

# Esperientzia gogor goiztiarrak bizi izan dituzten haurren eskolaratze-prozesuak. Ikastetxe baten kasu-azterketa

Enola Leiva Arroniz, Gema Lasarte Leonet, Oihane Fernandez-Lasarte, Haizea Galarraga Arrizabalaga  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Ikasle bakoitzak bere ikaskuntza-prozesuan eragina izan duten bizipen eta egoerak bizi izan ditu eta horietako batzuek haurtzaroko adbertsitatean edo ezbeharrean dute jatorria. Egoera horiek definitzen dituen adiera zientifikoa ACE kontzeptua dugu, euskaraz «haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrak» izenez ezagutzen dena. Esperientzia goiztiar horiek familia barruko arazoei, abusuei eta zabarkeriei egiten diete erreferentzia eta eragin zuzena dute ikasleen garapen integralean. Lan honetan, aipatutako ACE kontzeptua eta errealitatea erdigunera ekarri eta kasu-azterketa bat garatu da eskola bat lagintzat harturik, eta bertako irakasle, ikasle, aholkulari eta gaian aditua den profesional bat ikertu ditugu. Ikerketa kuantitatiboa eta kualitatiboa konbinatu dira; batetik, irakasleei galdetegi bat pasa zaie; bestetik, ikasleak behatu dira eta, amaitzeko, ikastetxeko aholkularia nahiz aditua elkarrizketatu dira aztertutakoaren inguruan. Ondorio nagusia da irakasleek, oro har, ACE kontzeptua ez dutela ezagutzen eta ez dakitela halakoetan nola esku-hartu, nahiz eta, maiz, haurtzaroan zoritxarra bizi izan duten haurrekin gelan topo egin.

GAKO-HITZAK: Eskola · ACE · Esperientzia gogor goiztiarrak · Atxikimendua.

## The schooling processes of students who had adverse childhood experiences. A case study of a school

Students have lived different experiences and situations that have influenced their learning process and some of them have their origin in childhood adversities or misfortunes. The scientific meaning that defines these situations is ACE (adverse childhood experiences) concept. These early experiences refer to problems, abuse and abandonment within the family and have a direct impact on the comprehensive development of students. In this work, this concept and reality has been taken to the educational field and a case study has been developed, taking a school as a sample, and investigating its teachers, students, counselors and experts on the subject. Quantitative and qualitative research methods have been combined; on the one hand, a questionnaire has been carried out for teachers; on the other, part of the students have been observed and, finally, the school counselor and an expert have been interviewed. The main conclusion is that teachers, in general, are unaware of the ACE concept and do not know how to intervene in such cases, even though they are often in the classroom with students who have experienced adversity in childhood.

KEY WORDS: School · ACE · Early adverse experiences · Attachment.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.126.2023.1>

*Jasotze-data:* 2022-10-12 *Onartze-data:* 2022-12-16

## 1. Sarrera

Hezkuntzak dituen helburuen artean legoke ikasleen hezkuntza-garapena erraztea, alegia, prestakuntza integrala bermatzea, nortasunaren garapen osoan laguntzea eta herritartasun aktiborako eta demokratikorako giza eskubideen erabateko garapena bermatzea. Ondorioz, eskola uztea, hezkuntzarako eskubidea ez eskuratzea edota ez gozatzea ekidin beharko litzuke hezkuntza-sistemak (157/2022 Errege Dekretua). Hartara, inklusioa bermatzea eta arreta pertsonalizatua eskaintzea ezinbestekoa izango da (Campoy, 2019). Baina horrek horrela izan beharko balu ere, errealitatean irakasleak aniztasun-egoerei aurre egiteko formatuak al daude? Zer egin beharko luke eskolak egoera hauetako modu egokian aurre egiteko? Hauek dira hain zuzen ere ikerketa hau abiarazi duten galderak.

Badaude ikasle batzuk ez dutenak aparteko laguntzarik behar curriculumean zehaztutako helburuak lortzeko. Badaude beste batzuk dituzten diagnostikoengatik hezkuntza-premia bereziak jasotzen dituztenak. Baina, badaude beste batzuk, ez dutenak aitortutako inolako diagnostikorik eta laguntza behar dutenak (Garay et al., 2022b). Hala eta guztiz ere, ikasle horien beharrak desberdinak izan daitezke. Batzuek gauzak egiteko denbora gehiago edota materiala egokitzea behar dute. Beste batzuek, berriz, bizi izan dutenagatik edo bizitzen ari direnagatik curriculumaren egokitzapenez gain, laguntza gehiago behar dute. Desgaitasunen bat izan ez arren, ikasle horiek ikaskuntzan zailtasunak izan ditzakete. Duela gutxi arte, haur horiei ez zaie laguntzarik eman, baina ikusi da desgaitasunik ez badago ere, baliabide eta behar bereziak dituztela (Jimeno-Jimenez, 2015).

Artikulu honetan, laguntza behar duten baina diagnostikatu gabe dauden haur horiek ditugu jomugan. Horretarako, lehenik eta behin, ACE<sup>1</sup> kontzeptua garatu dugu eta bigarrenik, garapen-trauma kontzeptua, biak ala biak gaian informatuta dauden eskolen literaturatik hartuak (Colley, 2017; Craig, & Cooper, 2017). Ondoren, ACE kontzeptuaren barruan zer egoera desberdin dauden ikusi da; izan ere, haurtzaroan bizitako adbertsitate-mailak oso diferenteak dira; eta azkenik, atxikimenduaren garrantzia azaldu da. Behin marko teorikoa bukatuta, lan honen helburuak zehaztu dira. Metodologia kualitatiboaz eta kuantitatiboaz baliatuta, eskola bateko kasu-azterketa bat gauzatu da.

## 2. Marko teorikoa

### 2.1. Traumen ondorioak eta ACE

Samhsa-k (2014) ondo azaltzen duen bezala, esperientzia traumatikoa pertsona batek fisikoki edo emozionalki jasan dezakeenaz gaindi bizi ditzakeen zirkunstantzien multzoa da. Trauma<sup>2</sup> ez da une batean gertatzen den gertaera beldurgarri bat soilik,

---

1. Guk geure egin dugu Felitti eta kolaboratzaileen akronimoa *Adverse Childhood Experience* (ACE), euskaraz 'esperientzia gogor goiztiarrak' bezala definitu duguna. Aurrerantzean ingelesezko akronimoa aipatuko da.

2. Haurtzaroko adbertsitateak eta horien ondorioz sorturiko traumak garapeneko trauma edo haurtzaroko trauma bezala izenpetu zituen Van der Kolk-ek (2017). Guk trauma aipatzen dugunean beti erreferentzia egiten diogu kontzeptu horri, haurtzaroan bizitako esperientzia txarren ondorioz sorturikoari.

baizik eta momentu horretatik aurrera haurraren bizitza osoan zehar ager daitekeen egoera bat. Aintzat hartu behar dugu, dena den, trauma eta trauma osteko estresa edo ondorioak ez direla gauza bera eta posible dela adbertsitatea egonda ere, traumarik ez egotea. Hezkuntza-eremuan, traumak eragindako ondorioak dituzten ikasleekin topa gaitezke etapa guztietan. Kontuan izan behar dugu ikasgela bakoitzeko ikasle batek edo gehiagok pairatzen duela trauma-egoera eta tutoretzapean bizi diren haurren % 75ek trauma motaren bat jasaten duela (Herzog, 2021).

En torno al 40 por ciento de los niños estadounidenses vivirán como mínimo una experiencia potencialmente traumática antes de cumplir los dieciocho años. (...) sólo en 2004 las agencias gubernamentales de protección infantil recibieron tres millones de informes oficiales de abuso o abandono infantil; se confirmaron 872.000 de estos casos (Perry & Szalavitz, 2016: 11)

Traumen ondorioz gelan irakasleak topa ditzakeen hainbat egoera aipatuko dira ondoren (ikus 1. irudia). Kasu batzuetan irakasleekiko mesfidantza dago. Izan ere, ume horietako askok ez dute laguntza eskatzeko inguru lagungarriak ezagutu haurtzaroan, ezta bizi-premia oinarrizkoenetan erantzun dien erreferentziarako pertsonarik ere. Horregatik pertsona helduekiko mesfidatiak izan daitezke eta zailtasunak izan ditzakete helduekiko segurtasuna eta enpatia garatzeko (Greenberg et al., 2018).

Mesfidantza aipatzen dugunean, abandonuaz hitz egiten ari gara. Edozein arrazoiengatik, umeak alde batera utzi direnean, ume horiek mundua leku arriskutsu bezala ikusi dute eta kasu askotan esploratzea, arriskuak hartzea edo beste pertsonengan konfiantza izatea oso zaila egiten zaie. Hori horrela, haur hauekin tratatzen denean, haien interesak, iritziak eta beharrak errespetatu behar dira (Cozolino, 2019).

Bigarrenik, ume hauek emozioak erregulatzeko zailtasunak dituzte, eta horrek zaildu egiten du emozioak kudeatzeko gaitasuna, aldaketa emozionalak eta lasaitasuna nahiz segurtasun falta areagotuz. Hartara, oso ohikoa da askotan pentsamendu negatiboak izatea (Martínez & Bouquet, 2007). Hau da, ongizate fisiko eta psikikoarekin bateraezinak diren pentsamendu, egoera mental, emozio eta jardura immunologikoekin hazten dira (Cozolino, 2019).

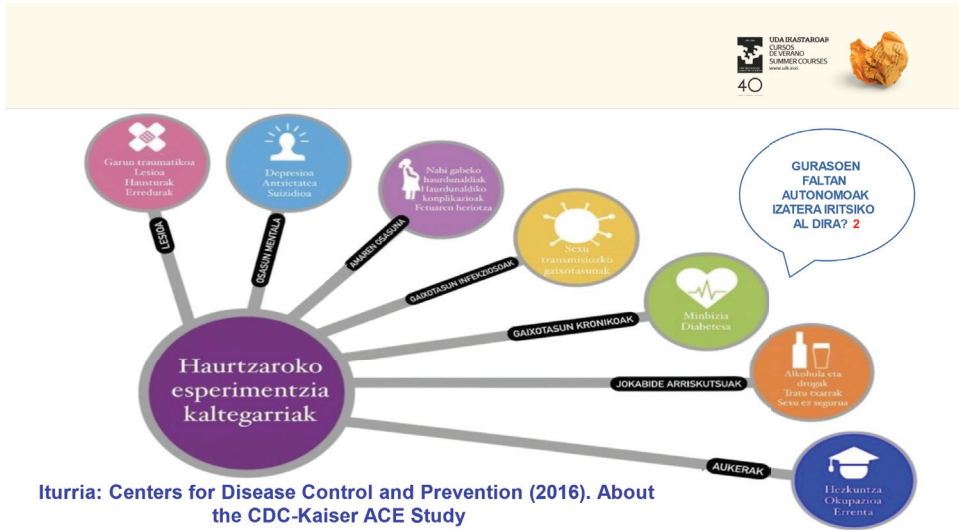
Hirugarrenik, adbertsitatea ezagutu duten haurrak etengabeko alertan daude. Egoera horrek gehiegizko alerta-egoera bizitzea eragiten die eta ohiko bizitzaren egoera estresagarrien aurrean arreta-maila altua dute (López Ramírez, 2016).

Azkenik, funtzionamendu exekutiboetan arazoak izan ditzakete, pentsamenduen, emozioen eta jokabideen erregulazioa onartzen duten prozesu kognitiboan multzoan hain zuzen ere (Munakata et al., 2013). Horrek oroimenean, arreta jartzeko orduan, pentsatzeko momentuetan eta klaseko zereginak zein jokabideak planifikatzeko gaitasunetan eragiten du. Etenik gabe jakin behar dute une batetik bestera zer egin behar duten, etenik gabe esan behar zaie klasean egitera doazena, aldaketa

---

Traumaz dihardugunean, trauma garatu duten ACE umeak aipatzen ditugu, hau da adbertsitate bat baino gehiago bizi izan dituztenak. Literatura-berrikuspenetan gehien ikertu diren ikasleak abandonua edota sexu-abusuak bizi izan dituzten haurrak dira.

guztien berri eman behar zaie; jarraian zer gertatuko den ez jakiteak antsietatea eta ezinegona sortzen baitie (Miller, 2022).



Iturria: Centers for Disease Control and Prevention (2016). About the CDC-Kaiser ACE Study

### 1. irudia. ACE egoerak dituen ondorioak.

Iturria: Centers for Disease Control and Prevention (2016). About the CDC-Kaiser ACE Study.

Garapen-traumarekin (Van der Kolk, 2017) loturiko ondorio batzuk ikusi osten, sarreran aipatu den ACE kontzeptua garatuko dugu. Felitti eta kolaboratzaileek 1998. urtean elikadura-nahasteak ikertuz zedarritutako kontzeptua da. Estatu Batuetako 13.949 biztanleko biztanleria ikertu zuten, eta bertan ikusi zen % 60k hartzaroan egoera txarrak bizi izan dituela, bai abandonuarekin lotutako bizipenak, bai indarkeriarekin lotutakoak, baita familiaren disfuntzioekin lotutakoak ere (Felitti et al., 1998).

Kontzeptu horren barruan egoera anitz sartzten joan da, alegia, adieraren eremua egoera ezberdinak barnebiltzen joan da denboraren joanean, Felitti-k 1998an kontzeptua bataiatu zuenetik beste zientzialari batzuek aberastu dute (Cronholm et al., 2015; Felitti, 1998; Finkelhor et al., 2015; Toth & Cicchetti, 2013) (ikus 2. irudia).

Beraz, adbertsitateak pertsona batek fisikoki zein emozionalki bizi ditzakeen esperientzia edo zirkunstantzien multzo bati egiten dio erreferentzia, non ondorioek denbora asko irauten duten eta bizi-kalitateari larriki eragiten dioten (Soto-Lagos & Rubí-González, 2021).

Halere, arestian esan bezala adbertsitate-egoera guztiak ez dira trauma bihurtzen. Felittik 1998ko ikerketa premisa horrekin abiatu zuen. Haren ustez, zenbat eta adbertsitate gehiago bizi hartzaroan, orduan eta arrisku handiagoa aurreikusten zen trauma-egoerak sortzeko. Hipotesi hori bere ikerketan baieztatu zuen Van der Kolkek (2017). Hartzaroan bizitako esperientzia traumatikoek,

geroko garapen ebolutiboan eragin zuzena dute (Soto-Lagos & Rubí-González, 2021) eta bizipen horiek funtsezko faktore bihurtzen dira gero inguruko pertsonekin harremanak izateko (Hernández & Gras, 2005). Aurrerago ikusiko dugun moduan, haurtzaroan garatutako atxikimenduen ondorioz helduaroan zailtasunak izan ohi dituzte harreman eta lotura emozional seguruak garatzeko.

**ACE: HAURTZAROKO ESPERIENTZIA KALTEGARRIAK**  
(Adverse Childhood Experiences)



40

|             |   |                             |
|-------------|---|-----------------------------|
| Familian    | ABUSUA  | Fisikoa                     |
|             |   | Emozionala                  |
|             |   | Sexuala                     |
|             | ZABARKERIA (ABANDONUA)  | Fisikoa                     |
|             |   | Emozionala                  |
|             |   | Arazo mentalak familian     |
|             | DISFUNTZIOAK ETXEAN   | Kartzelaratzek, atxiloketak |
|             |   | Genero-indarkeria           |
|             |   | Drogak, alkohola            |
| Dibortzioak |   |                             |
| Gizartean   | Pobrezia; etxerik gabe egotea; arrazakeria, sexismoa edo beste edozein bereizketa mota... |                             |
| Ingurumena  | Hondamendi naturalak, gerrak, krisi klimatikoak...  |                             |

Iturria: Cronholm et al., 2015; Felitti, 1998; Finkelhor et al., 2015; Toth & Cicchetti, 2013)

**2. irudia. ACE egoerak.**

Iturria: Cronholm et al., 2015; Felitti, 1998; Finkelhor et al., 2015; Toth & Cicchetti, 2013.

Felittik (1998) hiru adbertsitate mota aipatu zituen: familiaren desegituraketa, abandonua eta sexu-abusuak, eta horiek azalduko dira, xehe, jarraian.

*2.1.1. Familiaren desegituraketa*

Familiaren desegituraketa, Váldez López de Morales-ek (2005) ondo azaltzen duen bezala, familia-egitura nagusia hausten denean gertatzen da. Haustura hori fisikoa edota emozionala izan daiteke. Fisikoa baldin bada, ezkontideren bat falta denean gertatuko da, esate baterako; aldiz, emozionala baldin bada, familia-harremanetan komunikazio eta ulermen falta nabarmena dagoelako izango da. Familiaren desegituraketa gurasoen arteko etengabeko gatazken ondorio ere izan daiteke, non seme-alaben beharrak asetzen ez diren, esaterako: elikadura nahikorik ez, arropa desegokia, higiene falta, arreta medikorik ez, gainbegiratze falta, osasunerako baldintza arriskutsuak eta hezkuntza-eremu desegokia (Arruabarrena & De Paul, 1999).

Familia mota horiek ezin dute euskarri emozional onak bermatzeko oinarririk garatu. Hori horrela, haurrek etenik gabe sortzen dituzten beharrei aurre egiteko aukerarik ez dute sortzen (Tess et al., 2008). Arazo hori familiarena ez ezik, gizartearena ere bilakatzen da. Izan ere, pertsona batek jasotzen duen lehen

zainketa bere etxekoa da, non giza bizikidetzarako balioak transmititzen diren, maitatzen, komunikatzen edota ulertzen ikasiz (Váldez López de Morales, 2005).

Se cree que hasta diez millones de niños estadounidenses son expuestos anualmente a violencia doméstica, y el 4 por ciento de menos de quince años pierde a algunos de sus progenitores cada año. (...) 800.000 niños pasan tiempo en hogares de acogida (Perry & Szalavitz, 2016: 11).

Fellitik (1998) izenpetzen duen familien desegitura jendarte-arazo bilakatzen da, eta, beraz, gizarteari eragiten dio. Hainbat arrazoiengatik gertatzen da desintegrazioa, hala nola egoera ekonomikoarengatik, mendekotasunengatik, migrazioagatik, gaixotasunengatik, indarkeriarengatik, abandonuagatik, komunikazio faltagatik edo dibortzioengatik, besteak beste. Hartara, familiako kide izatearen zentzua galdu egin ohi da (Zuazo Olaya, 2014).

Gure testuinguruan, familien migrazioa eskolaratze-prozesuetan kezka-sorleku da. Aurtengo Buru Osasunaren Nazioarteko egunean FEDEFESek hezkuntza-erakundeetara egin die gaztetxoek buru-osasunari eta batez ere emigratuzko datuak emateko, horien buru-osasuna esponentzialki okerrera doala argudiatuz, batez ere pandemia ostetik. Gasteizen, Arabako hiriburuan erregistratua dagoen % 10,5 etorkina da (Berdonces, 2021). Gasteiz da, hain zuzen ere, Espainiako bigarren hiria eskola-segregazioaren tasarik altuena duena. Ikasle migratzaile guztien artean, % 84 eskola publikoetan matrikulatuta dago (Ortega, 2019). Hamar institutu publikoetatik, hiruk ikasle migratzaileen % 84 biltzen dute (Berruero, 2022). Familia askok beste herrialde batera emigratzeko beharra izan dute, familia desintegratuz, eta umeak izan dira adbertsitatea pairatu dutenak. Lehenik, familiaren desintegrazio fisikoa eta emozionala haiek berek esperimendatuz (Váldez López de Morales, 2005); eta bigarrenik, jasotako herrialdeak eskolaren bidez baztertu edota segregatu dituelako (Barudy, 2021).

...en España, «la exclusión discriminatoria, la segregación y/o la falta de ajustes razonables afecta principalmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial». Esto supone claramente violaciones graves de su derecho a la educación (Campoy, 2019: 57).

Aurrerago adbertsitatea ezintasun psikosozialekin lotuko dugu eta ezintasun horiek kasu askotan, ez beti, eskola-porrotaren lekune dira.

El abandono escolar prematuro es un problema político y social no resuelto. Nacer en un país pobre, en una familia con escasos recursos, pertenecer a una etnia o, simplemente, quedar al margen del sistema escolar es presagio de una experiencia de fracaso educativo en la trayectoria de niños y jóvenes ( San Fabian, 2020: 11).

Orain arte gurean adbertsitatea eta eskola ikertu direnean, harrera-familiak eta adopzio-familiak ikertu dira eta horiek salatu dute eskolek ACE umei tratu txarrak ematen dizkietela (Garay et al., 2022b). Ez da ezagutzen, ordea, emigratioaren eta pobrezia-ondorioz sorturiko familia desegituratu horien ahotsa, nola bizi duten euren seme-alaben eskolaratze-prozesua, zer harreman duten eskolekin. Irakasleek adbertsitatearen inguruan diotenaz ere ezer gutxi ikertu da (Garay et

al., 2022a). Orain arte egin den ikerketarik garrantzitsuena Oxford Unibertsitatearen *Alex Timpson Attachment And Trauma Awareness In Schools Programme* ikerketa da. 2017ko ekainetik 2022ko ekaina bitartean trauman informatutako Ingalaterrako 300 eskola publiko ikertu ditu.

### *2.1.1.1. Abandonua versus haurrei emandako tratu txarrak*

Haurren tratu txarra adingabearen garapen normalari kalte egiten dion edozein ekintza edo hutsegitea da (Santana-Tavira et al., 1998) eta haur bati bere eskubideak, zainketa edota askatasuna kentzean oinarritzen da, hau da, haurraren garapen zuzena eragozteari egiten dio erreferentzia. Haurrei emandako tratu txarrak (tratu txar fisikoa, arduragabekeria, sexu-abusua, tratu txar psikologikoa), etxegabetzeak edo indarkeriak eragin negatiboa sor dezakete neska-mutilen ongizate emozionalean, ikaskuntzan eta portaeran, kasu askotan (Miller, 2022).

Tratu txar horiek pairatzen dituzten haurrek zainketen gabezia edo urritasuna dute eta hori igartzen da dituzten arazo fisikoetan, afektiboetan eta kognitiboetan. Beraz, gurasoen abandonuak eta bazterketak, normalean, gizarte- eta kultura-estimulazio falta eragiten die, beharrezko garapen soziokognitibo egokia ziurtatu gabe. Horrez gain, haur horiek autoestimu baxua eta gutxiagotasun-sentimendua (tristura, antsietatea, beldurra, irrika, frustrazioa, porrota, lotsa eta segurtasunik eza) eta depresio-bizipenak (norberaren irudi txarra, eta munduaren ikuspegi mehatxagarria) izaten dituzte. Horregatik, askotan helduen aurrean ikusgarri bihurtzeko beharra sentitzen dute (Barudy, 1999).

Kasu askotan ere, haurren kontrako indarkeria familia-indarkeria bilaka daiteke, zeina familiako kideen artean gertatzen eta ahulenetik ahulenera gauzatzen den, eta gatazkan boterea lortzeko helburuarekin egiten den. Gaur egun, hainbeste errepikatzen den arazo honek haurrengan hainbat ondorio negatibo lekartzake, izan ongizate fisiko eta psikologikoan, izan ondorengo garapen emozional eta sozialean. Horrek eragin zuzena du nortasunaren garapenean eta munduarekiko eta inguruko pertsonerekiko sortzen den segurtasun- eta konfiantza-sentimenduan. Erasotzailea familiakoa denean, ume eta sendi arteko lotura hautsi egiten da (Hernández & Gras, 2005).

Indarkeria modu horretan kateatzearen ondorioz, haur horiek jokabide oldarkorrakoak, antisozialagoak, inhibitzaileagoak eta beldurgarriagoak aurkez ditzakete. Harremanetarako gaitasun gutxiago, errendimendu akademiko txikiagoa izan dezakete eta, halaber, antsietatea, depresioa eta sintoma traumatikoak eduki ditzakete, eta ondorioz kasu batzuetan baztertuak gelditu (Touza Garma, 2002). Hori horrela, hezkuntza-alorreko profesionalek errealitate hori ezagutzea eta aintzat hartzea halabeharrezkoa izango da ikasle horien beharrak asetzeko eta haien garapen integrala bermatzeko.

### *2.1.2. Sexu-abusua*

Sexu-abusua neska-mutilek jasaten duten beste adbertsitate mota bat izan daiteke. Tratu txar mota honek ondoez psikologiko nabarmenak sortu ohi ditu, ziklo ebolutiboan zehar iraun dezaketenak eta epe luzean ondorioak eragin ditzaketenak

(Beltran, 2010). Esan bezala, epe luzerako ondorio psikologiko handiak sor ditzake, hala nola antsietatea, beldurra, autoestimu baxua, harremanak garatzeko arazoak (isolamendua eta gizartean interakzio gutxiago), depresioa edota lo egiteko arazoak. Hortaz, kasu gehienetan, tratu txar mota hau jasaten duten pertsonen profesional baten laguntza behar izaten dute, traumaren osteko sintomei eraginkortasunez aurre egiteko (Cantón-Cortés & Rosario Cortés, 2015).

Sexu-abusuen inguruko datuak aipagarriak dira mundu osoan, edozein kulturatan nahiz maila sozioekonomikotan. Nesken kontrako sexu-abusuen kopurua % 12tik % 35era bitartean egon daitekeela aipatzen da eta mutikoen bizi dutena 4 eta 9 arteko portzentajea (Silberg, 2019).

Em nível mundial, a prevalência da violência sexual contra crianças e adolescentes, (...) O total da amostra analisada foi de 101.022 pessoas, sendo 37.094 do sexo masculino e 63.118 do sexo feminino. Após a análise dos resultados de todos os artigos, a média de prevalência de violência sexual foi de 7,9% para o sexo masculino e 19,7% para o sexo feminino (Von Hohendorff, Koller & Habigzang, 2015: 184).

## 2.2. Atxikimendua

Haurtzaroan sufritzen diren adbertsitateek normalean lotura zuzena dute sendiarekin edota ingurukoekin umeek garatzen duten atxikimenduarekin. Horregatik txikitan atxikimendu segurua garatu ez duten umeentzat eskola leku inportantea izan daiteke harreman segurua gauzatzeko. «Para poder apreciar el modo en que los niños sanan, necesitamos entender cómo aprender a amar, cómo afrontar los desafíos, cómo les afecta el estrés» (Perry & Szalavitz, 2016: 15)

Pertsona bat modu osasuntsuan haz dadin bizitzaren arlo guztietan, nahitaezkoa da haurtzaroan gurasoengandik edota zaintzen duten pertsonengandik zaindua eta babestua izatea, horrela helduaroan garatuko dituen harremanak osasuntsuak izateko. Haurtzaroan zaintzaileekin sorturiko harremanari atxikimendua edo apegua deitzen zaio eta atxikimendu mota desberdinak daude. Alde batetik, atxikimendu segurua kausitzen dugu. Atxikimendu mota hori duten neska-mutilek esplorazio-jokabide konpetentea eta aktiboa erakusten dute; hau da, atxikimendu figura modu positiboan jasotzen dute (Gonzalo, 2015). Horrez gain, besteek lasaitzeko eta hurbiltasunari esker, segurtasuna bizitzeko gaitasuna dute, eta ikasgelan, irakasleekin eta beste ikasleekin atxikimendu segurua ikasteko gaitasuna optimizatzen dute. Beraz, atxikimendu mota honek zirkuitu neuronalen ikaskuntza bultzatzen du eta garunaren hazkuntza eta emozioak erregulatzea eragiten du (Cozolino, 2019).

Bestalde, atxikimendu ez-segurua dugu. Atxikimendu mota honen barruan, hiru mota desberdin bereiz daitezke. Lehenik eta behin, atxikimendu ez-segurua saiheskorra topatzen da. Haur horiek nahiko independenteak dira, ez baitute behar amaren oinarri segurua eta amarengandik banatzen direnean, ez dute negar egiten ezta itzultzerakoan harreman fisikorik izaten ere. Gainera, amak kontaktua bilatzen badu ere, hurbilketari uko egiten diote. Hori iraganean arbuio ugari jasan izanaren ondorioz izan daiteke eta horregatik frustrazioa saihesteko amaren beharra ukatzen saiatzen dira (Oliva Delgado, 2004).



Bigarrenik, atxikimendu ez-seguru anbibalentea kausitzen da. Atxikimendu hau aurkezten duten haurrak haien amak joaten direnean oso kezkatuta gelditzen dira eta esploratzeari uko egiten diote. Itzultzen direnean, berriz, haien jarrera guttiz anbibalentea izaten da. Batzuetan gehiegi babesten dituzte euren seme alabak, besteetan, aldiz, gutxiegi, umeengan pertzepzio anbibalentea areagotuz eta haien arteko elkarreragina murriztuz. Esan nahi da, haur horiek amaren beharra eta babesa behar dutenean ez direla seguru sentitzen (Oliva Delgado, 2004).

Azkenik, atxikimendu ez-seguru desantolatuarekin topo egiten dugu. Atxikimendu mota hau daukaten umeak dira segurtasun falta handiena dutenak. Amarekin elkartzen direnean, haur horiek portaera nahasiak eta kontraesankorrak izaten dituzte. Gehienak oso nahasita gelditzen dira eta batzuk negar egiten hasten dira lasai agertu ondoren edo mugimendu estereotipatuak egiten hasten dira (Oliva Delgado, 2004). Normalean tratu txarren kasuetan gertatzen da atxikimendu hau. Hau da, hain zuzen ere zaindu behar duena eta tratu txarrak ematen dituena pertsona berbera denean, umea beraren gatibu bihurtzen denean. Batetik, beharra eta bestetik, beldurra bateratzen direnean umearengan, ondorioz atxikimendu desantolatua sortuz. Adbertsitate-kasuekin gehien kateatzen den atxikimendua dugu. Izan ere, zabarkeria-kasuetan, abusu-kasuetan nahiz familien desegitura-kasu gehienetan azaltzen da (Gonzalo, 2015).

### *2.2.1. Eskola atxikimenduari begira*

Eskola oso leku garrantzitsua da atxikimendu segurua eraikitzeko. Ezinbestekoa da ikasle horietara iristeko gaitasuna izatea. Kontuan izan behar da eskola giza garapenerako eta arrisku-jokabideak garatzeko babes-faktorea ere izan daitekeela (Varela et al., 2020). Begi-bistakoa da eskola-sistemak eta irakasleek funtsezko eginkizuna dutela. Alde batetik, ikasle ahulei laguntzeko zeregin garrantzitsua dutelako (Geddes, 2010) eta bestalde, umeekiko oinarri segurua eta entzuteko borondatea adierazi eta konfiantza eman dezaketelako (Cozolino, 2019).

Azkenik, azpimarratu beharra dago haurrek ikasgelan ematen duten denborak irakaslea erreferentziazko heldu bihurtzen duela. Segurtasunik gabeko atxikimendua duten haurrek irakaslea eta beste haurrak nahiz testuingurua mehatxu gisa biziko dituzte. Beraz, irakaslearekin harreman segurua sortzen baldin bada, haurrentzako benetako oinarri seguru bat izango da (Sierra García & Moya Arroyo, 2012).

Orain arteko azalpen teorikoan ikusi dugun moduan, haurtzaroan adbertsitate egoerak (abandonua, sexu-abusua, familiaren desegituraketa...) bizi dituzten haurrak ditugu gure artean eta, kasu askotan, esperientzia gogor goiztiar horiek (ACE) trauma bilaka daitezke. Horrek eragin zuzena du pertsonen sozializazio-prozesuetan eta atxikimendua eraikitzeko moduetan. Hori horrela, funtsezkoa bilakatzen da eskolak horri erreparatzea, halako egoera bizi duten ikasleen errealitatea ezagutzeko eta beharrezkoak diren esku-hartzeak planifikatu ahal izateko. Jakina da, zenbaitetan, eskola eta bertako harremanak direla haur batzuen segurtasun-esparru bakarra, beraz, hari horri heltzea eta haien beharrei egoki erantzutea ezinbesteko gaitasuna izango da irakasleen formazioan.

### 3. Helburuak

Lan honen helburu nagusia eskola bateko kasu-azterketa bat egitea da. Horretarako ikastetxe bat lagintzat hartuta, irakasle guztiei galdetegi bat pasa zaie; ikasleengana iristeko, bestalde, ikastetxe horretako Lehen Hezkuntzako 9 ikasgela desberdinetan Gorputz Hezkuntzako orduetan behaketa burutu da hiru hilabetez eta, azkenik, ikastetxeko aholkulariarekin nahiz gaian adituekin elkarrizketa sakona egin da irakasleek ACE kasuen inguruan diotena eta geletan ikusi dena kontrastatu ahal izateko. Laburki, beraz, hiru iturri nagusi (irakasleak, ikasleak eta adituak) baliatu dira eskola bateko errealitatea ezagutzeko eta argazki orokor bat marraztu ahal izateko. Horri esker, ikastetxe horren egoera ezagutzeaz gainera, ondoriozta dezakegu zeintzuk izan daitezkeen egungo hezkuntzako profesionalek identifikatzen dituzten erronkak eta formazio-beharrak ACE edo esperientzia gogor goiztiarren gaiaren inguruan.

Ikerlan honen ekarpena, beraz, eskolan zentratuko da, irakasleek zein bestelako hezkuntzako eragileek gaiaren inguruko ezagutza, kontzientzia eta arreta areagotzea bilatzen baita. Halaber, hezkuntza-fakultateetan ere gai hau berariaz lantzearen beharra azpimarratu nahi da, hasierako zein etengabeko irakasleen prestakuntzaren parte izan beharko lukeelako. Hortaz, kasu-azterketa xume bat egingo da, pentsatuz abiapuntu interesgarria izan daitekeela gure testuinguruan esperientzia gogor goiztiarren inguruko ikerketak eta esku-hartzeak ugaritzeko eta ikusgarri egiteko.

### 4. Metodoa

#### 4.1. Parte-hartzaileak

Parte hartu duten partaideen artean 3 talde bereiz daitezke, guztiak Gasteizko eskola batekoak. Alde batetik, Lehen Hezkuntzako 9 klastetako ikasleak behatu dira 1., 3., 4., eta 6. mailakoak, denetara 219 ikasle. Horretarako, behaketa-taula bat ekoiztu da. Anonimatua mantentzearen, izenak kodetu dira. Horretarako, I letra eta ausazko beste letra bat erabiliko da ikasle bakoitzerako. Behatu diren ikasleak eta izenpetzen direnak honela kodetu dira: IL,IH,IN,IJ,IV,IM, ID,IZ,IY,IE,IR,IA,IL,IZ,II.

Bestalde, 60 irakasleei galdetegia banatu zaie *Google Forms*en bidez eta % 23,33k erantzun du, hau da, 14 irakaslek. Azkenik, eskolan diharduen gaian aditu batekin eta eskolako aholkulariarekin elkarrizketa sakona eduki da. Biak batera elkarrizketatu dira, bildu diren datu guztiak haiekin partekatzeko eta ikusitakoaren zergatia bilatzeko. Adbertsitatean aditua AA<sup>3</sup> bezala kodetu dugu, eta eskolako aholkularia EA modura.

---

3. AA adbertsitatean eta atxikimenduan espezializatua dagoen pedagoga teknikaria da eta eskolan bertan lan egiten du. Harrera-etxeetan hezitzaile aritua, 10 urtez aholkulari-lanean ikastetxe batean aritua, terapeuta-lanean diharduena eta publikazioak, hitzaldiak eta formakuntzak eman dituena. Ikerketa-talde honetako kolaboratzailea da. EA, berriz, eskolako aholkularia da.

## 4.2. Informazioa lortzeko erabilitako tresnak

Adbertsitatea eskolaz eskola kausitzeko erremintak probatzen ari gara, pilotajea egiten, gerora balidatzeko. Ainguraketa teorikoan ikusi dugun moduan, adbertsitatearen inguruko ikerketak oso berriak dira eta hori guztia eskolako esparruan gutxi aztertu da. Hori dela eta, urriak dira balidatuta ditugun erremintak eta tresnak. Beraz, pilotajearen momentuan gaude, non egiteko modu eta tresna askotarikoak erabiltzen ari garen, etorkizunean prozesu hauek sistematizatzeko eta ikerketa-metodoak zehazteko. Jarraian, lan honetarako erabilitako hiru iturri nagusiak azalduko dira: ikasleei behaketa, irakasleei galdetegia eta adituei elkarrizketa.

Galdetegia, behaketa nahiz aholkulariarekin eta adituarekin izandako elkarrizketa egin ahal izateko, lehenik eta behin, ikastolako zuzendariarekin hitz egin da, egin nahi denaren inguruan jakinarazteko eta haren baimena lortzeko. Baimenaren ostean behaketa egin da eta galdetegia zabaldu da *Google Forms* plataformaren bidez, ikastolako ikasketaburuari bidali zaió, berak ikastolako klaustro osoari bidaltzeko helburuarekin.

### 4.2.1. Behaketa

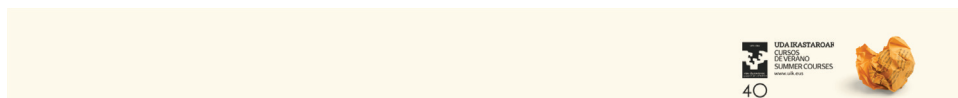
Lehenik eta behin, behaketa-taula prestatu da (ikus 3. irudia), horretarako hiru hilabete pasa dira eskolan behaketa egiten eta marko teorikoaren zer behatu erabakitzen. Ondoren, bi astetan zehar Gorputz Hezkuntzako klaseetan 9 ikasgeletako ikasleak behatu dira modu sistematikoan eta eguneroko bat bete da. Behaketaren bidez haien jarrerak, interesak, komunikatzeko modua, harremanak izateko era eta emozioak kudeatzeko modua behatu dira.

Gorputz Hezkuntzako klaseetan egin da behaketa. Lapierre (1985) gorputz-adierazpenaren garrantziaz mintzo da pertsonekin komunikatzeko oinarrizko baliabide gisa. Gorputz-adierazpenak berebiziko garrantzia izan dezake neskek eta mutilek izan ditzaketen trauma desberdinak antzemateko orduan, eta hori Gorputz Hezkuntzako irakasgairako eduki garrantzitsua da (Castillo Viera & Rebollo González, 2009). Horregatik, garrantzitsua da jakitea aurrerago zehaztuko ditugun adierazleak orekaren haustura eta oreka osasuntsuaren galera antzemateko baliabide ditzakegula (Romero, 2019). Adierazle horiek kanpokoak izanda, hainbat motatakoak izan daitezke (Romero, 2019):

- Fisikoak: orbanak, garuneko eremuen kaltea, estresa, garapen sentsorialeko arazoak, ukimen-arazoak...
- Psikosomatikoak: min kronikoak, lo egiteko zailtasunak, elikadura-arazoak...
- Emozionalak: errua, lotsa, depresioa, autoestimu baxua, autokontzeptu negatiboa, beldurra, antsietatea, haserrea, oldarkortasuna, emozioak adierazteko eta komunikatzeko zailtasunak...
- Kognitiboak: garapen kognitiboaren atzerapena, arreta- eta kontzentrazio-arazoak, hizkuntza garatzeko arazoak, ikaskuntza nahastea, eskola-errendimendu eskasa...

- Jokabidezkoak: lasaitzeko, autorregulatzeko eta bulkadak kontrolatzeko arazoak, jokabide erasokorrak eta suizidak, jokabide zailak, substantzien gehiegikeria...
- Sexualak: jokabide desegokiak, sexu-erasoak, ezagutza desegokiak, sexu-fobiak...
- Sozialak: atxikimendu-zailtasuna, konfiantza falta, isolamendu soziala, gogo-aldarte antzemateko zailtasunak...

Horietako batzuk gorputz-adierazpenaren bidez argiago ikus daitezke, hala nola garapen sensoriomotorrean arazoak, koordinazioa, oreka falta, lotsa edota autoestimu baxua (Romero, 2019). Beraz, adierazle horiei arreta jartzea ezinbestekoa da, trauma bizi duen haur edo nerabearen sufrimendua islatzen baitute eta horrek azkarrago identifikatzen eta modu eraginkorrago batean lantzen lagunduko digulako (Romero, 2019). Eta horietan oinarritu gara hain zuzen aurrerago landuko dugun landa-lanean, ikasgelan egin dugun behaketan hain zuzen ere.



**BEHAKETA TAULA**

Data:.....

Taldea:.....

| IZENA | Modu aktiboan parte hartzen du | Esakatzen zaiona ahalik eta hoberen egiten saiatzen da | Lotsa gainditzeko gai da eta naturaltasunez hartzen du parte | Interesa azaltzen du, iniziatiba dauka eta gustura antzen da | Sozialki modu egokian harremanzen da | Modu egokian komunikatzeko gai da | Bere ikasleekin harreman on bat edukitzeko gai da | Besteak errespetuz tratatzeko eta elkarlanean lan egiteko gai da | Arreta mantentzeko gai da | Emozioak kudeatzeko gai da (haserreak, agresibitatea ...) | Hizkuntza garatuta dauka eta ez dauka hizkuntzarekin inaziko arazorik | Arraza ezberdinek o pertsonak errespetuz tratatzen ditu | LGBTI taldeko pertsonak errespetuz tratatzen ditu |
|-------|--------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|-----------------------------------|---|--|---------------------------|---|---|---|---|
|       |                                |  |  |  |                                      |                                   |   |  |                           |   |   |   |   |
|       |                                |  |  |  |                                      |                                   |   |  |                           |   |   |   |   |
|       |                                |  |  |  |                                      |                                   |   |  |                           |   |   |   |   |
|       |                                |  |  |  |                                      |                                   |   |  |                           |   |   |   |   |
|       |                                |  |  |  |                                      |                                   |   |  |                           |   |   |   |   |

**3. irudia. Behatzeko jarritako adierazleak.**

Iturria: norberak egina.

**4.2.2. Galdetegia**

Galdetegia erantzuteko hilabeteko epea izan dute eta eskolako Haur Hezkuntzako zein Lehen Hezkuntzako irakasle guztietatik % 23,33k, 14 irakaslek, erantzun du. Galdetegia, 15 galderez osatuta dago, horietatik 4 galdera irekiak izanik. ACE egoerak antzemateko balidaturiko galdetegiko hainbat galderekin osatu da galdetegia (Sistiaga & Lasarte, 2022). Laburbilduz, lehenik eta behin, galdetu zaie zenbateko garrantzia ematen dioten ikasleen egoerak ezagutzeari, zer baliabide erabiltzen duten informazioa eskuratzeko, eta azkenik, ikasleekin eta haien familiekin duten harremana zein den jakin nahi izan da. Bigarrenik, ACE inguruan duten ezagutza

ezagutu nahi izan da, haientzat gai honek zenbateko garrantzia duen eta ea noizbait gai honi buruzko formakuntzaren bat izan duten galdetuz. Azkenik, haien esperientziak antzeman nahi izan dira, egoera zail bat bizi izan duen edo bizitzen ari den ikasleren bat izan duten jakiteko, eta zer egin duten eta zer egin beharko litzatekeen ikusteko.

#### 4.2.3. Elkarrizketa

Galdetegiaren eta behaketaren emaitzak sakontzeko helburuarekin, eskolako aditu batekin eta aholkulariarekin elkarrizketa sakona eduki da. Biak batera elkarrizketatu dira. Honen helburua galdetegiaren erantzunak haiekin partekatzea izan da, alde batetik, eta behaketaren emaitzak haiei azaltzea kasu bakoitzaren atzetik zer dagoen jakiteko, bestetik. Horretarako, aurretik prestatutako galdetegi bat erabili da.

#### 4.3. Datuen analisisia

Datu kuantitatiboak analizatu ostean, behaketa nahiz elkarrizketa aztertzeko sistema kategoriala eraiki da, ideia axialak dimentsionatuz eta kategoriak nahiz azpikategoriak zedarriz, eta NVIVO 12 softwarea erabili da datu kualitatiboak analizatzeko (ikus 1. taula). Hartara, lehenik transkribatu, kodifikatu eta edukiak analizatu dira.

**1. taula. Portaerak behatzeko sistema kategoriala.**

| Dimentsioak   | Kategoriak   | Erreferentziak |
|---|--|----------------|
| 1. Lidergoa nahi izatea                                 | 1.1. Gatazken bidez  | 4              |
|   | 1.2. Nahi dutena eginez  | 3              |
| 2. Gatazka egunero                                      | 2.1. Errespetu faltak  | 6              |
|   | 2.2. Nahi dutena egin  | 3              |
|   | 2.2. Ikaskideak molestatu.                                       | 1              |
| 3. Onarpenik ez   | 3.1. Irakasle nahiz ikasleengandik etorritakoak ez dira onartzen | 3              |
| 4. Besteak ulertzeko eta arreta mantentzeko zailtasunak | 4.1. Ikaskideak laguntzeko prest                                 | 3              |
|   | 4.2. Irakasleen beharra  | 1              |
| 5. Harremanetarako zailtasunak                          | 5.1. Ez dira besteekin elkartzeko                                | 1              |
|   | 5.2. Kideek baztertzen dituzte                                   | 1              |

Iturria: norberak egina.

## 5. Emaizten interpretazioa

### 5.1. Behaketen interpretazioa

Behaketa-lanak hiru hilabete baina modu sistematikon bi aste iraun du, eta denbora horretan 9 klase ezberdinetako ikasle guztiak behatu dira. Horretarako, behaketa sistematikoa egin da haien jarrerak, interesak, komunikatzeko modua, harremanak izateko era eta emozioak kudeatzeko modua aztertzeko batik bat. Emaizetan ikusi da ikasle batzuen jarrerak eta lan egiteko moduek era sistematikoan arreta deitzen dutela. Guztira, 15 ikasle izan dira modu batera edo bestera gure egunerokoan presentzia izan dutenak. Horiek azalduko ditugu segidan.

#### 5.1.1. *Lidergoa nahi izatea*

Alde batetik, ikusi da IL, IH, IN eta IJ-k klaseko liderrak izateko beharra sentitzen dutela. Hori lortzeko, IL-k bere ikaskideekin gatazka anitz izan ditu azken boladan eta arauak betetzeko arazoak eta zailtasunak erakutsi ditu. Gainera, Gorputz Hezkuntzako saioetan aspaldian oso urduri egon da eta berarekin hitz egin ondoren, azkeneko asteetan ezin duela ondo lo egin azaldu digu. Ez daki emozioak modu egoki batean kudeatzen eta, ondorioz, arreta mantentzeko arazo larriak dauzka, esate baterako, azalpenak entzuterakoan. Bere ikaskideek bere jarrera ikustean, egunero horrela dagoela esaten digute eta tutoreak egunero errieta botatzen diola azaldu digute.

IH, IJ eta IN-ren kasuan, berriz, hauek ere klaseko liderrak izateko beharra erakusten dute, baina beste modu batera. Emozioak kudeatzeko zailtasunak dituzte eta bai ikasleekiko bai irakasleekiko errespetu faltak edukitzen dituzte. Gauzak onartzea kostatzen zaienez, maiz haserretzen dira.

#### 5.1.2. *Gatazkak egunero*

IU, IM, IO, IZ, IY eta IE-k, egunerokoa errepasatuz, modu sistematikoan gatazka bat ez bada bestea izan ohi dutela ikusi da, errespetu falta dela edo euren nahia gauza ororen gaineratik azaldu nahi dutela. IM, IE, IO eta IU egunero Gorputz Hezkuntzako saioetan ahalegindu dira euren gustuekin bat zetozenak egiten, eta egin beharrekoa gustukoa ez zutenean, ingurukoak aztoratzeari ekin diote. Hori ikusita, haiekin egunero hitz egin bada ere, ez da aldaketarik ikusi. Haien jarrera aldatzeko zailtasunak antzeman ditugu eta horrek klasea ezegonkortzea eragiten duela ikusi da, ikaskideak haiekin ez egotea sustatzeaz gain. Gainera, IU sarri joka sumatu dugu eta maiz gauzak asmatu ditu besteei errieta edota errua botatzeko.

#### 5.1.3. *Onarpenik ez*

IZ eta IY-ren kasuan, berriz, zailtasunak dituzte aginduak onartzeko eta gauzak ez onartzeagatik gezurretan topatu ditugu behin baino gehiagotan. Horretaz gain, errespetu faltak antzeman dizkiegu ikasleekiko nahiz irakasleekiko ere, eta emozioak kudeatzeko zailtasunak erakutsi dituzte. Gainera, besteekin harremanak izateko era oso desberdina dute eta oso momentu gutxitan irribarrez edo pozik ageri dira.

#### 5.1.4. Harremanak izateko zailtasunak

Bestalde, IR, ID eta IO-k harremanak izateko zailtasun handiak dituzte eta momentu gehienetan bakarrik egoten dira. IR eta ID-ren kasuan, Gorputz Hezkuntzako saioetan inork ez du haiekin egon nahi, haiek ez dira ausartzen besteengana hurbiltzera eta talde batean sartu behar dutenean besteak kezaka aritzen dira. IR-ren kasuan ez da taldean eroso sentitzen eta ID-ren kasuan berriz, arreta mantentzeko arazo asko ditu.

IO-ren kasuan, berriz, binaka edo taldeka jarri behar dutenean norbaitengana joan arren, ikaskideek ez dute harreman handirik berarekin. Gainera, azken boladan Gorputz Hezkuntzako saioetara berandu iristen ari da, eta oso nekatuta dagoela esan digu ezer egin gabe geratzeko asmoz.

#### 5.1.5. Arreta mantentzeko zailtasunak

Azkenik, IA eta II aipatuko ditugu. IA-k, Gorputz Hezkuntzako saioetan, arreta mantentzeko eta besteak ulertzeko dituen zailtasunak agerian geratzen dira. Berarekin hitz egiten arren, erantzutea kostatzen zaio eta oso urduri jartzen da. Zerbait egin behar duenean oso galduta ibiltzen da eta egin beharrekoa beste modu batera egiten du. Ikaskideak jarrera horien aurrean laguntzeko prest azaltzen dira eta beti berarekin joaten dira zerbait ulertzen ez duenean.

II-k, berriz, ikaskideek ikus dezaten behar du etenik gabe eta zerbait gertatzen zaionean, irakaslearen atentzioa behar du. Bestalde, azken boladan oso triste etorri da Gorputz Hezkuntzako saioetara, ikaskide batzuk berarekin sartzan direla esanez. Ikaskideek diotenez, berriz, berarekin normal dihardute eta lagun asko ditu.

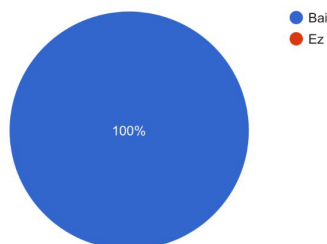
## 5.2. Galdetegiaren analisia

Jarraian emaitzetan 11 grafiko analizatuko ditugu eginiko galdetegitik. Horietan batez ere, irakasleak ikasleekin nola komunikatzen diren, ACE egoerak kausitu dituzten, zer egin duten horian aurrean, zer formakuntza jaso duten eta ACE gaia ondo kudeatzeko zeren falta sumatu duten galdetu zaie.

Zure ikasleen egoera sozial, ekonomiko eta emozionalari garrantzia ematen diozu?

14 respuestas

 Copiar

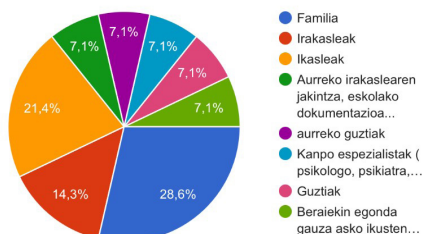


### 1. grafikoa. Ikasleen egoera sozial, ekonomiko eta emozionalaren garrantzia.

Irakasleek haien ikasleen egoera sozial, ekonomikoa eta emozionalari garrantzia ematen dioten galdetutakoan, denek aho batez baietz erantzun dute.

Aurrekoan baietz erantzun baduzu, [Copiar](#)  
ze iturri erabiltzen duzu informazio hori eskuratzeko?

14 respuestas

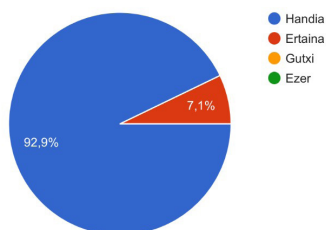


## 2. grafikoa. Informazioa eskuratzeko erabiltzen dituzten iturriak.

Zer iturri erabiltzen duten informazioa eskuratzeko galderari erantzundakoan, erantzun anitz egon dira. Galdetegia erantzun duten % 28,6k dio familia erabiltzen dutela iturri gisa. Beste % 21,4k, berriz, ikasleak erabiltzen dituela informazioa eskuratzeko. Gainerakoek, beste irakasleek, kanpoko espezialistak edota eskolako dokumentazioa erabiltzen dituzte.

Zein garrantzia ematen diozu ikasleekin eta ikasleen familiekin duzun harremana?

14 respuestas



## 3. grafikoa. Ikasleekin eta ikasleen familiekin dituzten harremanen garrantzia ematen dieten garrantzia.

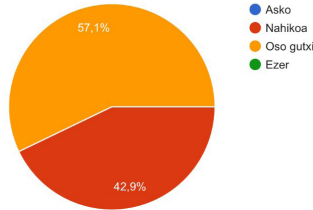
Ikasleekin eta haien familiekin duten harremanaren garrantziaz galdetzean, % 92,9k garrantzia handia ematen dio. Gainerako % 7,1ek, berriz, haiekiko harremanak garrantzi ertaina daukala erantzun du.



Nolako ezagutza duzu traumen inguruan?



14 respuestas



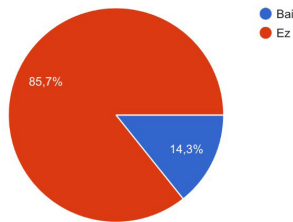
#### 4. grafikoa. Traumen inguruan duten ezagutza.

Traumen inguruko galderetan murgilduz, traumen inguruan duten ezagutzari dagokionez, % 42,9k esan du traumen inguruko ezagutza nahikoa dutela. % 57,1ek, aldiz, haien ezagutza oso urria dela esan du.

Traumen inguruko formakuntzaren bat izan duzu noizbait?



14 respuestas



#### 5. grafikoa. Traumen inguruko formakuntza.

Galdetutako % 85,7k ez du traumen inguruko formakuntzarik izan, beraz, % 14,3k bakarrik izan du noizbait formakuntzaren bat gai honi buruz. Baietz erantzun dutenek azaldu dute formakuntza, alde batetik, sexu-abusuen ingurukoa izan dela, bere garaian hezkuntza-departamentuak antolatutakoa; bestalde, beste formakuntza tipoa terapia familiarraren gainean izan da, Barudyren formakuntza bat hain zuzen ere.

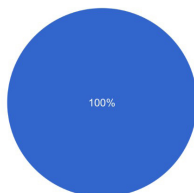
Zure ustez traumen inguruko formakuntza bat izatea garrantzitsua da irakasle batentzako?

14 respuestas

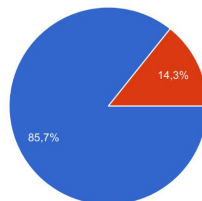


Izan duzu noizbait egoera zail bat bizi duen edo bizitzen ari den ikasleren bat?

14 respuestas



● Bai  
● Ez



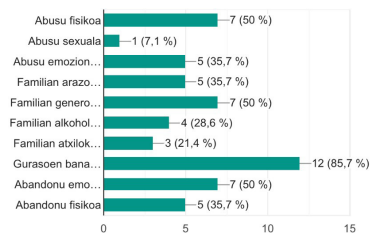
● Bai  
● Ez

## 6. eta 7. grafikoak. Traumen inguruko formakuntza bat izateak daukan garrantzia irakasle batentzat eta egoera zail bat bizi duen edo bizitzen ari den ikasleren bat izan duten ala ez.

Guztientzat garrantzitsua da gai honi buruzko formakuntzaren bat izatea, galdetegia erantzun duten % 85,7k noizbait egoera zail bat bizi izan duen edo bizitzen ari den ikasleren bat daukala adierazi du.

Aurrekoan baietz erantzun baduzu hurrengo kasu hauetatik adierazi zeintzuk diren

14 respuestas



## 8. grafikoa. Ikasleek bizi izan dituzten edo bizitzen ari diren egoeren adibideak.

Adbertsitate horien artean errepikatuena gurasoen banaketagatik sortutakoa izan da % 85,7rekin. Ondoren, abusu fisikoa, familian genero-indarkeria eta abandonu emozionala agertzen dira, % 50ek bizi izan duelako. Jarraian, % 35,7rekin abandonu fisikoa, familian arazo mentalak eta abusu emozionala daude. Azkenik, gutxien errepikatu direnak izan dira, % 28,6rekin familian alkohola eta drogak, % 21,4rekin familian atxiloketak eta % 7,1ekin abusu sexuala.

Adbertsitatearen aurrean zer egin duten eta bizitako esperientziak galdera irekien bidez jaso dira eta erantzun desberdinak topatu dira. Hau egin dute adbertsitatea gelan topatutakoan:

- Protokoloei jarraitu. Abusu fisikoaren kasuan, gizarte-zerbitzuei abisua pasa eta Osasun Zentrora eraman. Gurasoen banaketaren kasuan, egunez egun

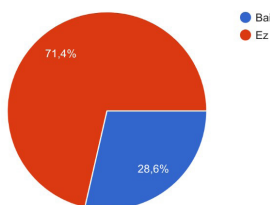
umearekin egon eta hitz egin, egoera berrira moldatzen eta eskola espazio seguru bezala sentitzen lagundu.

- Zuzendaritza-taldekoiei komentatu.
- Gizarte-zerbitzuek egoeraren berri bazutela ziurtatu.
- Ikasleekin hitz egin naturaltasunez, haien sentimenduak ulertuz eta ahalik eta laguntza pertsonal gehiago eskainiz.
- Familien banaketan erdian mantentzen saiatu, baina gurasoak haien artean ez direnean batere ondo eramaten, zaila da. Honen inguruan inolako formakuntzarik izan gabe, ahal den bezala, umeari goxotasuna eta lasaitasuna transmititzen saiatu.
- Familiarekin, inguruko jendearekin, gizarte-zerbitzuekin eta zuzendaritza taldearekin kontaktuan jarri.
- Gizarte-zerbitzuei abisatu eta martxan jarri, irakasleei pautak eman eta umeei lagundu.
- Eskolako aholkulariarekin harremanetan jarri.
- Ikasleei maitasunez tratatu eta plano emozional batetik hurbildu.
- Irakasle guztien arteko koordinazioa izan eta ikasturte-hasieran ikasle horrekin esku-hartze bat egin irakasle guztion artean. Gehienetan tutoreak eta aholkulariak gidatzen dute bilera eta ikasle hauek laguntzeko ezarritako pautak aipatzen dira. Hainbat kasu suertatu direnean, behaketa zuzenak eta eguneko erregistroak egin, erabaki zehatzagoak hartu ahal izateko. Helburua betiere ikaslea babestea eta horrelako egoerak bideratzeko baliabideak ematen saiatzea.
- Familiei informazioa pasatu erabaki dutena azalduz.
- Elkarrizketa ezberdinak izan.

Baliabide nahikorik izan zenituen egoera honi aurre egiteko?

 Copiar

14 respuestas



## 9. grafikoa. Egoerari aurre egiteko ea baliabide nahikorik izan duten.

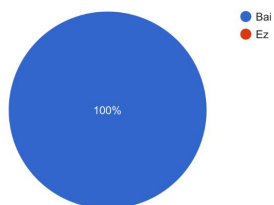
Kasu eta egoera horiei aurre egiterakoan, % 71,4k baliabide nahikorik izan ez zuela esan du; hau da, batzuek ezin izan dute egin edo aurrera eraman, nahi edo behar zena.

Hori dela eta, kasu hauetan benetan zer egin beharko litzatekeen galdetzean, erantzun anitz jaso dira:

- Informatuta egon, hurrekin eman behar diren pausoak jakiteko.
- Ikaslea inguratzen dugun guztion arteko koordinazioa egokia eduki.
- Irakasleak formazio sakon bat eduki, batez ere emozioen inguruan lan egiteko; hain zuzen ere, doluarekin. Normalean lantzen ez den gaia da, beraz zerbait gertatzen denean, ezin da jakin nola jokatu, zer egin, zer esan...
- Irakasleentzako formazio gehiago eduki.
- Arlo guztietatik jorratu.
- Behar den pribatutasunarekin jokatu irakasle guztiak jakinaren gainean egoteko, eta aholkuak eman ikasleekin nola jokatu behar den jakiteko.
- Protokoloa lehenik eta behin martxan jarri.
- Formakuntza gehiago jasotzea gaiaren inguruan.
- Egoera horiek bizi dituzten ikasleen egoera emozionalari eta atzerapen akademikoari erantzuna emateko baliabideak eduki.
- Familiarekin elkartu eta ahalik eta modu hoberenean ikasle horiek dituzten beharrak eta egiten ari zaienaren eraginak azaldu.
- Harreman handiagoa eta jarraituagoa izan gizarte-zerbitzuekin.
- Maitasunez eta emozioz ikaslearengana hurbildu.

Zure ustez, garrantzitsua al da ikasleen egoerak ezagutzea?

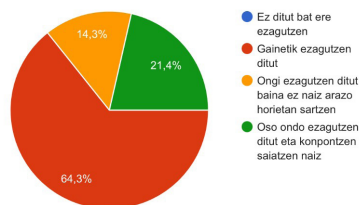
14 respuestas



Copiar

Zein mailatan ezagutzen duzu zure ikasleen egoerak?

14 respuestas



### 10. eta 11. grafikoak. Ikasleen egoerak ezagutzeak daukan garrantzia eta zer mailatan ezagutzen dituzten.

Azkenik, laginaren % 100entzat garrantzitsua da ikasleen egoerak ezagutzea, baina haietatik bakarrik % 21,4k oso ondo ezagutzen ditu bere ikasleen egoerak eta konpontzen saiatzen dira. % 14,3k, berriz, ondo ezagutzen ditu, baina ez da

arazo horietan sartzen, eta amaitzeko % 64,3k gainera ezagutzen ditu bere ikasleen egoerak.

### 5.3. Elkarrizketaren emaitzak

Elkarrizketaren emaitzetan, AA-rekin eta EA-rekin hitz egin dugu. Horrela, galdetegitik nahiz behaketatik ateratako emaitzak dialogian jarri dira AA eta EA-rekin, adbertsitatearen inguruan irakasleek esandakoa nahiz ikasgelan ikusitakoa haiekin kontrastatzeko asmoz. Lehenik eta behin, galdetegian lortutako emaitzak partekatu dira haiekin eta, bigarrenik, behaketa zehar ikusitakoa, hausnartutakoa eta lortutako emaitzak.

Galdetegian lortutako emaitzei helduz, lehenik eta behin, eskolako klaustro guztiari galdetegia bidali izana, baina bakarrik 14 pertsonak erantzutearen kezka azaldu zaie. Honen inguruan, AA eta EA bat etorri dira, esan dute bi arrazoiengatik izan daitekeela hau:

«Alde batetik, traumak eskolan kudeatzearen gaia oso berria da eta ez dakite honen inguruan eta ez diote jaramonik egin; edota beste alde batetik gerta daiteke, mezu asko dauzkaten eta denbora gutxi eskaintzen diotenez mezuak irakurtzeari, agian ez dute ikusi edo denborarik izan» (AA; EA).

Ondoren, galdetegia erantzun duten guztiek haurtzaroko adbertsitatearen inguruko gaia oso garrantzitsua dela adierazi dute, baina erantzun duten bik bakarrik jaso du horren inguruko formakuntza: batek sexu-abusuen inguruko eta besteak terapia familiarrarena. Elkarrizketatuen esanetan hezkuntzan, oro har, ez da gai horien inguruko formakuntzarik ematen.

«... bakarrik aholkularientzako edo adituentzako. Hori horrela izanik, irakasle gehienek ez dute inoiz gai honi buruzko formakuntzarik izan eta ez badute euren kabuz informazioa bilatzen, ez daukate informaziorik haien esku egoera adbertsoak kudeatu ahal izatek» (AA; EA)

Eskolako irakasleek adierazi dute protokolo ezberdinak erabili dituztela, ikaslearekin hitz egin dutela, familiarekin, inguruko jendearekin, gizarte-zerbitzu eta zuzendaritza-taldearekin kontaktuan jarri direla eta eskolako aholkulariarekin harremanetan jarri direla. Adituen ustez adbertsitatea detektatzeko eta abisua emateko ondo egin dute.

«Baina irakasle gehienek formakuntzarik ez dutenez, detektatu eta gero nola erantzun ez jakitea normala da, ez daukatelako baliabiderik ezta jakintzarik ere. Horren ondorioz ikasleak egoera adbertsoetan egokitzapenak edo behar bereziak behar baditu ere, batzuetan ez zaio ematen jakintza eta baliabide faltagatik» (AA; EA).

Galdetegiaren kontrastearekin amaitzeko, irakasle guztientzat gelako ikasleen egoerak ezagutzea oso garrantzitsua da, horrela erantzun duten % 21,4k oso ondo ezagutzen ditu ikasleen egoerak eta konpontzen saiatzen da. Adituen hitzetan, ikasleen etxean legoke askotan arazoa:

«Ikasleen egoerari buruz ezer ez esatera behartzen dituzte haurrak; hori dela eta, kasu batzuetan lotsagatik izaten den arren, gehienetan ez diete kontaktzen uzten. Horregatik, lagundu nahi den arren, irakasleek batzuetan ez dakite ikasleen egoera etxean zein den ezta nola lagundu ere» (AA; EA).

Elkarrizketaren bigarren zatian murgilduz, egindako behaketan ateratako informazioa haiekin partekatu da. IL, IH, IM, IO, IZ, IN eta IE-ren kasuan adituek diote ez dutela esperientzia gogor goiztiarrik izan ezta inolako arazorik ere.

«Hala eta guztiz ere, IH-ren kasuan behin baino gehiagotan umea amak gaizki tratatzen ikusi dugu. IA berriz, orain dela urte gutxi etorri da Gasteizera eta familia gehiena Brasilen dauka. Honetaz gain, etxeko ume txikiena denez, oso umetxo bezala tratatu dute beti, baina aldi berean ez diote behar duen arreta guztia eman» (AA; EA).

Halere, hurrengo kasuak aztertuak dituzte elkarrizketatuek. ID-k eta IO-k desgaitasun intelektuala dutela diote elkarrizketatuek. IR-k atzerapen kognitiboa daukala eta txikitan hipoakusia detektatu ziotela. Hori dela eta, harremanak izateko arazoak dituela. ID-ren kasuan, hasieran bere gurasoek arazoa onartzen ez zuten, behar zuen laguntza berandu jaso zuen. IU-ren amaren kasuan, arazo psikologiko asko dituela diote adituek; hori dela eta, umea tutoretzapeko pisuan dago. IO-ren kasuan, berriz, aita etxetik joan da eta ez dakite ezer berari buruz.

«Gainera, amaren bikote berriak umearekin borroka batzuk izan dituela antzeman dugu umeak aurpegian ekarritako marka txiki batzuen bidez. II-ren eta IJ-ren etxean genero indarkeria egon da. Gainera, IJ psikologora eta eguneko zentro batera joaten da» (AA; EA).

Kasu horiek azaldu ostean beste kasuren bat zegoen galdetu dugu. Lehen inpresio batean iruditu ez arren, IQ-k esperientzia oso gogorak bizi izan dituela adierazi dute elkarrizketatuek. Kasu hori guk ez dugu antzeman. Gaitasun handiko umea da eta haurtzaroan amak bere buruaz beste egin zuen.

## 6. Eraitzen eztabaida eta ondorioak

Ikasgelan adbertsitatea antzemateko irakaslearen begirada lantzen hasi behar da (Garay et al., 2019), adbertsitatea ikasgelan lantzeko hori baita lehen premisa. Hori dela eta, funtsezkoa izango da hezkuntza-fakultateetako ikasleak, alegia, etorkizuneko irakasleak gai honetan formatzea; bai eta egun lanean diharduten eskoletako irakasleak ere. Horrez gain, ikastetxeetako aholkulariekin, Berritzegunekoekin edota Gizarte Zerbitzuekin egon behar da, detektatutako ikasleen egoera zein den zehatz mehatz jakiteko eta erabakiak hartzeaz gain, esku-hartzeak elkarrekin diseinatzeke. Lan honetan, eskolan adbertsitatea detektatzeko hiru erreminta probatu dira: irakasle guztiei eginiko galdetegia, hilabeteetan ikasleen gelan adbertsitatea antzemateko behaketa-tresnak, eta, azkenik, eskolako aholkulariekin, zuzendaritzarekin, Berritzegunekoekin edota dagokien Gizarte Zerbitzukoekin eginiko elkarrizketa. Erremintak balidatze-prozesuan daude oraindik, izan ere, pilotajea dihardugu, eta hau lagin bat da.

Lan honen helburu nagusia izan da eskola bateko kasu-azterketa egitea eta bertan egon daitezkeen adbertsitate-egoeren argazki orokor bat egitea, errealitate jakin bat ezagutzeaz gainera, ACE gaiak hezkuntzaren esparruan azaleratzen dituen erronkak eta formazio-beharrak identifikatzeko asmotan. Eginiko kasu-azterketaren ondorioz, adbertsitatearen eta traumaren (SAMHSA, 2014) inguruan zenbateko informazioa eta kezka duen ikastetxe honetako irakasleriak jakin nahi izan denean, % 23,33k erantzun du. Erantzun kopuru horren inguruan elkarrizketatu ditugun adbertsitatean adituak eta eskolako aholkulariak esan digute gaia gure eskoletan oso berria dela eta ezjakintasuna aipatu dute. Erresuma Batuan nahiz Estatu Batuetan trauman sentikorrek edota informatuak diren eskolak duela hamar urte jarri ziren martxan (Craig, 2017; Garay et al., 2022a). Espainiako Estatuan 2019an jarri zen abian estreinakoz antzeko proiektua Murtzian: «Escuela Cuidadora de Intervención y Acompañamiento en Red para el alumnado con dificultades de aprendizaje asociadas a Experiencias Adversas en la Infancia».

Galdetegia erantzun duten guztiei ACE inguruko formakuntza izatea garrantzitsua iruditu zaie. Are gehiago, % 85,7k noizbait egoera zail bat bizi duen edo bizitzen ari den ikasleren bat eduki du gelan. Bestalde, % 92,9rentzat oso garrantzitsua den arren haien ikasleekin eta haien familiekin duten harremana, errealitatean haietatik bakarrik % 21,4k oso ondo ezagutzen ditu haien ikasleen egoerak eta konpontzen saiatzen da. Adbertsitatean adituaren eta eskolako aholkularien ustez, horren arrazoietako bat familia bera da, askok haien egoerak ezkututzen dituztelako, hau da, adbertsitatea antzematea zailtzen duen beste egoera bat familiekin euren zaugarritasuna azaltzeko duten lotsa litzateke.

Inportantea da esatea 219 ikasle behatu direla eta horietatik % 32,85ek jarrera gatazkatsuak erakutsi dituela eskolan. Adituekin kopurua aztertu denean ikusi da, ordea, benetan trauma-zentzuak edota etxean adbertsitatea bizi dituen % 17,52 dela. Horrek esan nahi du ACE egoerak antzematea eta zehaztea ez dela batere erraza eta adituen esku geratzen dela. Irakaslearen lana detektatzea izanik, zaila da gelan topa daitekeen adbertsitate-portzentajeaz hitz egitea, azken ikerketak (Garay et al., 2022a) % 15az hitz egiten ari dira.

Azkenik, galdetegia erantzun duten irakasle guztien artean % 42,9k adbertsitatearen inguruko ezagutza nahikorik dutela eta % 57,1ek, berriz, haien ezagutza oso eskasa dela erantzun dute. Gainera, haietatik bik bakarrik traumaren inguruko formakuntzaren bat jaso dute inoiz eta, hori dela eta, egoera hauei aurre egiteko % 71,4k ez du izan baliabide nahikorik. Adbertsitatean adituak eta eskolako aholkulariak azaldu dute hezkuntza-arloan ez dela horren inguruko formakuntzarik jasotzen eta, hori dela eta, normala dela irakasle gehienek ez edukitzea gai honi buruzko informazio nahikorik.

Horratx, gure haserako galderari, hau da, eskolak aniztasunari erantzuteko gauza diren galderari emaniko erantzuna. Irakasleek, oro har, ez dakite adbertsitatea-egoeran dauden ikasleak antzematen eta adituen esku geratzen dira. Beraz, zer egin beharko luke eskolak gero eta multzo handiago den ACE ikasleria eskolan integratzeko? Irakasleei eginiko galdera irekitzean oso ondo erantzuten duten

irakasleak daude. Beraz, kasu isolatuak badira ere, beti daude adbertsitatean formatutako irakasle autodidaktak. Halere, badugu nondik ikasia. Baditugu esperientziak: trauman sentikorrek edo informatuak diren eskolak. Erresuma Batuko eskolak dira aitzindariak trauman. Haien esanetan irakaslearen begirada hezteaz haraindi, komunitate guztia formatu behar da eskolan. Batez ere hezkuntza sozioemozionalean (San Fabian, 2020). Horren haritik, galdera irekietan irakasleek adbertsitatea gelan tratatzeko formakuntza eskatu dute.

Kasu-azterketarekin bukatzeko hainbat baliabide emango dira adbertsitateari gelan aurre egiteko. Begirada eta formakuntza sozioemozionalaz gain, ACE bizi izan duten ikasleek irakasle tutore edo erreferenteak behar dituzte gelan Cozolinoren (2019) arabera, irakasleak dira ikasleen garunak modelatzen dituztenak, baita haiekin denbora gehien pasatzen duten pertsonak ere. Hori horrela izanik, irakasleak ezinbestekoak dira atxikimendu segurua eraikitzeko, jokabide onak garatzeko (Varela et al., 2020) eta ikasle ahulei laguntzeko (Geddes, 2010). Irakasleak erreferentziazko helduak bihurtzea nahitaezko bilakatzen da (Sierra-García & Moya-Arroyo, 2012). Irakaslearekin harreman segurua sortzeko eta garatzeko, hainbat gomendio eta jarraibide proposatzen dituzte Bergin eta Berginek (2009). Lehenik eta behin, ikasleekin sentikortasuna eta interakzio positiboak areagotzea. Hau da, haurren seinaleak detektatu eta interpretatu, leku seguruak sortu eta ikasleak ulertzen jakitea ezinbestekoak dira (Miravalles, 2019).

Bigarrenik, eguneroko dinamikak ondo prestatu eta ikasleengan itxaropen handiak eduki behar dira, ikasleenganako kezkak kontuan edukiz eta behar duten guztietan haiei lagunduz. Bestalde, indukzioan oinarritutako diziiplina erabili behar da zigorra erabili ordez. Horretarako, arauen arazoak azaldu behar dira eta arauak haustearen ondorioak adieraztea ezinbestekoa izango da. Honek umeei sozialki eta emozionalki positiboagoak izateko aukera ematen die (Miravalles, 2019). Ikasleei atseginak eta lagungarriak izaten eta elkar onartzen lagundu behar zaie. Hori ezinbestekoa da haien arteko kooperazioa eraikitzeko. Horretarako, haien artean lagundu, errespetuz tratatu eta esker onekoak izan behar dute.

Trauman sentikorrek edo informatutako eskolen programetan ezinbestekoak diren lau premisekin bukatuko dugu. 1. Trauma ulertzeko umearen emozioak ezagutu behar dira eta ez umearen jarrerari begiratu. 2. Umeak kontrola galtzen duenean lasaitu behar da. Ahots baxua erabili. Leku segurua bilatu, lasaitzera eraman, minik bere buruari ez egiteko, bakarrik ez utzi eta isiltasuna eskaini. 3. Umeari sentiarazi eskola tribu bat dela irakasle, ikaskide eta senideekin osatua. 4. Arrakasta akademikoa eta soziala bultzatu. Abegikortasuna, jakin-mina eta errukia erakutsi, juzguak eta botere-gatazkak saihestuz.



## 7. Erreferentzia bibliografikoak

- 157/2022 Errege Dekretua, martxoaren 1ekoa, Lehen Hezkuntzako gutxieneko irakaskuntza eta antolamendua ezartzen dituen (2022). Estatuko Aldizkari Ofiziala, 52, 2022ko martxoaren 2koa, <<https://boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>>.
- Arruabarrena, Ignacia & De Paul, Joaquin (1999): *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*, Pirámide, <<https://acortar.link/2DlvCc>>.
- Barudy, Jorge (1999): *Maltrato infantil*, Galdoc, <<https://acortar.link/J0NbMC>>.
- Barudy, Jorge (2008): *Hijas e hijos de madres resilientes* (3. ed.), Gedisa.
- Barudy, Jorge (2021eko urriaren 10a): «La familia nuclear es un factor que facilita el maltrato», *Buenos tratos. Apego, trauma, desarrollo, resiliencia*, <<http://www.buenostratos.com>>.
- Beltran, Noemí (2010): «Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil», *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 191-201, <<https://www.redalyc.org/pdf/778/77813509005.pdf>>.
- Berdonces, Juan Carlos (2021eko urtarrilaren 5a): «El número de extranjeros en Vitoria crece en 44 y ya hay 140 nacionalidades», *El Correo*, <<https://www.elcorreo.com/alava/araba/numero-extranjeros-vitoria-20210105215659-nt.html>>.
- Bergin, Christi & Bergin, David (2009): «Attachment in the classroom», *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170, <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-009-9104-0>>.
- Berrueco, Maitena (2022ko martxoaren 23a): «Vitoria a la cabeza de la segregación escolar con tres de sus diez institutos públicos con un 84% de migrantes», *NIUS*, <[https://www.niusdiario.es/espana/euskadi/vitoria-encabeza-ranking-segregacion-escolar-tres-institutos-migrantes-estudio-steilas\\_18\\_3302520783.html](https://www.niusdiario.es/espana/euskadi/vitoria-encabeza-ranking-segregacion-escolar-tres-institutos-migrantes-estudio-steilas_18_3302520783.html)>.
- Campoy, Ignacio (zuz.) (2019): *Educación inclusiva y medidas sancionadoras en el ámbito educativo: la situación de niños y niñas con trastornos de apego*, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas (Carlos III Unibertsitatea), Madril, <<https://clinicajuridicaidhbc.files.wordpress.com/2019/05/informe-sobre-educacion-inclusiva-y-medidas-sancionadoras.pdf>>.
- Cantero, María Josefa & Lafuente, María José (2010): *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*, Pirámide.
- Cantón Cortés, David & Rosario Cortés, María (2015): «Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes», *Anales de Psicología*, 31(2), 607-614, <[https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n2/psicologia\\_evolutiva9.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n2/psicologia_evolutiva9.pdf)>.
- Castillo Viera, Estefania & Rebollo González, José Antonio (2009): «Expresión y comunicación corporal en Educación Física», *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 105-122, <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3317/b15549859.pdf?sequence=1>>.
- Cerisola, Carla (2003): «Resiliencia y programas preventivos», *Resiliencia y Programas Preventivos*, <<https://www.monografias.com/trabajos13>>.
- Colley, David & Cooper, Paul (2017): *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres eta Philadelphia. Hemendik berreskuratua: <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1366102>
- Cozolino, Luis (2019): *La enseñanza basada en el apego*, Desclée De Brouwer.
- Craig, Susanne (2017): *Trauma-Sensitive Schools for the adolescent years*, Teachers College Press, New York.

- Cronholm, Peter; Forke, Christine; Wade, Roy; Bair-Merritt, Megan; Davis, Martha; Harkins-Schwarz, Mary; Pachter, Lee & Fein, Joel (2015): «Adverse childhood experiences: Expanding the concept of adversity», *American Journal of Preventive Medicine*, 49(3), 354-361, <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749379715000501>>.
- De Castro, Rosa Maria & Fialho Pereira, Dora Isabel (2019): «Education and Attachment: Guidelines to Prevent School Failure», *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1), 10.
- Felitti, Vicent; Anda, Robert; Nordenberg, Dale; Williamson, David; Spitz, Alinson; Edwards, Valerie & Marks, James (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://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749379798000178>>.
- Finkelhor, David; Turner, Heather; Shattuck, Anne & Hamby, Sherry (2015): «Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence», *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746-754, <<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2344705>>.
- Garay, Beatriz; Lasarte, Gema; Tresserras, Alaitz; López de Arana, Elena; Martínez Judit & Corres, Irune (2019): «Cambiamos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: de un problema de conducta a un tema de justicia social», in J. Murillo eta C. Martínez-Garrido (argtz.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Congreso AIDIPE, 351-356.
- Garay, Beatriz; Lasarte, Gema; Tresserras, Alaitz & Corres- Medrano, Irune (2022a): «El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los y las acompañan», *Revista de investigación en educación*, 20(2), 71-90, <<https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4217>>.
- Garay, Beatriz.; Lasarte, Gema; Corres-Medrano, Irune, & Santamaría-Goicuria, Imanol. (2022b). Why should educators receive training in childhood trauma? Trends in Psychology. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00223-1>
- Geddes, Heather (2010): *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*, <<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GYXgQAYVbQUc&oi=fnd&pg=PA9&dq=apego+infantil&ots=cq74ISyu6O&sig=JbccOEYzBCceTQNyA4P2TqmifS0#v=onepage&q=apego%20infantil&f=false>>.
- Hohendorff, Jean Von; Habigzang, Luísa Fernanda & Koller, Silvia Helena (2015): «Psicoterapia para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no sistema público: panorama e alternativas de atendimento», *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 182-198. DOI:10.1590/1982-3703000202014
- Gonzalo, José Luis (2015): *Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos*, Desclée de Brouwer.
- Greenberg, David; Baron-Cohen, Simon; Rosenberg, Nora; Fonagy, Peter & Rentfrow, Peter (2018): «Elevated empathy in adults following childhood trauma», *PLoS One*, 13(10), <[https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0203886&fbclid=IwAR0blXm9\\_Pi65fVStGsPppeiWfoUllbYHaUnNfDma5Jp0r838-QPXxDJerg](https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0203886&fbclid=IwAR0blXm9_Pi65fVStGsPppeiWfoUllbYHaUnNfDma5Jp0r838-QPXxDJerg)>.
- Guerra, Cristobal & Barrera, Paulina (2017): «Psicoterapia con víctimas de abuso sexual inspirada en la terapia cognitivo-conductual centrada en el trauma», *Revista de Psicología (Santiago)*, 26(2), 16-28, <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-05812017000200016&script=sci\\_arte xt&lng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-05812017000200016&script=sci_arte xt&lng=en)>.

- Jimeno Jimenez, Verónica (2015): *Experiencias traumáticas en la infancia y su influencia sobre el desarrollo afectivo-social y la memoria autobiográfica en adolescentes institucionalizados. Comparación con un grupo de control*, doctorado tesis, UCLM, <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8674/TESIS%20Jimeno%20Jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Hernández, Rosa & Gras, Rosa María (2005): «Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas», *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 11-17, <<https://revistas.um.es/analesps/article/view/27071/26261>>.
- Herzog, Marianne (2021): *Trauma psicológico y su impacto en la vida diaria en la escuela*, <<https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wpcontent/uploads/2021/03/TraumayEscuela.pdf>>.
- Huang, Larke; Flatow, Rebecca; Biggs, Tenly; Afayee, Sara; Smith, Kelley; Clark, Thomas & Blake, Mary (2014): *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*, Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), <<https://store.samhsa.gov/sites/default/files/d7/priv/sma14-4884.pdf>>.
- Hurtado Martín, Inés (2019): *Huyendo de la guerra: El estrés postraumático en niños y adolescentes* (Trabajo Fin de Grado), <[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/687895/hurtado\\_martin\\_inestfg.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/687895/hurtado_martin_inestfg.pdf?se)>.
- Lapierre, Andre; Lapierre, Anne & Vera, Francisco (1985): *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*, Científico-Médica.
- López Ramírez, Gilda María (2016): *Ansiedad en niños víctimas de violencia intrafamiliar* [Tesis de Grado], Rafael Landívar Unibersitatea, Guatemala, <<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/22/Lopez-Gilda.pdf>>.
- Martínez, Angela & Bouquet, Romina (2007): «Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños», *Tesis Psicológica*, 2, 35-47, <<https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>>.
- Miller, Caroline (2022): *De qué manera afecta el trauma a los niños en la escuela*, Child Mind Institute, <<https://childmind.org/es/articulo/como-el-trauma-afecta-a-los-ninos-en-la-escuela/>>.
- Miravalles, Anna (2019) *El apego en el aula: pautas para comprenderlo y comenzar a modificarlo*, <<https://annafores.wordpress.com/2019/01/16/el-apego-en-el-aula-pautas-para-comprenderlo-y-comenzar-a-modificarlo/>>.
- Munakata, Yuko; Michaelson, Laura; Barker, Jane & Chevalier, Nikolas (2013): «El funcionamiento ejecutivo durante la infancia y la niñez», *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, <<http://ceril.net/index.php/articulos?id=469>>.
- Navajas, Rosaura (2017): «Cuerpo emocional y trauma: guía terapéutica expresivo-corporal en la construcción del autoconcepto e imagen proyectada en mujeres que han sufrido maltrato». *Arteterapia*, 12, 219-231, <<https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-112877/57573-116313-2-PB.pdf>>.
- Navarrete, Alfonso (2000): «Investigación sobre: El entorno familiar de la niñez y la adolescencia en las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense al 31 de agosto del 2000. Entorno Familiar de la Niñez y la Adolescencia del Caribe Nicaragüense», *FADCNIC*, <<https://docplayer.es/220553005-Investigacion-sobre-el-entorno-familiar-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-las-regiones-autonomas-del-caribe-nicaraguense-al-31-de-agosto-del-2000.html>>.
- Oliva-Delgado, Alfredo (2004): «Estado actual de la teoría del apego», *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81, <<https://acortar.link/Hfl5MQ>>.
- Oriol-Bosch, Albert (2012): *Resiliencia. Educación Médica*, 15(2), 77-78, <[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132012000200004](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000200004)>.

- Ortega, David (2019ko ekainaren 11n): «La segregación escolar “se agrava” en Vitoria y llega a los institutos», *Noticias de Álava*. <<https://www.noticiasdealava.eu/araba/2019/06/11/segregacion-escolar-agrava-vitoria-a-llega/455839.html>>.
- Perry, Bruce & Maia Szalavitz (2016): *El chico a quien criaron como perro*, Capitan Swing.
- Piaggio, Ana María (2009): «Resiliencia», *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302, <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n80/v26n80a14.pdf>>.
- Pino, María José & Herruzo, Javier (2000): «Consecuencias de los malos tratos, sobre el desarrollo psicológico», *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 253-275, <<https://www.redalyc.org/pdf/805/80532201.pdf>>.
- Romero, Fracisco Javier. (2019). *Acompañando las heridas del alma. Trauma en la infancia y adolescencia*. [https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Acomp\\_las\\_heridas\\_del\\_alma\\_FJ\\_Ro\\_meo.pdf](https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Acomp_las_heridas_del_alma_FJ_Ro_meo.pdf)
- Salcedo, Lucia Julieta & Carvalho, Ana María (2005): «Maltrato infantil por agresores bajo efecto del alcohol», *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13, 827-835, <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/PTWSFLjG4Gck7bRYhK4LZLL/?lang=es>>.
- San Fabian, Jose Luís (koo.) (2020): *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*, Graó.
- Santana-Tavira, Rosalinda; Sánchez-Ahedo, Roberto & Herrera-Basto, Emilio (1998): «El maltrato infantil: un problema mundial», *Salud Pública de México*, 40, 58-65, <[https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/spm/v40n1/Y0400109.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/spm/v40n1/Y0400109.pdf)>.
- Sierra García, Purificación & Moya Arroyo, José Javier (2012): «El apego en la Escuela Infantil: algunas claves de detección e intervención», *Psicología Educativa*, 18(2), 181-191, <<https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2012a18>>.
- Silberg, Joyanna (2019): *El niño superviviente. Curar el trauma del desarrollo y la disociación*, Desclée De Brouwer.
- Sistiaga, Iker & Lasarte, Gema (2022): «Validación metodológica del cuestionario para la investigación de los procesos de escolarización del alumnado que ha sufrido adversidad en la infancia» [Prentsan argitaratzeko zain].
- Soto-Lagos, Adolfo & Rubí-González, Patricia (2021): «Experiencias adversas en la infancia, funcionalidad familiar y salud mental», *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 11-24, <[https://www.researchgate.net/profile/Adolfo-Soto/publication/353852456\\_Experiencias\\_adversas\\_en\\_la\\_infancia\\_funcionalidad\\_familiar\\_y\\_salud\\_mental/links/6115acb8169a1a0103f943d5/Experiencias-adversas-en-la-infancia-funcionalidad-familiar-y-salud-mental.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Adolfo-Soto/publication/353852456_Experiencias_adversas_en_la_infancia_funcionalidad_familiar_y_salud_mental/links/6115acb8169a1a0103f943d5/Experiencias-adversas-en-la-infancia-funcionalidad-familiar-y-salud-mental.pdf)>.
- Tess, María Estela; Cunningham, Nalia Rosales & Solórzano, Argentina (2008): «La desintegración familiar y el aprendizaje en niñas y niños de IV grado», *Ciencia e Interculturalidad*, 1(1), 45-61, <<https://www.lamjol.info/index.php/rci/article/view/584>>.
- Touza Garma, Carmen (2002): *Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados* [Tesia], Madrilgo Unibertsitate Konplutentsea, <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/3028/1/T21790.pdf>>.
- Váldez López de Morales, Celeste Annabella (2005): *Desintegración familiar y sus efectos en el ámbito educativo* [Tesia], Guatemalako San Carlos Unibertsitatea, <[http://www.repositorio.usac.edu.gt/9550/1/15\\_1281.pdf](http://www.repositorio.usac.edu.gt/9550/1/15_1281.pdf)>.
- Van der Kolk, Bessel (2017): *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*, Editorial Eleftheria.

Zuazo Olaya, Norka Tatiana (2013): *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas de segundo año de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima de Piura* [Maisutza-tesia], Piurako Unibertsitatea, Peru, <<https://hdl.handle.net/11042/1818>>.

