazo ak	Komun era joaten da askotan	Kontak tua gustatz en zaio	Arreta galtzen du materialare kin- Arreta galtzeko erraztasun a	Negar ra
JN					X									
MA					X	X								

3. Eranskina: Elkarrizketan erabilitako galderak:

- Nola erantzun zuen familiak egoera horren aurrean? Lagundu egin diola uste duzu? Zertan?
- Egoera horri aurre egiteko eskolak zer egin zuen? Lagundu edo baztertu egin zuen? Zein da zure ikuspegia eskolari buruz egoera hauen aurrean?
- Lagun harremanei dagokionez zelan ibiltzen da? Lagun asko ditu? Lagun onak ditu? Lagunak garai horretan lagundu zioten?