



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación periódica, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Zigorra haur hezkuntzako geletan: egoeraren analisia eta ondorioak

Nahia Idoiaga¹, Amaia Otxandiano² eta Maitane Belasko³

¹Bilakaera eta Hezkuntzaren Psikologia Saila. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU
nahia.idoiaga@ehu.es

²Haur Hezkuntzan graduatua
amaiaotxandio96@gmail.com

³Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU
maitane.belasko@ehu.es

To cite this article:

Idoiaga, N., Otxandiano, A. & Belasko, M. (2018). Zigorra haur hezkuntzako geletan: egoeraren analisia eta ondorioak. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 21, 1-21. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/21_alea/1.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/21_alea/1.pdf

Published online: 30 Dec 2018.

Zigorra haur hezkuntzako geletan: egoeraren analisisa eta ondorioak

Nahia Idoiaga¹, Amaia Otxandiano² eta Maitane Belasko³

¹Bilakaera eta Hezkuntzaren Psikologia Saila.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU
nahia.idoiaga@ehu.eus

² Haur Hezkuntzan graduatua
amaiaotxandio96@gmail.com

³ Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU
maitane.belasko@ehu.eus

Resumen

Históricamente el castigo ha sido una de las técnicas más utilizadas para la disciplina escolar. El objetivo principal de este trabajo es hacer una radiografía del uso del castigo en las escuelas vascas, específicamente en la etapa de infantil. Para ello, se pasó un cuestionario a 101 alumnos del grado de Educación Infantil preguntándoles sobre el uso del castigo que habían observado en sus periodos de prácticas. Los resultados revelaron que tanto el castigo como la amenaza de castigar son técnicas muy comunes en nuestras escuelas, especialmente el “rincón de pensar”. Asimismo, los castigos aplicados no seguían un patrón metodológico común, reflejando la falta de base en el campo de la psicología de la educación de aquellos que los aplicaban. Por último, se discuten las implicaciones educativas de los resultados tanto a nivel de Educación Infantil como para la Educación Universitaria.

Laburpena

Historikoki zigorra eskola diziplinarako teknika erabilienetakoa izan da. Lan honen helburu nagusia Euskal eskoletan eta bereziki Haur Hezkuntza mailan zigorraren erabilerari buruzko erradiografia egitea da. Horretarako, Haur Hezkuntzako 101 gradu ikasleri beraien praktikaldietan behatutako zigorraren erabilerari buruzko galde-sorta pasa genien. Emaitzek adierazi zuten bai zigorra eta baita beronekiko mehatxua ere oraindik oso teknika ohikoak direla gure eskoletan bereziki pentsatxokoa. Halaber, aplikatutako zigorraren nolakotasunean ez zegoen patroiz zehatzik definitua beronen

inguruko oinarri psikologikoen falta islatuaz. Azkenik lortutako emaitzen hezkuntza inplikazioak eztabaidatuko dira bai Haur Hezkuntza mailan eta baita Unibertsitate Hezkuntzan ere.

Abstract

Historically, punishment has been one of the most used techniques for school discipline. The main objective of this work is to make an analysis of the use of punishment in Basque schools, specifically in the infant or preschool stage. For this, a questionnaire was passed to 101 students of the Preschool Education degree asking them about the use of the punishment they had observed in their internship periods. The results revealed that both punishment and the threat of punishment are very common techniques in our schools, especially the "thinking corner". Likewise, the applied punishments did not follow a common methodological pattern, reflecting the lack of basis in the field of educational psychology of those who applied it. Finally, the educational implications of the results are discussed, both at the level of Early Childhood Education and for University Education.

Palabras clave: Castigo, Desarrollo moral, Educación infantil, Educación Universitaria.

Hitz gakoa: Garapen morala, Haur Hezkuntza, Unibertsitate Hezkuntza, Zigorra

Key words: Infant education, Moral development, University education, Punishment.

1. Sarrera

Piageten aburuz (1948), haur hezkuntzako umeak arauen errespetuekiko heteronomoak dira. Hau da, heteronomia moralean beste norbaitek erabakitzen du norbere orde z ongizatea zer den edo ez den (Kamii, 1982). Ume txikien kasuan, beraien garapen estadioa dela eta, heteronomia morala adieraziko dute, hau da, umeek, egozentrismoaren barruan murgilduta egonik, jada ezarrita dauden arauen gainean eraikiko dute zer dagoen ondo eta zer txarto. Ume txikiek arauak derrigorrezkotzat, mugiezintzat eta autoritatearen eskaerekiko kontingentetzat berreraikitzen dituzte. Ikuspuntu honetatik garapen prozesuak arau moral eta ezmorealen arteko desberdintasuna ekarriko du baita heteronomia moral batetatik autonomia moral batera igarotzea ere, horretarako aukera ematen bazaie behintzat (Smetana, 1981). Baina, zer gertatzen da Haur Hezkuntzan umeek arauak errespetatzen ez dituztenean? Nola jokatzeko dugu hezitzaileok gaur egungo eskoletan? Autonomia moral horretarako bidea ahalbidetzen dugu edo heteronomian oinarritutako patroiak jarraituz hezten dugu?

Diziplina falta, edo arauak eskoletan ez betetzea munduko hezkuntza agintariak gehien arduratzen dituen gaietako bat da eta pil-pilean dagoen gaia izanik ikerketa eta baliabide ugari jasotzen ditu (Ortega, Del Rey eta Mora, 2001). Alabaina, historikoki eta baita gaur egun arte ere, zigorra izan da eskoletan arau hausteei aurre egiteko erreminta nagusia (Márquez, Díaz eta Dávila, 2007) .

Zigorra, definizioz, ohartarazpen bat da, arauak eta portaera moralak betetzen ez diren heinean, ezartzen joaten dena (Valle-Barbosa, Vega-López, Flores-Villavicencio eta Muñoz De La Torre, 2014). Teknika horren barruan, bi mota aurki ditzakegu: zigor positiboa eta negatiboa. Zigor positiboari dagokionez, “nahi ez den erantzuna emanaz gero, gogoko ez duen zerbait ematen edo aplikatzen zaio haurrari” eta zigor negatiboaren kasuan, aldiz, “nahi ez denaren jokaeraren ondoren, gogoko duen zerbait kentzen zaio haurrari” (Gil Molina, 2013). Aipatutako bi kasuetan zigorra gutxitu nahi den jokaera horri modu kontingentean (gertakarien bidez) aplikatu beharko litzaioke, ekintzaren ondorioz kontuan har dadin (Castillero, 2017).

Maila psikologikoan zigorra teoria konduktistetan oinarritzen da. Konduktismoa, portaeraren analisisian oinarritzen den teoria da, zeinek estimulu bat finkatzearen edo kentzearen asoziazio gisa ulertzen duen ikaskuntza (Mayer, 2002). Autore klasiko askok landu izan dute konduktismoa, besteak beste, Pavlov, Skinner edota Thorndikek (Gil

Molina, 2013). Halere, zigorraren erabilera ez desiratutako erantzun bat ezabatzeko bereziki Skinner eta Thorndikek landu zuten, zigorra estimulu baten aurrean desiratutako erantzuna lortzeko erreminta bezala definituaz (Gil Molina, 2013).

Konduktismoak irakaskuntza eta ikaskuntzaren ikuspuntutik, une historiko zehatz bati erantzuten dio batik bat, ezagutza zientifikoak ikasleen memorizazioa eskatzen zuena; arrazoi horrengatik, haurrak informazioaren hartzaile huts bilakatzen ziren (Segura, 2005). Horrez gain, irakasleen rola informazioa transmititzera eta eskolan arauak ezartzera mugatzen zen. Hori dela eta, metodologia eskolarraren ikuspuntutik konduktismoak lehenengo eta behin diziplinari ematen zion garrantzia. Diziplina lortzeko bidea sari eta zigorrak lirakekeelarik, ezarritako arau eta betebeharrak batzuekin (Morales, 2017).

XIX. mendeko eskola tradizionalan diziplina elkarbizitza arautzen zuen eredu multzo bezala definitu zen. Horrela, diziplina, eskolan zigorrak ikasleari sortzen zion beldurraren bidez lortzen zen, zigor mota fisikoak izatera heldu arte. Diziplina zigorraren bidez ordena lortzeko metodo kontsideratzen zen eta zigorrak “erremedio” bezala ezarri izan ziren ikaslearen portaera txarra zela eta, “portaera ezegokia zeukan ikaslea” aintzakotzat hartuz (Fierro, 2005; Suarez, 2004; Valle- Barbosa, Vega-Lopez Flores-Villavicencio eta Muñoz De La Torre, 2014.)

Zigorraren ezarpena aztertuz eginiko ikerketa historikoen (Suarez, 2004) azpimarratu dute zigor fisikoak jada 80. hamarkadan noizbehinkako egoera izatera igaro zirela. Zigor psikikoen aldiz (lotsaraztea, iruzur egitea, iraintzea, irrigarri uztea, etab.) indar nabarmenagoa hartu zuten (Navarro, 2004; Suárez, 2007). Zigorraren analisi honetatik beraz ondorioztatu zen zigor konduktistetan oinarritutako eskola eremu hauetan, ikasleak oro har eskolan zein gela barruan ikaratuta eta larrituta bizi zirela, eskola eremua arrotz eta beldurgarri gisa definituaz eta bertan agintzen zuten irakasleak pertsona bortitz edota helezin gisa irudikatuz.

Horrela, korrante konduktistaren barruan ere hainbat irakasle eta psikologok zigorraren erabilera alboratu zuten. Hauen orde, jokabide ezegokiei kasurik ez egitea (iraungitze prozesua) jokabide egokiak saritu ahala aukera askoz onargarriagoa zela argudiatuaz (Aronfreed, 1968; Madsen, Becker, eta Thomas, 1968). Gainera, Haur Hezkuntzan bertan zigorraren baliagarritasuna aztertu izan duten ikerketetan (Offenbach,

1971) aurkitu izan da orokorrean zigor kantitateak ez duela haurreskolako ikasleen erantzun joeretan eragiten.

Halere, ezin dezakegu ulertu konduktismoa, eta bere barnean zigorra, jada iraungitako fenomeno gisa. Izan ere, oraindik estimulu ezberdinak (positiboak zein negatiboak) ezartzen ditugu ikasleen jokabideak aldatzeko (Forness, Frankel eta Landman, 1976; Morales, 2017). Egia da bederen, urteek aurrera egin ahala, eskolako zigorren joera aldatzen joan dela, sorrarazitako minari eutsi egin zaion arren (Moreno, 2013). Hau da, lanketa eta korrante konstruktibistak eskoletan sartzearekin batera nolabait zigorrarekiko joerak aldatu egin dira egungo gizartearen betebeharren aginduetara egokituaz (Artetxe eta Herran, 2015). Eskola modernoan, diziplina ez litzateke hezkuntza objektua, baizik eta instrumentu bat helburu akademikoak lortu ahal izateko (López- Jurado 2010; Valle-Barbosa, Vega-López, Flores- Villavicencio eta Muñoz De La Torre, 2014).

Konstruktibistek konduktismoarekin alderatuz, ikaskuntza benetako egoera eta zereginetan aintzakotzat hartzea dute xede. Izan ere, irakasleek eskatzen dute ikasleek ikasten ari direna erabiltzen ikastea, bizitzan aplikazio berberak lortzeko, ikaskuntza honen inklusioa curriculumean justifikatzen dutelarik (Segura, 2005). Hau da, konstruktibismoak gizarte postmoderno eta komunikatiboari erantzun nahi dio, eskola testuinguru errealistetara hurbiltzea bilatuaz, ikasleek kondizio errealistetan euren ezaguerak eraiki ditzaten. Gainera, konstruktibismoan beharrezkoa litzateke trebetasun moralen garapena, autonomiaren garapen estrategikoetatik asertibitate sozialera doazenak, hain zuzen ere (Segura, 2005).

Hezkuntzaren Psikologiako adar honetatik zigorra ez da teoriaren terminologiaren barnean maneiatu oro har. Halere Constance Kamii (1982) autoreak, lan paregabe batean zigorra landu zuen, Jean Piaget autorearen lanetatik abiatuz. Kamiik bere lana autonomiaren garrantzian erdiratzen du, autonomia garatzea, norbera bere kabuz eta pentsamendu kritiko batekin erabakiak hartzeko gai izatea eremu moralean zein adimenezkoan delarik (Kamii, 1982). Horrela, ikaskuntza konstruktibista baten bidez, norberak ikuspuntu ezberdinak planteatzen erabakiko du zer dagoen ondo eta zer gaizki elkarrekikotasunaren bidez, iritzi ezberdinen koordinazioen bitartez, hain zuzen ere. Alabaina, argi izan behar dugu ume guztiak heteronomoak jaiotzen direla eta batzuk soilik autonomo bihurtzen direla helduak egiten direnean (Kamii, 1982).

Kamiiren aburuz (Kamii, 1982) konduktismoak planteatzen zituen zigorraren metodologiak hiru ondorio larri izan ditzake. Hasteko, arriskuen kalkulua, hau da, umea zigortuta egon ostean aurrekoan egindakoa errepikatuko du baina ahaleginduko da harrapatua ez izaten. Bigarrenik, konformismoa, hau da, obedienteak diren umeak, gehienetan konformistak bihurtzen dira eta azkenik matxinada non umeak momentu horretara arte agindu dieten helduen aurka egiten duten. Jarrera horiek autonomoak izan daitezke, baina alde handia dago autonomia eta matxinadaren artean. Hots, pertsona bat matxinatzen denean konformismoaren aurka egiten du baina, horrek ez du esan nahi pertsona bat autonomoa denik. Autonomia lortzeak egoeraren aurrean erabakiak hartzeko gaitasuna izatea esan nahi du. Gauzak horrela, pertsona autonomo batek ez du zertan inkonformista izan behar.

Halere, bai Piagetek (1971) eta baita Kamiik berak (1982) planteatzen zuten maila aplikatu eta errealista batean haurraren bizitzan zigorrik ez egotea ezinezkoa zela. Hori dela eta, Piagetek elkarrekikotasunagatik sortutako zigorren eta betidanik ezagututako zigorren artean bereizketa egiten zuen. Adibidez, ume bat postre barik uztea gezur bat esateagatik betidanik bizi dugun zigorraren adibidea izan daiteke. Elkarrekikotasunagatik sortutako zigorrak, aldiz, zuzenean salatu nahi dugun ekintzarekin eta helduaren ikuspuntuarekin lotura dauka, hau da, umeak ikuspuntu ezberdinak ikusiz, ikasketaren bidez jarrera-arauak ezartzen saiatuko da (Kamii, 1982).

Gauzak horrela, Piagetek elkarrekikotasunagatik sortutako bost zigor mota aztertu zituen eta ondoren Kamiik seigarren bat gehitu zion (Piaget, 1971; Kamii, 1982):

1. Denboraldi baterako edo etengabea den taldetik baztertzea: Haur batek beste pertsonak molestatzen dituenean, bi aukera ematen zaizkio: *“edo gelditzen zara eta ondo portatzen zara edo atera zaitez korrutik eta lasaitzen zarenean bueltatuko zara”*. Modu honetan, aukera biak umearen gustukoak ez izan arren, hautatzeko aukera ematen zaio. Hau da, ez da behartzen, aukera ematen zaio taldetik nahi duen momentuan ateratzeko eta lasaitzen denean taldera bueltatzeko.

2. Une horretako material eta ondorio zuzenen bidezko baliabideak: Umeak helduari gezurra esaten dion momentu horretan bertan, helduak ematen dion erantzunarekin umeari ulertarazi behar dio esan duen ideia edo gezurra ez duela sinesten. Horretarako, helduak ematen dizkion argudio eta adibideen bitartez umeak esandako

gezurak zer nolako ondorioak ekar ditzaken berak ulertu behar du. Hau da, helduak haurrari jakinarazi behar dio gezurra esaten ari dela.

3. Modu ezegokian erabili duen materiala kentzea: Haurrak objektu bati erabilpen desegokia ematen dion heinean utzi behar du, baina berreskuratzeko aukera izango du erabilpen egokia eginez gero.

4. Umeari egitea berak guri egin diguna: Piagetek mota honetan zenbait erreserba aipatzen zituen. Izan ere, eskalada eta mendeku handiko gudua izan daiteke. Kamiiren aburuz teknika hau kontu handiz erabili behar da, beti ere ume batek beste ume batek sentitzen duena ikustarazteko neurri kontrolatu batean.

5. Lehengoratzea: Adibidez, ume batek margoa lurrera botatzen badu esan ahal diogu “*Nahi duzu garbitzen laguntzea?*” eta denboraren poderioz, umeari “*Zer egin behar duzu?*” esanez, jakingo du garbitu behar duela.

6. Gure atsekabea eta gaitzespena adieraztea: Umeari ikustaraztea egin duenarekin ez gaudela batere ados.

Laburbilduz, Kamii-k proposatutako autonomia morala pertsona bakoitzak eraikitzen du gainerakoekin elkar eraginez bere garapen prozesuan zehar. Horren kontra, autonomiaren moralitateak ez dauka existentziarik pertsonen arteko harremanik gabe.

Maila teorikoan lanketa izan arren, korrante konstruktibistako hainbat autorek adierazi dute gaurko gizartean ume askori ez zaiela kritikoki pentsatzen uzten (Bruner, 1986; Kamii, 1982; Vygotsky, 1979) eta horren ondorioz zail dutela autonomia morala garatzea, ez dakitelako haien kabuz erabakitzen. Gauzak horrela, egungo umeek autonomia moral txikia izaten dute, helduen agindupean bizi dira sarri (Kamii, 1982) eta hor eragin nabarmena du zigorrak. Izan ere, artikuluko honen hasieran aipatzen genuen bezala umei zigorrak ezartzen dizkiegunean haurrek daukaten heteronomia naturala indartzen baita (Piaget, 1948). Aldiz, aipatu berri ditugun aukeren bidez hurrekin ikuspuntu ezberdinak elkar trukatzeko, autonomia garatzea ahalbidetuko lukete irakasleek (Kamii, 1982).

Gauzak horrela, gaur egun hezkuntzan arauak betetzen erakustea dugu helburuetako bat, halaxe ikus dezakegu Haur Hezkuntzako curriculumean non “arau” hitza hainbat aldiz agertzen den, baina zer gertatzen da arauak betetzen ez direnean?

gatazka sortzen denean? Nola kudeatzen da? Gatazken kudeaketa horretan zigorra erabiltzea balizko aukera da? Edo are garrantzitsuagoa, zigorra erabiltzen da gaur egun? Lan honen helburu nagusia egungo Haur Hezkuntzako eskola sisteman zigorraren erabilpenaren erradiografia zehatzagoa egitea izango da esku artean ditugun itaun hauei erantzuteko asmoz.

2. Metodologia

Lagina: ikerketa hau burutzeko Haur Hezkuntza Graduko praktiketan dauden edo egon diren ikasleak erabili dira lagin gisa, zehazki unibertsitate ikasleei haiek praktikaldietan behatu dituzten esperientziei buruz galdetuz. Gradu ikasleak zigorrari buruz galdetzeko lagin hartzeari egoki deritzogu lehenik eta behin praktikaldien helburu nagusietako bat behaketa delako, eta bigarrenik ikasleek eskoletako kanpo behatzaile gisa erantzun objektiboagoak emango dituztelako, desiragarritasun sozialetik aldenduaz. Guztira 101 ikaslek hartu zuten parte. Horietatik %90,1 neskek ziren eta %9,9 mutilak. Nahiz eta nesken eta mutilen arteko proportzioa oso desberdina izan hau gaur egungo Haur Hezkuntzako ikasleek duten profilarakin bat dator. Bataz beste 23,15 (d.t.=3,67) urte zeuzkaten 19-24 urte artean zeukatelarik guztiek. Ikasleen artean %34,7-ak lehenengo praktikaldia soilik zuen burutua %17,8-ak lehena eta bigarrena eta %47,5-ak hiru praktikaldiak.

Instrumentua: gure galde-sorta hiru ataletan banatu zen: datu demografikoak, galdera itxiak (14 galdera) eta galdera irekiak (4 galdera). Galde-sortan, lehenik gaur egun Haur Hezkuntzan zigorra aplikatzen den galdetzen zitzaien partaideei, gero behatutako zigor motei buruz galdetuaz, ondoren zigor horien ezaugarriei buruz eta azkenik zigorrei buruzko uste eta hauekiko aukerei buruz:

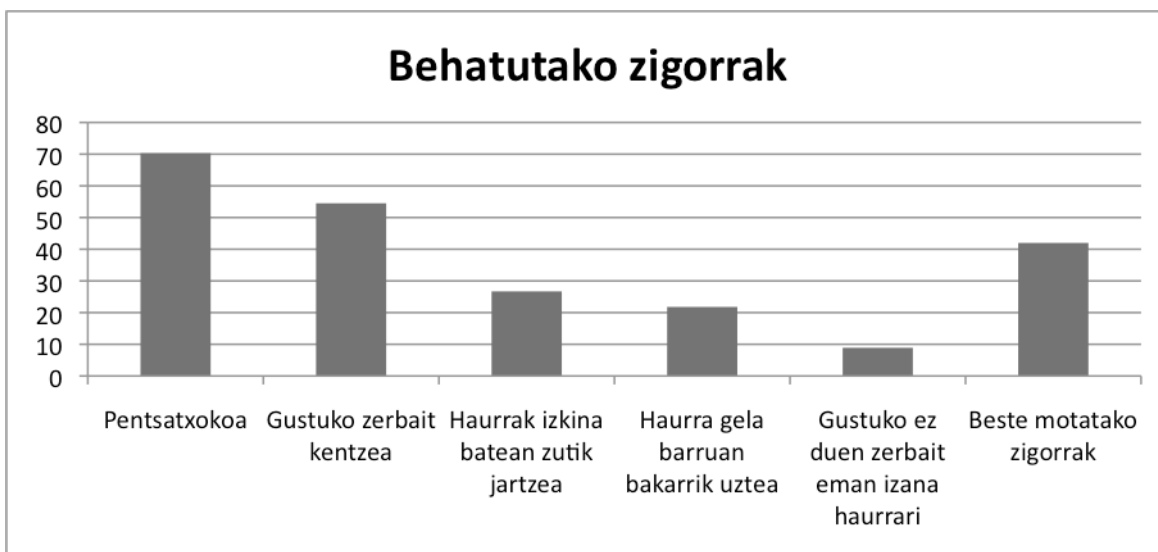
- Gaur egun eskoletan zigorra aplikatzen dela uste duzu? (Bai/Ez/Ez dakit)
- Noizbait zure praktikaldian zehar behatu duzu zigor mota hauetarikoren bat? (Aukeratu nahi beste). (Pentsatxokoa/ Gustuko zerbait kendu/ Gustuko zerbait eman/ Haurra zutik jarri izkina batean/ Haurra gela barruan bakarrik utzi/ Beste motatako zigorraren bat)
- Zein zigor mota da gehien ikusi duzuna? (Erantzun askea)

- Irakasleak ikasleak zigortu baditu, zergatik izan da? (Erantzun askea)
- Non uste duzu zigortzen dela gehien? (Ikasgelan/ Jolastorduan/ Psikogelan/ Beste lekuetan/ Inon ere ez).
- Eskoletan erabiltzen diren zigorrek normalean ondorengo ezaugarriak dituzte (Aukeratu nahi beste). (Berehalakoa / Ondo pentsatua, eta berez hobe epe erdi-luzerakoa bada/ Zuzendu nahi den portaeraren neurrikoa/ Zuzendu nahi den portaera baino zabalagoa, horrela gainzuzenduaz ikasi beharrekoa ondo ikasteko/ Portaeran oinarritua/ Izaeran oinarritua/ Zigortu nahi den jokaerarekin horrekin zerikusia duena/ Haurrei gustatzen zaizkien gauzak kentzen oinarritua)
- Haurraren portaera desegokiaren aurrean irakasleak ikasleak mehatxatzen ikusi dituzu inoiz (Likert eskala 1= Inoiz ez; 5=Oso sarri)
- Irakasleak mehatxua erabili badu, zein mehatxu mota izan da? (Erantzun askea)
- Mehatxu hori gero bete egin du irakasleak? (Bai/Ez/batzuetan)
- Esan mesedez ondorengo baieztapenekin zein mailatan zauden ados (Likert eskala 1=Bat ere ez ados; 5=Guztiz ados)
 - o Zigorrak haurraren ez du berebiziko eraginik neurrian aplikatuz gero.
 - o Etorkizuneko irakasle bezala, momenturen batean ikasleak zigortuko ditut, nik gustuko izan edo ez.
 - o Jokabide desegokiei aurre egiteko bestelako metodoak erabili nahiko nituzke, eta ez zigorra.
 - o Jokabide desegokiei aurre egiteko bestelako metodoak erabiltzeko formazio nahikoa dudala uste dut.
- Gatazkei edo jokabide desegokiei aurre egiteko bestelako metodorik ezagutzen baduzu, zeintzuk lirateke?

3. Ikerketaren emaitzak

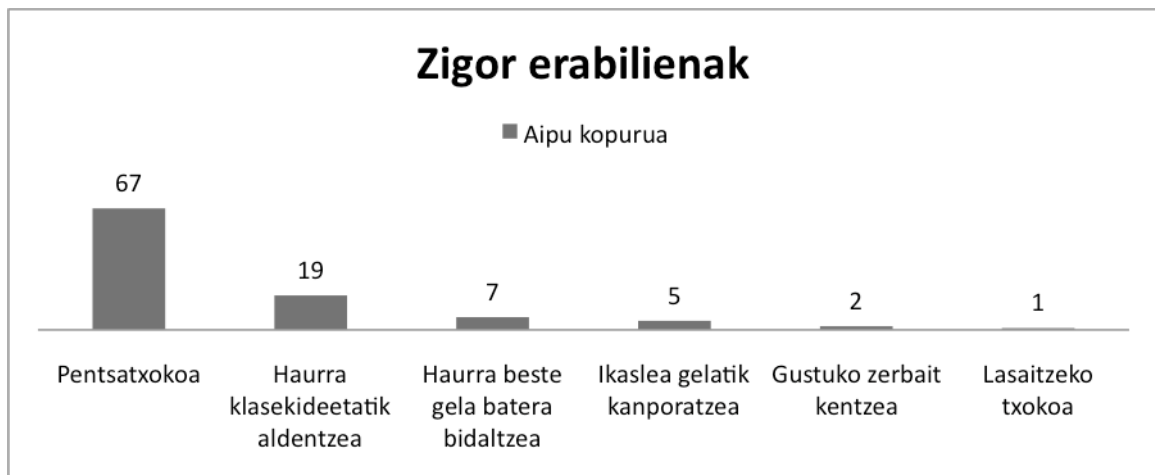
Gure ikerketatik hainbat datu esanguratsu atera genituen gaur egun zigorrek Haur Hezkuntzan duen presentziari buruzko erradiografia zehatzagoa egiteko.

Lehenik eta behin, Haur Hezkuntza eskoletan, gaur egun, zigorra aplikatzen den galdetzean ikasleen %98k baietz erantzun zuen. Zigor konkretuei buruz galdetuz %70,3k pentsatxokoaren erabilera behatu izan duela baieztatu du, %54,5ek gustuko zerbait kentzea, %26,7k haurrak izkina batean zutik jartzea, %21,8k haurra gela barruan bakarrik uztea, %8,9k gustuko ez duen zerbait eman izana haurrari eta %42k beste motatako zigorraren bat ere behatu du guzti hau lehenengo grafikoan ikus dezakegun bezala (Ikus 1. Grafikoa).



1.grafikoa. Gradu ikasleek behatutako zigorren ehunekoak. Iturria: Lanketa propioa.

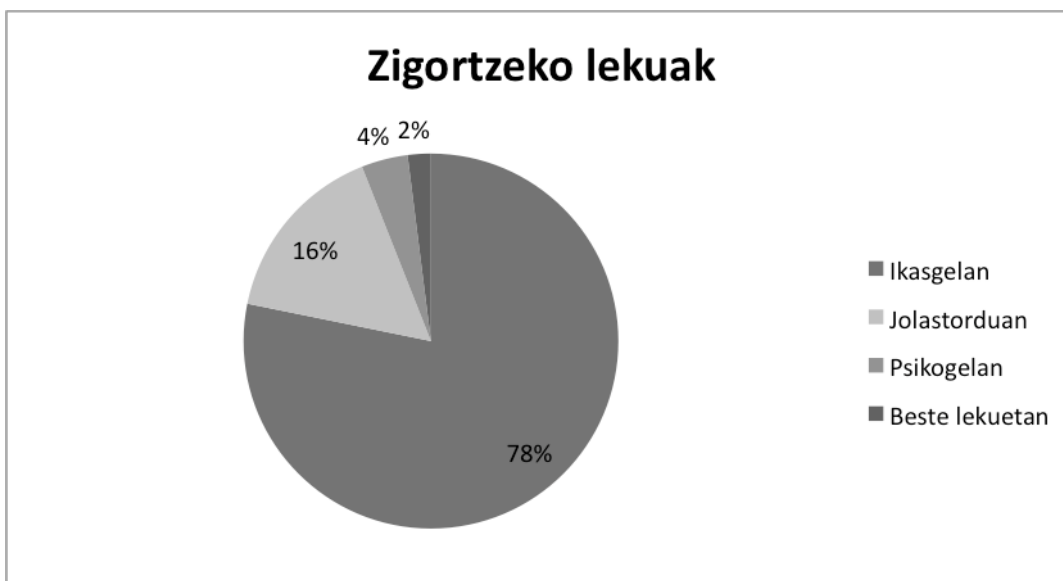
Galdera honetan era kualitatiboagoan gehiago sakontzeko behatutako zigorren artean gehien behatu zutena zein izan zen galdetu zitzaien, era librean erantzuten utziaz. Kasu honetan ere, zigorrik aipatuena pentsatxokoa izan zen (67 aipamenekin), bigarrenik, haurrak haien klasekideetatik aldentzea izan zen (19 aipamenekin), hirugarrenik haurrak beste gela batera bidaltzea (ondoko gelara, txikien gelara edo nagusien gelara) (7 aipamenekin), laugarrenik, ikaslea gelatik kanporatzea (5 aipamenekin), bosgarrenik, gustuko zerbait kentzea (2 aipamenekin) eta azkenik, haurra lasaitzeko txokora bidaltzea (aipamen 1). Bigarren grafikoan ikus dezakegu erantzunen banaketa orokorra (Ikus 2. Grafikoa):



2.grafikoa. Gradu ikasleek behatutako zigor erabilienak. Iturria: Lanketa propioa.

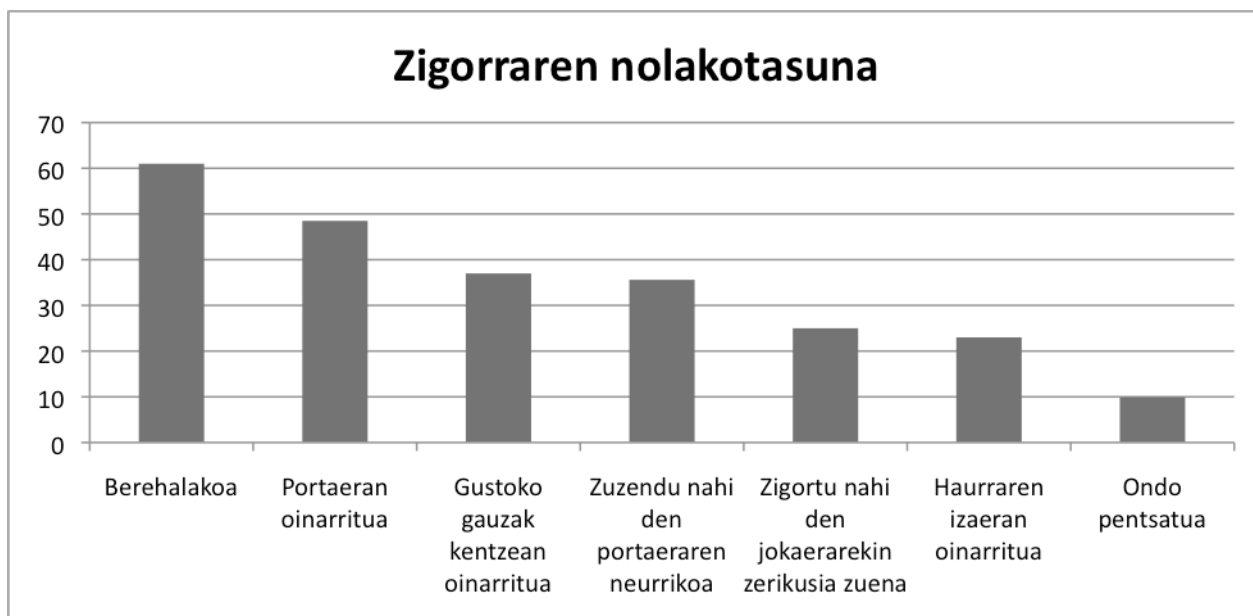
Partaideei jasotako edo behatutako zigor horien zergatiari buruz era askean galdetzean hainbat erantzun multzo jaso ziren. Alde batetik, gradu ikasle batzuk zigor horien zergatia haurrak “behar ez zenean” hitz egitea izan zela adierazi zuten: “Hitz egiten zeudelako, irakaslea hitz egiten zuen bitartean ...”. Beste hainbatek,ordea. haurra portaera desagokiagatik zigortua izan zela adierazi zuten: “Andereñoak esan dionari uko egin diolako, ikaskideekin txarto portatu delako, norbait jotzeagatik, zirikatzeagatik, etab ...”. Azkenik, hainbestek ikasleak kasu ez egiteagatik zigortuak izan zirela aipatu zuten: “Entzuten ez egoteagatik, kasu ez egiteagatik ...”.

Jarraitzeko, gradu ikasleei eskola komunitatearen barruan zein lekutan zigortzen zen gehien aukeratzeko eskatu zitzaizen %78,2k ikasgelan gehien zigortzen zela aipatua zuelarik, %15,8k jolastorduan, %4k psikogelan eta azkenik %2k beste lekuetan hirugarren grafikoan ikus dezakegun bezala (Ikus 3. Grafikoa):



3.grafikoa. Gradu ikasleek behatutako zigortzeko leku ohikoenak. Iturria: Lanketa propioa.

Zigor mota konkretuetatik haratago zigorren nolakotasunari edo ezaugarriari buruz ere galdetu zitzairen. Hau da, ikasleek behatu zituzten zigor horietan zein nolako ezaugarriak ikusi zituzten jakin nahi izan genuen (nahi beste ezaugarri aukeratu ahal zirelarik). Gehiengoak, %61k, irakasleak berehalakoa zigorra aplikatu zuela adierazi zien, %48,5ek portaeran oinarritua eta %37k haurrei gustatzen zaizkien gauzak kentzean oinarritua, %35,6k zuzendu nahi zen portaeraren neurrikoa eta %25ek zigortu nahi den jokaera horrekin zerikusia zuena. Bukatzeko %23k zigorra haurraren izaeran oinarritutakoa izan zela baieztatu zuen eta %9,9k ondo pentsatua. Laugarren grafikoan ikus dezakegu emaitza hauen sailkapena (Ikus 4. Grafikoa).



4.grafikoa. Gradu ikasleek behatutako zigorraren nolakotasuna. Iturria: Lanketa propioa.

Hurrengo hiru galderak, irakasleak ikasgelan erabilitako mehatxuei buruzkoak izan ziren (erabili izanez gero). Lehenik eta behin, ikasleen %59,4k mehatxua sarri behatu izan zuela adierazi zuen eta aldiz %40,6k gutxitan edo ia inoiz ez.

Mehatxu horietan sakontzeko gradu ikasleei libreki zer motatako mehatxuak behatu zituzten azaltzeko eskatu zitzairen. Ikasle denek hitzezko mehatxua behatu zutela aipatu zuten, horietatik batzuek soilik hitzezkoa izan zela aipatu zuten, hau da, ez zuten gehiago zehaztu, baina beste batzuek irakasleak haurrari gustuko zerbait kentzearen mehatxua (18 aipamen) edo beste gela batera eramateko zemaitu (17 aipamen) adierazi zituzten. Azkenik, gurasoei deitzeko mehatxua ere aipagarria izan zen (8 aipamenekin).

Mehatxuaren inguruko azken galderan, behatu dituzten zemai horiek, ondoren irakasleak bete zituen edo ez baieztatzeko eskatu genien. Ikasleriaren gehiengoak, %69,1k, irakasleak esandako hori batzuetan bete zuela esan zuen, %21k ez zuela burutu eta azkenik, %9,9k egin zuela esan zuen.

Ikerketa honen emaitzekin amaitzeko, zigorrari buruzko hainbat uste zein mailatan partekatzen zituzten galdetu genien ikasleei. Lehenik, “Zigorrak haurraren ez du berebiziko eraginik neurrian aplikatuz gero” esaldiaren aurrean %21,8 ados edo oso ados agertu zen, %44,6 ez ados ez desados (zalantzan) eta %33,7 desados.

Bigarrenik “Etorkizuneko irakasle bezala, momenturen batean ikasleak zigortuko ditut, nik gustuko izan edo ez” esaldiarekin %34,7 ados agertu zen, %25,7 ez ados ez desados (zalantzan) eta %39,6 desados.

Hirugarrenik “Jokabide desegokiei aurre egiteko bestelako metodoak erabili nahiko nituzke, eta ez zigorra” esaldiarekiko oso nabarmena izan da erabateko adostasuna, %90,1 ados agertu zelarik, %8,9 ez ados ez desados (zalantzan) eta soilik %1 desados.

Azken esaldiari dagokionez, “Jokabide desegokiei aurre egiteko bestelako metodoak erabiltzeko formazio nahikoa dudala uste dut” %13,8k ados zegoela erantzun zuten, %34,7k ez ados ez desados (zalantzan) eta %51,5ek desados zegoela.

Atal honekin eta ikerketa honekin amaitzeko, azken galderan gradu ikasleek gatazkei edo jokabide desegokiei aurre egiteko bestelako metodorik ezagutzen zuten jakin nahi izan genuen, hau era librean galdetuz eta erantzunak taldekatuaz. Erantzun horietan, ikasle askok ez zuten metodorik ezagutzen (38 aipamen), beste batzuek, aldiz, ikasleen artean sor daitezkeen gatazkei aurre egiteko elkarrizketa konstruktiboa (36 aipamen), errefortzuak (17 aipamen) eta bestelako teknikak erabiliko lituzketela (10 aipamen) esan zuten, adibidez aho belarri txokoa, lasaitzeko txokoa, adostokia, arduraren inguruko psikologia, fitxen ekonomia, eredu eskaintzea, jarreraren kontraktuak, etab.

4. Eztabaida

Ikerketa honen xedea gaur egungo euskal eskoletan, eta bereziki Haur Hezkuntzan, zigorraren erabilerari buruzko erradiografia burutzea izan da. Emaitzetan plazaratutako datuetatik hainbat ekarpen eta hausnarketa landu daitezkeelarik.

Hasteko, irakasleek oraindik zigor tradizionala oso maiz erabiltzen dutela. lan honen ondorio nagusia da. Bere xedeak haurren portaera desegokia desagerrarazi edo gutxitzea edota ikasleen arteko gatazkak konpontzea liratekeelarik. Beraz, gaur egungo euskal eskoletan maila praktikoa behintzat zigorra oraindik ez da iraungiriko jarduera, mundu mailako beste azterketetan gertatu gisara (Moreno, 2013). Egia da, halaber, gaur egun zigor fisikoak desagertu egin direla gure ikasgeletatik, baina psikikoen

nabarmentasuna aipagarria da gure emaitzek adierazi duten bezala (Navarro, 2004; Suárez, 2007).

Egun erabiltzen diren zigorren artean ezbaierik gabe “Pentsalekua” delakoa da zabalduena klasetik aldentzearekin batera. Bi teknika hauei dagokienez, Haur Hezkuntzan irakasleak hurrek izandako jarrera desegokia zuzentzeko erabili dute batik bat irakasleek, umea jokabide “txar” hori izan duten testuinguru horretatik baztertu egiten dute, bertan egindako horretaz hausnartu dezaten. Pentsalekuaren kasuan txoko konkretu bat dago horretarako, aldentzean berriz ez baina biak “Time out” delako metodologiaren barnean egongo lirateke. Nahiz eta mundu mailan ikasle eta terapeuten artean time out-a oso zabalduetako teknikak izan beronen baliagarritasuna edota ordezkotako esku-hartzeekin konparatuz aproposatasuna aztertzen dituzten ikerketak oso urriak dira (Donaldson eta Vollmer, 2011; Betz, 1994; Gartrell, 2001; Hannon, 2002; Harris, 1985; Lang, 1997; Pica eta Margolis, 1993). Izan ere, azken ikerketek diote prozedura hau polemikoa bihurtu dela gaizki ulertua izanagatik, era ez efektiboan erabili izanagatik eta baita arrazoi etikoengatik ere (Wolf, McLaughlin eta Williams, 2006). Gainera, Haur Hezkuntzako umeentzat bereziki kontraesankorra izan daiteke lan honen sarrera teorikoan aipatzen genuen bezala, ume hauek moralki estadio heteronomoan daudelako (Kamii, 1982; Smetana, 1981) eta duten garapen mailan ezinezkoa delako haiek egindakoaren inguruan beraien kabuz era sinboliko batean pentsatzea edo hausnartzea (Mendizabal, 2014). Horrez gain, nahiz eta haurrak pentsalekuan dagoenean ezer ez pentsatu edo hausnartu, baliteke ondoren irakasleari erantzun bat eman behar dionean, zer esan jakitea praktikaren bidez erantzun horiek ikasiak izango baititu (Mendizabal, 2014). Azken finean, pentsalekuaren erabilera aurrera eramatea irakasleak erabakitzen du. Beraz, hezitzaileak haurrak momentu horretan bertan hausnarketa prozesu bati ekin behar diola erabakitzen du, haurrak momentu horretan dituen nahiak eta beharrak kontuan hartu barik. Hori dela eta, ez dio umeari autonomia moralik (Kamii, 1982) eskaintzen, alderantziz, heteronomia moralak indartzen du aukera bakarra eskainiz: izkina horretara joatea eta bertan egindakoaren inguruan pentsatzea eta hausnartzea, edo hori egiten dagoela irudikatzea behintzat (Artetxe eta Herran, 2015).

Aitzitik, emaitzetan umea beste gela batera eramatea zigor nahiko erabili gisa aipatua izan da beste ikerketa batzuetan aurkitu izan den bezala (Navarro, 2004). Zigor mota horretan irakasleak haurra bere ondoko gelara, bera baino txikiagoak diren ikasleen

gelara edo nagusiagoen gelara eramaten dituzte. Aukera hau, hainbat psikologo eta psikopedagogok frogatu duten bezala, ez da inondik erabilgarria (Garcés, 2015), guztiz enpatiarik gabeko jarduna baita eta lotsa edota beldurra bezalako emozioekin botere harremanak ezartzea besterik ez baitu bilatzen (Suarez, 2007), portaera hau ez litzatekeelarik inoiz hezitzaileen rol-a izan behar.

Azkenik, haurrak haiei gustuko zaien zerbait kenduz ere maiz zigortu direla behatu dute gradu ikasleek. Hau da, konduktismoan deskribatutako zigor negatiboaz baliatzen dira haurren portaera moldatzeko. Era honetako zigorrak hezitzaileek historikoki erabili izan dituzten eta oraindik erabili izan ohi diren zigor mota arruntenak dira (Forness, Frankel eta Rose; 1976; Mendizabal, 2014). Zigor mota horri dagokionez, estimulu positiboak debekatzea esan nahi du honek haurren garapenean mezu kontraesankorrak zabalduz. Izan ere, zigor mota honekin ondoriozta dezakegu hurrek aurrerantzean jarrera hobetuko dutela nahi duten gauza hori helduek ez kentzeko, baina ez dute egingo arestian burututakoa desegokia dela barneratu dutelako, eta horrela berriro ere heteronimia moralera itzuliko ginатеke.

Bestalde, zigorren ezaugarriei dagokielarik, hezkuntzaren psikologia lantzen duten gidetan (Coll, Palacio eta Marchesi, 1990; Gonzalez-Pineda, Gonzalez, Nuñez eta Valle, 2002) nahikoa adostasunez baieztatzen da zigorra aplikatzea baino errefortzuak gomendagarriagoak diren arren, aplikatzekotan berau posiblea, berehalakoa eta portaeretan oinarrituta, ez hezigaiaren izaeran izan beharko litzatekeela. Halere, gradu ikasleei zigorraren nolakotasunari buruz galdetzean argi ikusi ahal izan dugu orokorki behintzat ezaugarri hauek gehienetan ez direla betetzen, kasu erdietan gutxi gora behera izan zuen ezaugarri bakarra berehalakotasuna izan zelarik. Hemendik ondoriozta dezakegu maila teorikoan zigorrak izan beharko lituzkeen ezaugarriak (konduktismoaren barnean balitz ere) ez direla egiaztatzen bere aplikazio praktikoan.

Mehatxuarekin ere antzeko zerbait gertatzen da. Izan ere zigorraren teoriaren barnean (Coll, Palacio eta Marchesi, 1990; Gonzalez-Pineda, Gonzalez, Nuñez eta Valle, 2002) ohartarazpenak hau da bere ekintzaren ondorioez ohartarazteak onargarriak dira, baina hori eta zemaik oso termino ezberdinak dira, mehatxuak beldur sorrera hutsa baino ez baitu bilatzen (Coll, Palacio eta Marchesi, 1990; Gonzalez-Pineda, Gonzalez, Nuñez eta Valle, 2002).

Ikerketa honi dagokionez, nabarmena da hainbat muga izan dituela. Hasteko buruturiko berrikuspen teorikoan, gaur egungo oso ikerketa gutxitan aurkitu da eskola eremuan zigorraren lanketa. Izan ere, aurkituriko erreferentzia asko 70 edo 80-ko hamarkadetan eginiko lanak dira, horietako asko zigor fisikoetan erdiratuak. Honek, gaur egungo eskoletan zigorrarekin zer gertatzen ari den gutxi ikertzen ari dela adierazten du eta hau izatez erronka bat izan beharko litzateke hezkuntza-ikerikuntza komunitatearentzat. Bestalde, maila metodologikoan ad-hoc sorturiko erreminta erabili dugu ikerketan, honen arrazoia gaiaren ikuspen edo erradiografia orokor bat sortzea izan delarik. Gainera, interesgarria litzateke lagina bera handitzea edota agian emaitza hauek Lehen Hezkuntzako antzeko ikerketa batekin konparatzea ere, bi etapen artean desberdintasunik dagoen aztertzeke.

Honenbestez, eta ikerketaren ondorio orokorretara joaz, XXI. mendeko hezitzaileen apusturik garrantzitsuenetako bat elkarbizitza era konstruktibista batean lantzea izan beharko litzateke. Hori dela eta, ikastetxe askok elkarbizitzarako heziketa egiten dute eta abian jartzen dute eskola-elkarbizitzarako plan bat, bere hezkuntza proiektuaren giltzarri gisa (Gorbeña eta Amundarain, 2010). Aurrerapauso honetan interesgarria litzateke eskola horietan bertan egiten den zigorraren erabilerari buruz hausnartzea.

Haur hezkuntzara itzuliz, eta lan honen ondorio atal honetan proposamen zehatzak egin nahian, hainbat estrategia edo prozesu existitzen dira haurren arteko gatazkak modu egokian kudeatzeko. Alde batetik, presente eduki nahiko genituzke sarrera atalean Kamiik (1982) Piageten lanetan oinarrituta plazaratutako proposamenak, hainbat urte baitira berauek azaldu zituenetik baina, halaber, gaur egungo eskoletan oraindik beraien falta sakona sumatzen da. Bestalde, baditugu oinarri psikologiko eta psikopedagogikoetan sustraitutako “teknika modernoagoak”. Besteak beste, belarri-aulki eta aho-aulkiaren txokoak, elkarrizketa hezigarria edota gela batzarra. Belarri-aulki eta aho-aulkiaren txokoak ikasleak lasaitzeko balio dezaketen gune bihur litezke, ikasleek elkarri entzuten ikasiaz, elkarrizketa gatazkaren aurrean landuaz eta autonomia bultzatuaz (Gorbeña eta Amundarain, 2010). Elkarrizketa hezigarriaren bidez, berriz elkarren ezagutza sustatzea, pertsonarteko komunikazioa hobetzea, harreman hurbilagoa finkatzea eta protagonisten arteko konfiantza eta lotura areagotzea bilatzen dira (Gorbeña eta Amundarain, 2010). Azkenik, gela batzarrean ikasleen intereseko gaien analisisa edota elkarrizketa (akademikoak, elkarbizitzakoak, jolasekoak, ...) aurrera eramane daitezke, proiektu edo

jardueren plangintza ezartzen, taldeko gatazken konponbidea lantzen, eta akordioen jarraipen-analisia eginaz. Halere, nabarmena den bezala teknika hauek haur hezkuntzako azken zikloan landu ahalko lirateke egokitasun handiagoaz.

Halere, emaitzetan islatua agertu den bezala etorkizuneko irakasle askok ez dute haien burua prest ikusten aipatutako teknika ezberdin horiek aurrera eramateko. Izan ere, Haur Hezkuntza ikasketak amaitu ondoren ez dute hautematen baliabide horiek ondo landu dituztenik eta ez dira prest sentitzen haur taldean sor daitezkeen arazoak baliabide horien bidez konpontzeko. Beraz, betidanik erabili den teknikez baliatzea, besteak beste zigorraz, haien aukera posible gisa ikusten dute. Honenbestez, zigorra etorkizuneko hezitzaileen aukera izan ez dadin, lan honen ekarpen nagusia jokabide gatazkatsuak lantzeko teknikei Haur Hezkuntzako graduan indar handiagoa eman beharko litzaiekeela da

5. Erreferentziak

- Artetxe, K. eta Herran, E. (2015, Urtarrilak 1). Urte biko gelan zein funtzio bete dezake pentsalekuak? Beharrezkoa al da? *Hik Hasi*.
- Aronfreed, J. (1968). *Conduct and conscience: The socialization of internalized control over behavior*. Oxford, England: Academic Press.
- Betz, C. (1994). Beyond time-out: Tips from a teacher. *Young children*, 49(3), 10-14.
- Bruner, J.T. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castillero, M. (2017, Ekaina). Castigo positivo y castigo negativo: ¿Cómo funcionan? *Psicología y mente*.
- Coll, C., Palacios, J. eta Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Donaldson, J. M. eta Vollmer, T. R. (2011). An evaluation and comparison of time-out procedures with and without release contingencies. *Journal of applied behavior analysis*, 44, 693–705.

- Fierro, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.
- Forness, S. R., Frankel, F. eta Landman, R.S. (1976). Use of different types of classroom punishment by preschool teachers. *The Psychological Record*, 26, 263-268.
- Garcés, L. (2015. Apirilak 8). No hay que castigar al alumno en el pasillo o en otra clase. *Diario de Navarra*, 22.
- Gartrell, D. (2001). Replacing time-out: part one—Using guidance to build an encouraging classroom. *Young Children*, 56, 8-16.
- Gil Molina, P. (2013). *Hezkuntzaren Psikologia: teoria eta praktika*. Leioa: UPV/EHU.
- Gonzalez-Pineda, J. A., Gonzalez, R., Nuñez, J. C. eta Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madril: Piramide.
- Gorbeña, L. eta Amundarain, L. (2010). *Ikastetxetan gatazkak ebazteko estrategiak*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Hannon, J. (2002). No time for time out. *Kappa Delta Pi Record*, 38, 112-4.
- Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, 51, 279-288.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 3-32.
- Lang, L. (1997). Too much timeout. *Teacher Magazine*, 8, 6-7.
- López-jurado, L. (2010): La disciplina escolar. *Revista innovación y experiencias educativas*, 33(1), 43-65.
- Madsen, C. H., Becker, W. C., eta Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139–150.
- Márquez, J., Díaz, J. eta Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Arte y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.

- Mayer, R.E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Areas del conocimiento*. Madrid: Pearson Education.
- Mendizabal, N. (2014, Ekainak 18). Zigorra, baliogarria al da? *Hik Hasi*.
- Morales, I. (2017). El conductismo como recurso para la mejora del ambiente, el aprendizaje y la disciplina escolar en la práctica docente. *Visión educativa Iunaes*, 11(24), 66-69.
- Moreno, M. (2013). Los castigos corporales en la escuela, una historia que no termina. *Revista de educación y cultura de la sección*, 47(2-3), 8-9.
- Navarro, J. (2004). Escuelas y castigos en niños y adolescentes. *Anuario de filosofía y Sociología*, 7, 67-94.
- Ortega, R., Del Rey, R. eta Mora, J. (2002). Violencia entre pares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interamericana de formación del profesorado*, 41, 95-113.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. New York, NY, US: Free Press.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pica, L., eta Margolis, H. (1993). What to do when behavior modification is not working. *Preventing School Failure*, 37, 29-33.
- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-18.
- Smetana, J.G.(1981). Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development*, 52(4), 1333-1336.
- Offenbach, S. I. (1971). Studies of children's probability learning behavior: VIII. Effect of punishment at two grade levels. *Psychonomic Science*, 23(6), 407-408.
- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistas a través de los recuerdos escolares. *Revista de educación*, 335, 429-443.

Valle- Barbosa, M., Vega- López, M., Flores- Villavicencio, M., eta Muñoz- De la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de educación y desarrollo*, 28, 61-68.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

Wolf, T., McLaughlin, T.F. eta Williams, R. L. (2006). Time-out interventions and strategies: a brief review and Recommendations. *International journal of special education*, 21(3), 22-29.