

Aulkitik maizegi altxatzen direnekin: Lan iraunkorrean saiatzen

Joxe Roman Lizaso

Lanaren zergatia

Lan hau hezkuntzaren barneko interbentzio-egitamu batean sartzen da, gaur egungo interbentzio-psikologiaren mugimenduan, eta ez auresatearenean bakarrik. Esperientzia hau «La Salle» ikastetxean egin zen, OHOk 2. mailako gela misto eta elebidun batean. Jarraipena, berriz, haur horiek 3. mailan zeudenean egin zen.

Lanaren aurkezpenaren aurrean, eta sarrera gisa, gogoeta bazuk egin beharrean gaude. Alde batetik, atribuzio-erru oinarrizko bat azpimarratuko dugu; hau da, eskola-porrot handi baten aurrean, erru guztiak umeei leporatzea. Sistemaren autodefentsa besterik ez da hori, porrota haurren disposizio pertsonalei atxekitzean eta ez hezkuntzaren inguru ekologikoari, inguru hau hezkuntz metodoek, irakasleen gaitasunek, ikastetxearen baliabideek, familiaren egoera psikosozialak (sistema sozial osoaren emaitza bezala hartuta), etab.ek osatzen dutelarik. Bestalde, adimena moldakortzat daukan jarrera berriztatzailean kokatzen gara, adimena sortzetik aldagaiztatzen daukan (edo, gutxienez, sortzetik muga bat duen adimenaren) jarrera tradizionala gaindituz. Eskola-porrota, ikaskuntza desegokien pilotzearen ondorioz sortzen den errealtita-

tea da. Gure kezkarik handiena, ikasle atzeratua eguneroko eginkizunetatik eta gelako interesetatik aldentuz nola doan ikustea da, bere burua baztertuz, askotan moldagaiztasun sozial eta eskolarraren eroriz. Ezer gutxi egin diezaiokegun sistemari berari kritikak planteatzeaz gain, heldugabeko ikasleek pilatzen duten atzerapenaren errealitateak bultza gaitu interbentzio-maila honetan ekitera, goragoko ikasketetan ezberdintasunak gero eta gehiago sakontzen bait dira.

Dena den, errealitate guzti hau ez da, seguru aski, bere neurrian baloratua izango, datuak azaltzen ez ditugun bitartean. Organikoak ez diren motelen kopurua % 50ekoa izateak (Pinillos), eta hauek eremu psikosozial txiro eta suspergaitzean kokaturik egoteak *tragedia* hitza besterik ez du merezi. Era honetan, hezkuntza akats edo/eta akats afektibo batzuk besteekin desabantaila suposatzen duen sasi-adimen-urritasun koadro batera eraman gaitzakete, askotan, inolako objektibitatearik gabeko balorazio-kriterio batzuk erabiltzeagatik. Adimena kontzeptuaren beraren eztabaidan sartuko ginatke hemen. Kasu hauetan ez dago inolako garun-lesiorik, baina haurrak gauza gutxiago daki egiten, segurtasun gutxiago du, gutxiago ikuskatzen du, uzkuritu egiten da, alaitasun gutxiago du, herabeagoa da, honela besteenganako distantzia handiagotuz eta kroniko bihurtuz doalarik. Hezkuntz heldugabezia hementxe isladateke moldagaiztasun eta baztertze sozial batean. «Zerbait egin beharra dago»eneko maila honetan kokatzen dugu ekintz eremua. Zentzu honetan ihardunez gero, eskola-porrota neurri handi batean gutxiagotzeaz gainera, moldagaitz eta baztertu sozialen portzentaia ere txikiagotu egingo dugu.

Era berean, gela bereziak eta errekupeazio-zentruak direla medio eginiko desberdintzapenaren bidez, ezer ez duten haurrak psikiatrizatzeak arriskuaz ere oharterazi beharrean gaude. Gela eta zentru horietan, errekupeazioa ez lortzeaz gain, oso maiz, haurren posibilitateen murriztea eta bereizkeria ematen dira. Kasu askotan, arazoa ez da heldugabezia ebolutiboa besterik, edo, adibidez, haurrak ez duela bere ingurunean hezkuntz aktibitatearik edo liburuekiko harremanik, eta arazoa beste honetan datza: umeeek nahiago izaten dutela kanpoko askatasunean jolastea, eta ez dutela ulertzen gehienetan ezertarako balio ez dieten kontzeptu abstraktuen beharra, gelako hormen arteko buruzko ikasketa zentzugabeen beharra ulertzen ez duten bezalaxe.

Esperientzia honetan, teknika batzuk erabili eta aztertu genituen; baita, eginiko esperientzia batzuen bidez, arazoak aztertu eta

analisi sakon bat egin ere irakaslegoarekin. Laburki, irakurlearen-tzat bi esperientzia aipa genitzake, oso bitxiak biak. Batak (Madsen, Saudargas, Hammond eta Egar) zenbait ikastetxetako irakasle eta ikasleen arteko harremanen % 77ko harreman txarren gehiengoaz hitz egiten zuen, onak % 23 besterik ez zirelarik; besteak (Madsen, Becker...), aldiz, mahaia utzi ondoren esertzeko aginduek zutitzeko jokabidearen maiztasuna nola handitzen zuten ezagutzera ematen zuen.

Azkenik, esango genioke irakurleari, ez duela hemen esperientziazko lan zientifikorik aurkituko, gure helburua ez bait da ezer berririk ezagutzera ematea; horretarako badaude hainbat eta hainbat ikerlan, zenbait lanbideren balidezia frogatzen digutenak. Gure ekintzaren asmoa gelako lanean ihardutea da, eta teorizazio guzti hori, gaur eta hemen, praktikara eramangarria eta eraginkorra dela frogatzea. Horretarako, argi dago, zorrotasun zientifikoren mailarik handiena gordetzen saiatu gara; baina jasan behar izan ditugun mugapenak direla medio —eginkizun honetan aritu den jende-kopuru murriztarenatik bereziki— esperientzia praktikoko bezala hartu behar da lan hau, eta ez planteamendu serio eta zehatzagoak beharko lituzkeen ikerlan bezala.

Interbentzioaren planteamendua

Bereziki problematikoak gertatzen den jokabide bat murriztean oinarritzen da lana: irakaslearen baimenik gabe eserlekua uzteko jokabidearen murriztean. Behatzaileek, eserlektatik irtetea jokabide normaltzat jotzen zen talde batean ohitze-prozesua egin ondoren, behaketari eta jokabide horren erregistratzeari ekin zioten. Horrela, gelaren testuinguruan normaltzat joenezakeen altxatze-tasa bat lortzen genuen erreferentzia bezala, eta jokabide onartezin horren maiztasuna gehiegi murriztu gabe zein neurritaraino jaitsi behar genuenaren berri ere bai.

Arazaari aurre emateko erarik komenigarriena planteatzean, garbi zegoen ez zela nahikoa, irakaslearen partetik jokabide onartezinei ezikusia egitea eta onargarriak errefortzatzea bakarrik, haurren beren arteko harremanak ez bait ziren kontutan hartzen. Jokabide bat ezikusia eginez aldatzeko asmoa erabat antzua gerta liteke, berehalako eta izugarritzko errefortzua lor bait dezake zerbait erakusteko, jolasteko, hitz egiteko edo beste edozertarako

deitzen dion ikaskide batengandik, edo mahaia uzteko motibazioa irain bati dagokion erasoaren denean.

Honela, aukeratutako ume guztiak hartzen zituen joko bat planteatu zen: eskola-orduetan zehar, tarte ezberdinetan txirrinaldiak joko zituen erloju bat jarriko zen: erlojuak jotzen zuen bakoitzean, behatzaileek aukeratutako taldeko subjektu bati begiratu zioten, eta, eserita baldin bazegoen, gelarentzako fitxa bat irabaziko zuen. Fitxa hori, gela guztiak erabat gogoko zuen egin-kizun baterako denbora-kopuru batez trukagarria izango zen. Era honetan, geroago komentatuko ditugun helburu batzuk lortzen ziren, zeinek disziplinua arlo ezberdinetako interbentzio bihurtzen bait zuten. Taldea egiterakoan, soziogramaren emaitzak ere kontutan hartu genituen.

Jokabide desegokiaren definizioa

Segitu nahi genuen jokabidearen definizio praktikoa horrela geratu zen: «umeak bere lekuari dagokion espazioa 5 segundotik 20rako denbora-bitarte batez uzten badu, aulkitik altxatzeko jokabide desegoki bezala erregistratuko da, klasearen arauak edo irakasleak berak altxatze hori onartzen ez badute; eta onartuko balute ere, berdin erregistratuko litzateke, umeak, dagoen lekutik doan lekurainoko bidean edo handik itzultzerakoan, 10 segundo baino gehiago galduko balitu».

Jokabidearen erregistroa

Bestalde, umeak altxatze batean 20 segundotik gora pasatzen bazuen, adibidez 27 segundo, orduan bi jokabide desegoki bezala zenbatzen zen. Honela, jokabide desegokiaren maiztasuna ezagutuz gero, alde batetik, eta, bestetik, iraupena; ez bait da gauza bera 17 jokabide desegokiko tasa bat, denak altxatze bakar batean eginak izan, ala 17 altxatze diferentetan erregistratuak izan. Esan dugunez, baziren zenbait altxatze-jokabide, egokitzen jotzen genituenak (materiala bila joan, komunera joan baimena eskatu ondoren, etab.), eta hauek ere erregistratu ziren. Horrela, bi jokabideen

tasak fase guztietan zehar edukitzea lortu genuen, eta bateko aldaketak besteko aldaketarekin zerikusirik bazuen ere jakitea.

Erregistroari berari dagokionez, sarrera bikoitzeko taula baten bidez egiten zen; horrela, ikergai ziren jokabideen informazio zuzena jasotzeaz gain, une horretan burutzen ari zen ekintza-motarekin erlazionatzen zen. Gelako lanean, oso era orokorrean, bi ekintza-mota bereiz genitzake: batetik, «ekintza librea» (LB) izendatu duguna: irakasleak aurkeztu dituen zenbait ekintza posibletatik, umeak nahi duena aukeratzen du. Eta, bestetik, «lan zuzendua» (LZ) deritzoguna: ekintza berbera da guztientzat eta irakasleak zuzendua dago.

Behaketa

Aztergai genuen jokabidearen definizio ahalik eta praktikoa eta argiena egiten saiatu ginen, gure behaketa objektiboa eta tinkoa izan zedin. Behaketa bi subjektuk egin zuten, jokabide desegokiak maiztasuna eta iraupenari erreparatu. Hasiera batean, «onartutako» altxatze-jokabideen iraupenari ere erreparatu nahi genien, baina zailegia suertatzen zen eta ohitze-fasean proba eginez ikusi ahal izan genuen, horrela jokatu, behatzaile-arteko fidagarritasun-indizea esanguratsuki jaisten zela eta, ondorioz, nahiago izan genuen alderdi hori baztertu, ikerketaren fidagarritasunari begira. Lortu zen fidagarritasun-indizea % 82koa izan zen, garrantzi gutxiko zenbait oszilaziorikin; esan dezakegu, behaketa fidagarria izan dela.

Behaketa egunero egiten zen, arratsalderoko saio batez; beti ordu berean, kontrolatzen ez genituen aldagaien eragina gutxiagotzeko. Martxoa, apirila eta maiatzean egin zen behaketa (tartean aste santuko oporrak zirela, honek suposatzen zuen nolabaiteko etenarekin). Lehen jarraipeneko 18 saioek, urtarilaren azken egunetan izan zirenek, eta bigarren jarraipeneko 12 saioek, apirilaren bukaeran eginikoek, ez zuten inolako etenik jasan. Hau kontutan izanik, honako fase hauetan banatuko litzateke ikerketa:

— Ohitze-fasea (behatzaileen presentziak klasearen jokabidean eduki zezakeen eragina ezabatzeko).

— Kontrol-taldearen behaketa-fasea (gelako tasa normala jakiteko).

— Esperimentu-taldearen behaketa-fasea (esperimentu-subjektuen tasa jakiteko).

— Esperimentazio- edo interbentzio-fasea (esperimentu-subjektuen tasa hori gutxiagotzen ahalegintzeko): I, II, IIIa, IIIb faseak.

— Jarraipen-fasea (jokabide berrien jeneralizazioa eta mantentzea ikusteko): I eta II jarraipenak.

Jokoaren balioak

Aipa daitekeen lehenbiziko gauza, esperientziak duen joko-karaktere hori da, hain zuzen; horrek egiten du posible jokabide egokia saritu ahal izatea eta, aldi berean, jokabide desegokia igno- ratzea. Jokabide desegokiak kostu bat baduenez gero (oso atsegin- garri den zerbait galtzea), haurren jokabide negatiboei ez errepara- tzeko joera indartzen dugu. Hau oso da garrantzitsua, jokoari ka- raktere positiboa ematen bait dio, jarrera negatibistei ihes eginez.

Saria talde osoarentzat izatea da jokoaren alderdirik interesga- rriena; gelako guztiak sar erazten bait ditugu, honela, jokoan. Gela osoarentzako saria eskuratzeko aukera eskaintzean, zera lortzen dugu: klasea bera egotea saria erdiesteko motibaturik, eta, beraz, jokoan parte hartzea.

Ildo honetan garrantzizko zerbait aipatu behar da: zenbait umeri protagonismo handia ematen zitzaiola; protagonismo honen garrantzia are handiagoa zen batzuen kasuan, ez bait zeuden la- guntaldean integraturik (gela barneko behaketa irakaslearen infor- mazioaren eta soziogramaren bidez ikusten zenez).

Jokoaren beste alderdi bat, fitxen erabilpena zen. Klase-bukaer- an, irabazitako fitxak banatzen ziren. Honela lortzen dena, egu- nean eguneko jokaera ona saritzea da, berehalako errefortzua emanez, zeinak aste-bukaeran emango den saria iragartzen bait du. Fitxak, berez, oso erakargarriak gertatzen ziren umeentzat: bere- halako errefortzu bat suposatzen zuten eta saria eskuratzeko ume bakoitzak egiten zituen lorpenen adierazpena ziren.

Guztiau bermatzeko, zera erabaki zen: txirrina jotzean jokabi- de desegokia burutzen ari ez ziren partaide guztiei laudorio publi-

ko positiboa egitea. Errefortzu sozial hau irakasleak ematen zuen eta fitxak estimulu diskriminatzaile gisa jokatzeko zuzen: errefortzu hori jasotzean, haurrak bazekien bere jokabidea ona izan zela; eta, txirrinaldia berari zegokiona baldin bazen, fitxa bat emango zitzaioela.

Hasieran jarraia eta oso sinplea zen errefortzua: «Urlia, oso ondo», irribarre batekin. Gero, errefortzu hau aldakor bihurtu zen; eta, zehazkiago, 16. egunetik aurrera (behaketarako egun erabilgarrien ordenan), beste fase bat etorri zen: laudorioak ez ziren derrigor beti ematen, eta klase-bukaeran, fitxak banatzen ziren bitartean, altxatze-tasa baxua eduki zuten laudorio publiko positiboa egiten zitzairen. Hau da, jokabide egokia bere orokortasunean saritzen zen, eta ez jokabide puntual soil bakoitza.

Esperientziaren beste alderdi benetan positiboa, honako hau izan zen: saria ezin zitekeela gal edo irabaz. Fitxek balio temporalak zuten (fasearen arabera, eman behar zen sariaren arabera eta jokatuko txirrinaldi-kopuruaren arabera aldatzen zen balio hori), sari jarraia zen, gehiago nahiz gutxiago irabaz zitekeen, baina fitxa bakoitza jokabide konkretu batekin erlazionatua zegoen eta minututan balio oso konkretua zuen, honek garrantzi handia ematen ziotarik.

Beste arlo batera pasatuz, bazirudien umeak eserita denbora gehiago pasatzeak ondorioren bat ekarriko zuela, eta horrela gertatu zen; lehen ezertxo ere egiten ez zuten haur batzuk, beren denbora guztia klasean paseatzen ematen zutenak, lehen batere interesatzen ez zitzaizkien aktibitateetan parte hartzen hasi ziren.

Jokoaren arriskurik handiena, berriz, ondokoa zen: umea, fitxa bat galtzeko beldurrez, bere jarlekuan blokeaturik bezala geratzea; baina ez zen halakorik gertatu. Eta hori, hein handi batean bederen, jokoaren dinamikari berari zor zitzaion: txirrinaldi bakoitzean pertsona bakar bati erreparatzen bait zitzaion. Honek eragiten zuen estuasun-girorik ez sortzea. Horrela ikusi ahal izan genuen, eserita jarratzeko motibaturik zegoela haurra, baina ez zuela beldurrik noizbehinka altxatzeko. Zerikusi handia izan zuen honetan klasearen kontrolak, ez bait zen inola ere hertsiegia. Azken hau oso garrantzizkoa da, zeren lortu nahi dena ez bait da jokabide desegokia ezabatzea, baizik klasean normalak diren maietaraino murriztea.

TRABAJO ESCOLAR CONTINUO Y ESTABLE

En esta experiencia realizada con alumnos de primera etapa de EGB se trabaja en la reducción a niveles deseables de conductas distorsionadoras (salida del asiento) en un grupo de alumnos. Considerando que tal reducción podía ser deseable no para lograr tanto niveles de rendimiento como de adaptación o reducción de inadaptación (que posteriormente se presentan), y que ésta podía estar relacionada con las contingencias derivadas de las conductas, se estudiaron las técnicas de ignorar y elogiar, los programas de reforzamiento, el castigo en clase (coste de respuesta, tiempo fuera de reforzamiento, reprimendas verbales), los compañeros como modificadores de conducta, las técnicas de autocontrol, la generalización, el seguimiento... Se trata no de una investigación sino de una experiencia práctica de aplicación de técnicas desconocidas, olvidadas y/o mal utilizadas por los profesionales como ejemplo de una aplicación concreta en nuestro entorno.

Tras la obtención de las tasas y duración de la conducta definida como inapropiada se establecieron dos grupos (control y experimental) en base a la propia conducta y al sociograma. De este modo, nos trazamos el nivel de reducción deseable (nivel del grupo de control) para el grupo experimental, pues una reducción excesiva era negativa y peligrosa. Utilizando una recompensa de grupo de intervalo variable involucramos a toda la clase en el juego dando al GE una motivación y protagonismo necesarios.

Los resultados muestran un acercamiento entre las tasas de ambos grupos con un buen índice de fiabilidad (82%) y un buen mantenimiento en las fases de seguimiento, siendo destacable el cambio de hábitos de conductas disruptivas a otras más adaptadas en algunos sujetos del GE apoyado en el cambio de «estrategia» en la administración de refuerzos.