

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2020/2021 ikasturtea

**ASERTIBITATEA TRATU TXARREI AURRE EGITEKO
ESTRATEGIA GAKOA?**

Egilea: Paula Echarri Rouco

Zuzendaria: Ana Rosa Arrivillaga Iriarte

Leioan, 2021eko ekainaren 8an

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera	4
1.1. Tratu txarrak: kontzeptuak eta hastapenak.....	4
1.1.1. Hurtzaroko tratu txarren definizioa.....	4
1.1.2. Adingabeek pairatzen dituzten tratu txar motak.....	5
1.2. Epe luzeko ondorioak: sozialak eta jokabidekoak, patologikoak nerbio sistema zentralean, organikoak eta psikiatrikoak.	6
1.3. Prebentzio neurriak	6
1.4. Prebentzio primarioetarako neurriak: hezkuntza integralaren kontzeptua	7
1.4.1. Autokontzeptu orekatua izatearen beharra.....	9
1.4.2. Asertibitate garatu baten kudeaketa	10
2. Metodologia	12
2.1. Ikergaiaren planteamendu orokorra.....	12
3. Lanaren garapena	14
3.1. Parte-hartzaileak.....	14
3.2. Helburuak eta hipotesiak.....	14
3.3. Prozedura.....	15
3.4. Datuak lortzeko tresnak	17
3.5. Datuen tratamendua	18
4. Emaidzak, analisia eta ondorioak.....	19
4.1. Emaidzak	19
4.2. Analisia eta eztabaida	21
4.3. Ondorioak	22
5. Etika eta datu pertsonalen babesa	23
6. Erreferentzia bibliografikoak	24

ERANSKINAK

ASERTIBITATEA TRATU TXARREI AURRE EGITEKO ESTRATEGIA GAKOA?

Paula Echarri Rouco

UPV/EHU

Tratu-txarrei buruzko isiltasuna hausten hasi da, eta horretarako asertibitatean oinarritzen diren prebentzio programak sortu dira. Lan honen helburua, asertibitatea tratu txarrei aurre egiteko estrategia gakoa izan daitekeen ikertzea izan zen. Horiek horrela, TARGET motibazio ereduaren bidez praktikan jarri zen esku-hartze bat diseinatu zen. Pre test bat eta post test bat gauzatu ziren esku-hartzeak asertzio-portaera sustatzen ote zuen aztertzeko, eta ikasleen %96ak hala egin zuela egiaztatu zen. Dena den, ikaskuntza horiek orokortu daitezen beharrezkoa litzateke esku-hartzen jarraitzea.

Asertibitatea, tratu txarrak, prebentzioa, “ezetzaren” adierazpen egokia, hezkuntza

El silencio sobre los malos tratos ha comenzado a romperse y para ello se han creado programas de prevención que se basan en la asertividad. El objetivo de este trabajo fue investigar si la asertividad puede llegar a ser una estrategia clave a la hora de enfrentar los malos tratos. Así pues, se diseñó una intervención que se puso en práctica mediante el modelo de motivación TARGET. Se realizó un pre test y un post test para analizar si la intervención potenciaba el comportamiento asertivo comprobándose que el %96 del alumnado así lo hizo. Sin embargo, sería necesario seguir interviniendo para que estos aprendizajes se fueran generalizando.

Asertividad, malos tratos, prevención, expresión adecuada del “no”, educación

The silence about abuse has begun to be broken and prevention programs based on assertiveness have been created. The aim of this work was to investigate whether assertiveness can become a key strategy when it comes to deal with maltreatment. Therefore, an intervention was designed and implemented using the TARGET motivation model. A pre-test and a post-test were carried out to analyse whether the intervention enhanced assertive behaviour, and it was found that %96 of the students did so. However, it would be necessary to continue intervening so that this learning would be generalized.

Assertiveness, abuse, prevention, appropriate expression of “no”, education

Sarrera

Haurrenganako tratu txarrak mundu mailako arazo bat dira, bai edozein klase sozialeko adingabeek, bai haien ingurukoek pairatzen dituztenak. Gaur egun, arazo honen biktima diren haurren presentzia gero eta nabarmenagoa da. Hori dela eta, beharrezkoa da horri buruzko ezagutza esparru guztietara zabaltzea —hain zuzen ere, hezkuntza eremura—, arazoa prebenitu ahal izateko eta, hartara, honek gizakiarengan izan ditzakeen ondorio larriak saihesteko.

Ildo horretatik, tratu txarrei buruzko isiltasuna hausten hasi da eta prebentziorako hezkuntza-programak sortu dira. Programa horiek haurren asertibitatean oinarritzen dira, hau da, haren iritziak, sentimenduak, jarrerak, desioak adierazteko eta bere eskubideak erreklamatzeko gaitasunean. Hortaz, funtsezkoa da haurrei tratu txarrei buruzko oinarritzko ezagutzak ematea, beren burua babesten eta zaintzen ikas dezaten. Azken finean, jakintzak bereganatzen dituzten haurrek ziurtasuna eskuratzen duten umeak izan ohi dira.

Ondorioz, GRAL honen helburua esku-hartze didaktiko baten ebaluazioaren bitartez, asertibitatea tratu txarrei aurre egiteko funtsezko estrategia izan daitekeen ikertzea eta bere balio didaktikoa ebaluatzea izango da. Ildo horri jarraituz, esku-hartze didaktikoaren diseinuan TARGET akronimoa abiapuntutzat hartzeaz gain, alderdi hauek ere kontuan izango dira: aldamia, ikaskuntza esanguratsua eta berdinen arteko ikaskuntza. Ondoren, esku-hartzea aurrera eraman aurretik ikasleei egin izandako pre galdetegi eta post galdetegi baten arteko emaitzen erkaketa gauzatuko da. Honela, abian jarritako ikerketa-eredua ebaluatu eta nortasunaren barreneko jarrera konketuak aldatzea pentsa daitekeen baino zeregin konplexuagoa dela aztertuko da.

Horrenbestez, haurren tratu txarrak bezalako fenomeno unibertsala izanik, lan honetan ikasleei etorkizunean tratu txarrei aurre egiteko lagungarri izan dakizkien estrategiak zelan irakatsi diren aurkezten da. Horretarako, hurrengo orrialdeetan, Lehen Hezkuntza Graduko 4 urteetan zehar, ikaskuntza akademikoan eskuratutako ezagutzak lana garatzeko baliagarri izan direla islatuko da. Lehenengo atalean, gaiaren esparru teorikoa aurkezten da. Bigarreanean, jarraitutako metodologiari buruz hitz egiten da. Ondoren, lanaren garapeneko atalak (parte-hartzaileak, helburua, prozedura, datuak lortzeko tresnak eta datuen tratamendua) zehazten dira. Eta, bukatzeko, emaitza nagusiek biltzen duten informazioa eztabaida eta ondorio batzuen bidez islatzen dira.

1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera

1.1. Tratu txarrak: kontzeptuak eta hastapenak

Haurrenganako tratu txarren gertaera honek, 60ko hamarkadatik aurrera agerikotasuna hartu eta "Kolpatutako Haurraren Sindrome" gisa deskribatu zuten; modu honetan, ezagutu, tratatu eta prebenitu egin daitekeen entitate argi eta definitua bilakatu zen. Ildo honetatik, "Haur Kolpatuaren Sindromea" ustekabekoa ez zen indar fisiko bezala izendatu zuten, gurasoek edo ahaideek haur bat zauritu edo lesionatzeko erabiltzen zutena. Ondoren, Haurren tratu txarren kontzeptuaren barne, zabarkeria eta alderdi psikologiko nahiz emozionalak ere txertatu ziren (Ramos, 2018).

Horrenbestez, haurrenganako tratu txarrak gurasoek edo umearen zaintzaz arduratzen diren beste pertsona batzuek adingabe baten aurka istripuz egiten ez duten edozein kalte fisiko edo psikologikoak kontsideratzen dira. Gainera, honako hauek, ekintza fisiko, sexual edo emozionalen ondorioz gertatu, eta, orduan, haurraren garapen normala arriskuan uzten duten ekintza, omisio edo zabarkeriak eragindakoak dira (Ramos, 2018).

1.1.1. Haurtzaroko tratu txarren definizioa

Haurrenganako tratu txarrak lehen mailako gizarte eta osasun arazoak dira (Ramos, 2018). Hortaz, funtsezkoa da haurtzaroko tratu txaren definizio egoki bat ezartzea, ondoren diagnostiko eta tratamendu egokiak egin ahal izateko. Izan ere, definizio hau lege-esparru bat ezartzeko oinarria da, eta prozesu hori ez da erraza arazoaren konplexutasuna kontuan hartuta (Wolfe et al., 1991; Gough, 1996).

Horregatik, garrantzitsua da haurren tratu txarren definizio anitzen artean, OMSeK definitutakoa ere ezagutzea.

OMSen (2020) arabera,

el maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil. (p. 1)

1.1.2. Adingabeek pairatzen dituzten tratu txar motak

Tratu txar mota desberdinak definitzeko saiakerak eztabaida eta akatsez josita egon dira (Douglas et al., 1981). Eztabaida horiek, neurri batean, haurren tratu txarren izaerari zor zaizkie; ez baita definizio eraginkorrei erraz ematen (Palacios et al., 2014).

Tratu txarrak sailkatzeko Barnett et al. (1991) eta Cicchetti (1993) garatutako sistema, orain arte egindako sailkapen guztien artetik, sistema zehatz eta fidagarrietariko bat da. Sistema honetatik abiatuta, The Longitudinal Studies of Child Abuse and Neglect (LONGSCAN) ikerketa-taldeak *Haurren Tratu txarren Sailkapen Sistema Aldatua* proposatu du. Sistema honek berariazkotasun handiagoa ematen die tratu txarren larritasunari eta tratu txar mota eta azpimotei (English, 1997; English et al., 2005).

Taula 1

Haurren Tratu Txarren Sailkapen Sistema Aldatua

Tratu txar mota	Azpimotak
<i>Tratu txar fisikoa</i>	Tratu txar fisikoak buruan, gorputz-enborrean, ipurmasailean, gorputz-adarretan, portaera bortitza, itotzea, erredurak, astinduak, etab.
<i>Abusu sexuala</i>	Esposizioa, esplotazioa, penetrazioa, etab.
<i>Haur-zabarkeria</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Oinarrizko beharrak ez betetzea: elikadura, higiena, arropa, babesak, etab. - Gainbegiratze falta: ikuskapen eza, ordezkotza, etab.
<i>Tratu txar emozionala</i>	27 azpimota begiztatzen dira: <ul style="list-style-type: none"> - Segurtasun fisiko eta psikologikoa: 10 azpimota - Onarpen eta autoestimua: 8 azpimota - Adinerako autonomia pertsonal egokia: 4 azpimota - Mugak: 5 azpimota
<i>Tratu txar Moral-Legal/Hezigarria</i>	

Nota. Iturria: English, Bangdiwala y Runyan, 2005, p. 449.

Edonola ere, Tratu txarren zerrendak ez dira zehatzak. Honen inguruko ikerketa sistematikoak zabalduz doazen heinean, ziurrenik beste tipologia batzuk ere atzemango direla. Aldi berean, gauza bera gertatuko da gizarteak aurrera egin ahala edota egiturazko aldaketek familian eragina duten bitartean, hots, haurrak abusatze modu berriak sortzeko aukerak sortuko direla (Ramos, 2018).

Aipatzekoa da, normalean, arraroa izaten dela mota bakarreko tratu txarrak pairatzen dituzten umeak aurkitzea; izan ere, kolpatutako haur batek tratu txar emozionalak ere

sufrituko dituelako edo zaintza edo axolagabekeriaren zantzuak dituen adingabe batek, sarritan tratu txar fisiko nahiz emozionalak ere izango dituelako (Ramos, 2018).

1.2. Epe luzeko ondorioak: sozialak eta jokabidekoak, patologikoak nerbio sistema zentrolean, organikoak eta psikiatrikoak.

Tratu txarren dimentsioei eta gerora haurraren izango dituen ondorioak aurreikusteko gaitasunari dagokienez, egiaztatu ahal izan da larritasunean oinarritutako tratu txar mota aurreikusterik sendoena dela; hori ez ezik, konprobatu da tratu txar mota desberdinek ondorio desberdinak iragartzen dituztela haurraren (English, Upadhyaya, et al., 2005). Are gehiago, tratu txar hauen ondorioak epe luzera aldatu egiten dira hurren garapenerako ondorio kaltegarrietatik, psikologikoak, patologikoak, psikiatrikoak eta organikoak diren ondorioetara heldu arte (Forero et al., 2010).

Taula 2

Tratu txarrei buruzko epe luzeko ondorioak

Arazo sozial eta jokabidekoak	Ondorio psikologikoak autoestimu baxutik efektu kognitibo larrietara doaz: arreta eta ikaskuntza arazoetara. Kasu horietan, jokabide oldarkorrek eta pertsonen arteko harreman eskasak ere antzeman daitezke (National Research Council, 1993). Horregatik, hurren tratu txarren ondorioak ez dira soilik biktimaren bizitza helduan ikusten, baita pertsona hori ingurutzen duen gizartean ere (Forero et al., 2010).
Ondorio patologikoak nerbio sistema zentrolean	Bizitzako lehen urteetan, intentsitate larriko estresa eragiten duten zenbait faktorek epe luzean haurraren hilgarriak izan daitezkeen aldaketak eragingo dituztela frogatuta dago; neurri handi batean, haien garapenean eragina izan baitezakete. Azken batean, umeak lehen haurtzaroen, zaurgarriagoak dira ingurumenaren edozein eraginetara (Panzer, 2008).
Ondorio organikoak	Sintoma organikoen aurkezpenean, urdail-hesteetako arazoak nabarmentzekoak dira (Lesserman et al., 1996.; Van Tilburg et al., 2010.). Populazio sentikorrean agertzen diren sintoma gastrointestinalak zenbait mekanismoren bidez azal daitezke: estres emozionala, lesio-efektuak edo nerbio-sistema erraiarekiko hipersentikortasuna. Modu berean, tratu txarrak eta estres psikologikoa somatizazio-nahasteekin lotzen dira (Van Tilburg et al., 2010).
Ondorio psikiatrikoak	Hobeto harremanak dauden patologien artean nahasmendu antisoziala, portaera oldarkorrek eta estres postraumatikoaz aparte, depresioa, substantzien-gehiegikeria eta elikadura-portaeraren asaldurak ere aurkitzen dira (Avanci et al., 2009; Vitriol et al., 2006; Bernard et al., 2008).

1.3. Prebentzio neurriak

Estatu Espainolari dagokionez, Hurren Behatokiaren esparruan, *Hurren tratu txarren aurkako esku-hartzeko oinarritzko protokoloa* (2014) gauzatu zen; ondoren, autonomia-erkidego bakoitzaren esparruan aurrera eramateko. Protokolo hori Hurren Behatokiaren

Osoko Bilkurak onetsi zuen, CDNan onartutako eskubideak Espainiako lurralde osoan zehar ezarriko direla bermatzeko, eta haurren aurkako tratu txar integralen eta erakundeen arteko jarduera-protokoloak sustatzeko.

Beste alde batetik, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailak, Eusko Jaurlaritzako beste Sail batzuekin eta Euskal Autonomia Erkidegoko erakunde eta zerbitzu espezializatu eta profesionalekin elkarlanean (2019)

komenigarritzat jo du oinarritzko protokolo bat egitea, babesgabetasun egoera, tratu txarrak, sexu-jazarpena edo sexu-abusuak (fisikoak nahiz psikologikoak) jasaten ari diren, jasan dituzten edo jasan ditzaketen adingabeei dagokienez, hezkuntza-arloko prebentzio eta jarduketarako eta adingabe horiekin esku hartzen duten agenteen arteko lankidetzarako. Protokoloaren helburua da zenbait jarraibide ematea profesionalki adingabeekin esku hartzen duten agenteei, era horretako egoerak antzeman ditzaten eta adingabeen integritate eta duintasun osoa babestu eta defendatzeko lana azkar eta modu eraginkorrean egin dezaten. Halaber, adingabeen eta haien eskubideak babesteko esku hartzen duten erakunde guztien giza baliabideen eta materialen arteko koordinazioa erraztuko da. (p.1)

Azken batean, prebentzio-programa bat fenomeno negatibo bat ez gertatzeko, nahiz aurretik dagoen fenomeno baten ondorioak murrizteko diseina daiteke; baita, errepikatzeo aukerak gutxiagotzeko ere. Alternatiba horien bidez, arazo sinpleak larriagotzea saihestu nahi izaten da (Durlak, 1997).

Osasunean maiz erabiltzen den eredu batek hiru prebentzio-maila ezartzen ditu: lehen mailakoa, bigarren mailakoa eta hirugarren mailakoa. Prebentzio primarioak etorkizunean arazoak gerta ez daitezen herritar guztiei zuzendutako programak biltzen ditu, talde objektiborik zehaztu gabe. Bigarren mailako prebentzioa arriskuan dauden edo iraganean arazoak aurkeztu dituzten pertsonentzat da, arazo horiek larriagotu ez daitezen. Azken kategoria, ondorioak edo zailtasunen iraupena murrizten dituzten programei dagokie (Jacobi et al., 2010).

1.4. Prebentzio primarioetarako neurriak: hezkuntza integralaren kontzeptua

Edozein motatako tratu txarrei aurre egiteko asertibitatea landu beharra dago. Asertibitatean heztea ezinbestekoa da, honek pertsonaren garapen integralarekin zerikusia duelako; baina ikaskuntza hau ez da gertatzen hargatik, horretarako esku hartzea egitea beharrezkoa da. Ildo honetatik, esku-hartze didaktikoaren diseinurako, ikaskuntza hori eragingo duten jarduerak ondo pentsatu behar dira. Horrenbestez, GRAL honetan aldamioa, ikaskuntza esanguratsua eta berdinen arteko ikaskuntza kontuan hartzen dira.

Alde batetik, Wood et al.-ek (1976), Vygotskyren garapen hurbileko eremuaren kontzeptutik abiatuta, aldamioaren kontzeptua sortu zuten. Bere jatorrizko zentzuan, aldamioak ikaslearen gaitasunak gainditzen dituzten atazaren alderdietan irakasleak lagundu eta kontrolatzeko prozesuari erreferentzia egiten dio.

Beste alde batetik, Ausubel-ek (1983) ikaslearen ikaskuntza informazio berriarekin erlazionatzen den aurretiko egitura kognitiboaren mende dagoela planteatzen du; eta ikaskuntza hori "egitura kognitibo" gisa ulertu behar dela, gizabanako batek ezagutzaz-eremu jakin batean dituen kontzeptu eta ideien multzoa balira bezala, baita haren antolaketa ere. Hala, Ausubel-ek (1983) gertaera hori honela laburbiltzen du bere obraren epigrafean: "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p.2). Aitzitik, Bruner-ek (1998) elkarrekintzak ikaskuntzaren garapenerako duen garrantzia azpimarratzen du; izan ere, beste pertsona batzuekiko elkarrekintzaren bidez, haurrek jakin dezakete nola azter daitekeen kultura eta nola ulertzen den mundua. Halaber, ikaskuntza aurreko informazio eta ezagutzen arteko elkarrenginetik sortua den prozesu bizia dela ezartzen du; hala, ideia berriak eraiki daitezke. Modu honetan, eskola-testuinguruan, ikasleek elkarri lagunduz, berdinen arteko ikaskuntza izenekoan elkarrengin horiek garatzen dira.

Ondorioz, edozein ikasle, bere ezaugarri pertsonalak edozein izanda ere, bere ikaskuntzaren osotasunaren jabe egin behar dela baieztatzea posible da. Azken finean, ez dira ikasle batek bere hurbileko garapen-eremuan aurrera egitea —gehiago eta azkarrago—oztopatzen duten gizarte edo testuinguruaren araberakoak diren determinismo sozialik existitzen; hala ere, horretarako, ikasleak berak baino gaitasun gehiago dituen pertsona batekin elkarrekintza izatea behar du. Zentzu horretan, irakasle gisa, ideia hau ikasgelako metodologia- eta antolaketa-estrategiak diseinatzeko funtsezkoa da. Hortaz, hizkuntzan, berdintasunezko elkarriketan eta imitazioan oinarritutako elkarrengina benetako hezkuntza-eraldaketa dakartenak direla esan daiteke (Ordóñez eta Rodríguez, 2016).

Honetaz aparte, esku-hartze didaktikoaren diseinurako curriculumean aipatzen diren kompetentziak kontuan hartzen dira. Elkarbizitzarako kompetentziak tratatu txarrak lantzeak duen garrantzia, 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen Oinarrizko Hezkuntza Curriculumean (2015) islatzen du. Bereziki, oinarrizko-zehar kompetentzietan aurkitzen da, giza eskubideen printzipio etikoetan oinarritutako jokabide gisa. Horrez

gain, diziplina barneko kompetentzien artean aurkitzen den kompetentzia sozial eta zibikoa curriculumeko arlo eta irakasgai guztietan jorratzen da. Honetan, tratu txarrekin lotura duten zenbait helburu zehazten dira, esterako:

Gatazkak izan badirela jakitea, eta eztabaidetan eta mahai-inguruetan jarrera konstruktibo, kritiko eta tolerantz partehartzea, eta ikustea elkarriketa eta desadostasunak izatea ezinbesteko baliabideak direla gizakien eta gizartearen arazoei konponbidea emateko, elkarbizitza ona lortzeko eta intolerantziarik eta tratu txarrik egon ez dadin lortzeko. (p.208)

1.4.1. Autokontzeptu orekatua izatearen beharra

Pertsona bakoitzak haren buruari buruz duen ezagutzari “autokontzeptua” deritza, eta, gainerako eskema kognitiboak bezala, garbia den giza-harreman batean murgilduta dago, non gizabanakoak eta gizarteak bere prestakuntzan aktiboki parte hartzen duten. Bestalde, autokontzeptuak nortasunaren egituraketan garrantzi handia du. Hala, nortasunaren bi osagai nagusiak autokontzeptua eta bere horretan mantentzen dituen ezaugarriak dira. Ezaugarri horiek, era berean, egokitze-ezaugarri espezifikoak izaten dira; adibidez, frustrazioen aurreko erreakzioak, arazoei aurre egiteko moduak, jarrera oldarkor eta defentsiboak eta naturalak, edo beste batzuen aurrean herabetasuna adieraztea bezalakoak. Gisa honetan, autokontzeptuaren egonkortasun-mailak nortasunaren antolaketan paper garrantzitsua burutzen du. Batetik, kontzeptuaren egonkortasunak zenbait ezaugarri garatzen ditu, hala nola, modu errealista batean ebaluatzeko gaitasuna, bere buruarekiko konfiantza eta autoestimazioa. Bestetik, autokontzeptuaren egonkortasunik ez dagonenean, gutxiagotasuna eta ezgaitasuna, segurtasunik eza eta nork bere buruarekiko konfiantza eza izatea eragiten ditu; hori ez ezik, horrek egokitzapen pertsonal eta sozial desagokiak ere eragiten ditu (Amar eta Llanos, 2011).

Haurra hazi ahala, pixkanaka-pixkanaka bere trebetasunak, interesak, ingurumena, ezaugarri fisikoak eta portaera egoki edo desagokiak lorpenak eskuratzen joango da; gerora, bizitzan arrakasta edo porrota lortzeko oinarri gisa. Horregatik, nork bere buruaz duen kontzeptua funtsezkoa da subjektu guztientzat. Ildo honetatik, pertsonak esperientzia atseginak bizi izan baditu, ezaugarri positiboak dituen ingurune batean moldatuko da, eta posible izango da haren autoestimazioak egoki portatzen ahalbidetzea. Bestela, bere buruaz duen ikuspegia gero eta negatiboagoa izaten bukatuko du (Mussen et al., 1990).

1.4.2. Asertibitate garatu baten kudeaketa

Asertibitatea norberaren eskubideak berresteko gaitasuna da, manipulatu izaten utzi gabe eta gainontzekoak manipulatu gabe. Ezetz esaten ikastea asertibitateaz interesatzen diren pertsonen helburu nagusietako bat da. Izan ere, pertsona batzuek ikaragarri sufritzen dute besteek nahi dutenaren edo baliozkotzat jotzen dutenaren aurka doan zerbait egiteari edo esateari uko egin behar diotenean. Aldi berean, trebetasun horretan norberarekiko errespetua eta bestearekiko errespetua gehien orekatzen dira. Batetik, erantzun oldarkorrek erabiltzen dituzten pertsonen oso erraz egiten zaie Ezetz modu inbaditzaile eta bestearekiko begirune gutxiz esatea. Bestetik, sumisioan dauden pertsonen, euren irizpideak errespetatzea asko kostatzen zaie, baita Ezetza adieraztea ere; besteak haiekin haserretu daitezkelaren beldur (Castanyer, 2013).

Halaber, segurtasunez eta begirunez Ezetz esan ahal izateko, nor bere burua entzuten eta errespetatzen jakiteaz gain, gainontzekoekin enpatizatzen eta errespetatzen ere ikasi behar du. Horregatik, edozein tratu txarren aurrean, “Ez” modu egoki batean esaten ikasteko urratsak zeintzuk diren identifikatu behar dira; hala, urrats horiek garatu eta, azkenik, automatizatzeko. Honela, urrats horiek epe luzera norberaren baitatik naturaltasunez aterako dira, egoera bakoitzean nola jokatu behar den bereizi gabe (Castanyer, 2013).

Ikertzaile desberdinek haurrenganako tratu txarrak asertibitatearen bitartez lantzeko ezberdintzen dituzten estrategia anitzen artean, Castanyerek (2013) Ezetza jorratzeko urratsak bi barne-estrategietan eta bi kanpo-estrategietan sailkatzen ditu:

Taula 3

Ezetza adierazteko asertzio-estrategiak

Barne-estrategiak	Kanpo-estrategiak
1. Irizpideen argitasuna	1. “Ezetzaren” adierazpen egokia: <ul style="list-style-type: none"> - Oinarrizko asertibitatea - Laino-bankua - Atzeratzeko asertzio-teknika - Asertzio-akordioen teknika
	2. Bestearen asmoen ebaluazioa

Nota. Iturria: Castanyer, 2013

Bestalde, Gradu Amaierako Lan honetan aurrera eramango den ikerketa motza denez, kanpo estrategien artean ezberdintzen diren lehenengo taldeko asertzio-estrategietan baino ez da arreta zentratuko, hots, “Ezetzen” adierazpen egokian.

1.4.2.1. Kanpo estrategiak

- “Ezetzen” adierazpen egokia

Nahiz eta pertsona batek bere irizpideak argi izan eta errealitatea objektibotasun handiagoarekin edo txikiagoarekin begiratu, ez badaki “Ez” nola esan edo bere usteetan bere burua nola baieztatu behar duen, ezer gutxi lortuko du asertibitatearen eremu honetan. Asertziozko formulak, egoki hautatu eta adieraztea ezinbestekoa da, eta ez dira inola ere aintzat hartu behar.

Honek bi gauza hartzen ditu bere baitan: alde batetik, “Ez” nola esan jakin behar izatea, zer hitz eta adierazpen erabili behar diren; eta, bestetik, zein keinu, begirada eta portaera hautatu behar diren. Bestalde, estrategia horiek aplikatzen jakin behar dira ondoren Ezetz esateko: argi izan behar da, zein testuingurutan eta norekin esan daitekeen Ezetz eta nola. Beraz, kasu guztietan, egoerarako egokiena den hitzezko eta hitzik gabeko formulazioa errekeritzen da, zeinak ez duen errefusa edo ulertezintasuna sorraraziko.

Jarraian, “Ez” asertibitatez adierazteko formularik hedatuenak aurkezten dira:

Oinarrizko asertibitatea

Eskuarki, Oinarrizko Asertibitatea besteen proposamenen aurrean “Ez” esaten hasteko erabiltzen da; honako hau modu sinplean eta azalpen labur baten bidez adieraziko da ados ez gaudela jakinarazteko. Izan ere, azalpenik ematen ez direnean, gainerakoek segurtasun eza baten moduan uler dezakete, eta horrek ahalegin handiagoa eskatzen dio errepikapenen aurrean Ezean mantendu behar den pertsonari. Oinarrizko asertibitatearen azalpenen bidez informaziorik ematen ez denez, beste pertsonak haserre gaudela edo komunikazioa eten nahi dugula uler dezake, nahiz eta hori ez den beti egia izango. Bestalde, azalpen gehiegi ematen badira, gehiegi justifikatuko da norberaren jarrera. Hala, hori negatiboa da bai gainerakoentzat, seguru ez gaudela interpreta dezaketelako; baita guretzat ere, justifikazioen aurrean, gure burua azpi plano batean kokatu eta berriz ere gure jarduera bestearen oniritziaren mende geratzen delako. Azken honek asertziozkoak izaten ez digu lagunduko.

“Ez” esaterako unean, ezinbestekoa da mantentzen dugun hitzik gabeko jarrera egokia mantentzea. Hortaz, erantzuna behar bezala modulatzeko hau egitea beharrezkoa da:

- Solaskidearekin ikusizko harremana mantentzea.
- Gorputz-jarrera tente izatea.
- Argi, entzungarri eta irmo hitz egitea.
- Auhentuan hitzik ez egitea, baizik eta azalpenez beteriko esaldien bidez.
- Ahal izatekotan eta egoera oso bortitza ez bada, aurpegi-adierazpen atsegina, irribarre edo erdi-irribarretsuarekin mantentzea.

Laino-bankua

Bestea “egoskorra” edo oso trebea denean erabilgarria da. Laino-Bankua erabiltzea gomendatzen da beste estrategia batzuk aurretik saiatu eta emaitzarik lortu ez direnean, edo aurrez jakin dakigunean ezin izango dugula beste pertsonarekin akordiorik lortu. Laino-Bankuak pertsonari arazoia ematean datza, esaten duena egia izan daitekenean, edo bere argudioarekin bat etorriz; baina norberaren jarreraz aldatzea onartu gabe.

Atzeratzeko asertzio-teknika

Egoerak larritzen gaituenean, eta argitasunez erantzuteko edo erabakitzekeko gai ez garenean erabilgarria da. Orduan, erantzuna atzeratu egiten dugu lasaiago sentitu arte.

Asertzio-akordioen teknika

Teknika hau baliagarria da gure ezezko horrek guri eta gure nortasunari buruzko interpretazio okerrak ekarriko dizkigulako beldurra dugunean. Honela, norberaren ezezkoa azaltzen da; baina, honek ez du beti zeran zerikusirik izan pertsona ona edo txarra izatearekin, koldarrarekin edo ausartarekin, “indartsua” edo “ahula” izatearekin.

2. Metodologia

2.1. Ikergaiaren planteamendu orokorra

GRAL hau Lehen Hezkuntzako ikasgela batean eskuratu diren datu batzuen bidezko ikerketa batean oinarritu arren, asertibitatea tratu txarrei aurre egiteko oinarritzko estrategia izan daitekela frogatzeko esku-hartze didaktiko bat diseinatu eta aurrera eraman

da. Beste modu batera esanda, ikerketa honen bidez, asertibitatea lantzeko gauzatutako esku-hartzeak izandako eragina ere azpimarratu nahi da. Horiek horrela, lanak bai ikerketa atala, bai esku-hartze atalak izango ditu bere baitan.

Marko teorikoan aipatu bezala, material didaktikoa prestatzeko aldamioari buruzko teoria aintzat hartu da; hau horrela izanik, jardueren planteamenduak hurrengo ordena jarraitu du: pre galdetegia, esku-hartzea, post galdetegia. Sekuentzia honen hasieran, ikasleek asertzio-estrategiei buruz dituzten aurrezagutzak zeintzuk diren jakiteko jarduera erraz bat egin da: pre galdetegia. Ondoren, konplexutasun desberdina duten 4 saioz osaturiko esku-hartze batekin jarraitu da; izan ere, saio horietan eztabaidak eta gogoetak proposatu dira, existitzen diren tratu txar motak eta horiei aurre egiteko erantzun posibleak lantzeko. Horretarako, errealitatearekin bat datozen jarrerak eta portaerak garatzeko beharrezko tresnak eskaini dira. Azken jarduerak, ordura arte landutako guztia biltzen du nolabait, hau da, ikasleek aldez aurretik ikasitakoa post galdetegi baten bidez probatzen da. Gisa honetan, aldamioren planteamendu metodologikoa jarraitu nahi izan da, hala nola, jarduera errazenetik konplexuenetara doan sekuentzia prestatzea.

Honetaz aparte, asertibitatea lantzeko egin den sekuentzia didaktikoan elementu desberdinak kontuan hartu dira. Alde batetik, ikaskuntzaren orientazio-prozesuan, funtsezkoa izan da ikaslearen aurretiko egitura kognitiboa ezagutzea; ikaskuntza esanguratsuari dagokiona. Bestetik, modu irekian egindako eztabaidek berdinen artean ikasteko aukera ematen dute; lehen aipatu den bezala, hezkuntza-jarduera inklusiboek ikaskuntza berriak bereganatzen lagundu eta bizikidetzagiroa sortzea sustatzen dute. Gainera, esku-hartze didaktikoaren jarduerak ikasleentzako motibagarriak izatea nahi direnez, TARGET akronimoa jarraitu da, hots, metodologia motibatzaileak diseinatzerako orduan kontuan hartu behar diren gai guztiak definitzen saiatzen dena.

Bukatzeko Excel programaren bitartez eskuratutako pre galdetegi eta post galdetegi emaitzen artean konparaketak egin, eta erkaketa hauen bidez martxan jarritako ikerketa ereduak ebaluatu da.

Ondoren, asertibitatea lantzean oinarritzen den ikerketa lanaren garapena aurkezten da.

3. Lanaren garapena

3.1. Parte-hartzaileak

Proposamen didaktikoa aurkeztu baino lehen, ikerketa lanean parte hartutako ikastetxearen testuingurua eta ikastaldearen ezaugarriak ezagutzea ezinbestekoa da. Egoera honetan, Lehen Hezkuntzako ikastetxe batean ikerlana aurrera eraman da, 6. Mailako 10-11 urte bitarteko ikasleekin, hain zuzen ere, 13 neska eta 10 mutilekin. Eskola Bizkaiko erdialdeko udalerrri jendetsu batean kokatuta dagoen lerro bakarreko zentro publikoa da.

Zentro honetako irakasleek tratu txarrak prebenitzeko programarik zabaldua ez dagoela adierazten dute. Gainera, eskolako arduradunek tratu txarrei buruzko oinarrizko ezagutzak ematea eta ikasleek beren burua babesten eta zaintzen irakastea funtsezkoa dela onartzen dute. Ildo honetatik, praktikaldiko hilabeteetan zehar behatutakoaren arabera, ikasle batzuek zerbait egiteari uko egin nahi diotenean ez dakite zelan jokatu, eta menpeko jarrera beraganatzen amaitzen dute. Aipatutako guztia kontuan izanda, ikerketa honen bidez, asertibitatean oinarrituriko estrategiak lantzearen garrantzia aitzat hartzen da tratu txarren jazarpenaren aurkako borrokan laguntzeko, eta gerora, ikasleek eskuratutako asertibitatearen garapenean ikasketa berriak eragiteko.

3.2. Helburuak eta hipotesiak

Aurkezten den proposamena, lan honen egileak sortua izan da. Halaber, ikerketa honen helburu orokorra, esku-hartze didaktiko baten ebaluazioaren bitartez, asertibitatea tratu txarrei aurre egiteko funtsezko estrategia izan daitekeen ikertzea eta bere balio didaktikoa ebaluatzea izan da. Helburu orokor honen ildotik, hurrengo ikerketa helburu-espezifikokoak zehaztu dira:

1. Ikasleek tratu txarren egoerei buruz dituzten ezagutzak eta irudikapenak aztertzea, oro har, eta bereziki eguneroko edo hurbileko egoerei dagokienez.
2. Ikasleek tratu txarrei aurre egiteko etorkizuneko egoerei begira, asertzio-estrategiak landuz gero, estrategia berri hauek barneratzeko gai diren aztertzea.
3. Asertziozko estrategiak irakasteko duten garrantzia eta balio didaktikoa balioztatzea.

Helburu horietatik abiatuta, ondorengo ikerketarako galderak sortu dira:

- Hezkuntzan, ikasleak tratu txarretaz defendatzeko estrategiak eskuragarri aurkitzen dira?
- Asertibitatea tratu txarrei aurre egiteko funtsezko estrategia izan daiteke?
- Eskolan, tratu txarrei aurre egiteko asertzio-estrategiak ikasteko aukerarik dago?
- Zer balio didaktiko du asertibitatea lantzeak?
- Tratu txarrak bezalako gaiak lantzea ikasleak motibatzen dituzte?

3.3. Prozedura

Ikerketa lan honen diseinua 3 fasetan ezberdintzen da. Lehenengoan, marko teorikoan aipatutako asertzio estrategiak abiapuntutzat hartuta, ikasleen ezagutzak eskuratzeko pre galdetegi bat osatu da. Bigarren fasean, esku-hartze didaktikoa 55 minutuko 4 saiotan zehar jorratu da, tratu txarrei aurre egiteko asertziozko estrategiak landuz. Hirugarrenean, esku-hartzearen ondoren ikasleek izandako erantzunen aldaketa posibleak post galdetegi baten bidez egiaztatu dira. Halaber, diseinu didaktikoan aurkezturiko jarduerak planteamendu konstruktibistatik abiatzen den aldaketa kognitibo bat eragitea izango dute helburu.

Taula 5

1. Fasea

Jarduera	Iraupena	Helburu didaktikoa	Jardueraren azalpena
Pre galdetegia	55min	1.Helburua	<u>Ikaskuntza esanguratsuari</u> jarraituz, hurrek Ezetz esaten ikasteko asertzio-estrategiei buruz dituzten aurrezagutzak pre galdetegi (1. Eranskina) baten bidez ezagutu dira.

Interbentzio didaktikoaren mamia, 2. Fasean aurrera eraman da aldamioaren bidez jarduera errazenetatik konplexuenera abiatuz; horretarako, lau saio behar izan dira. Hemen aurkezten dira fase hau ulertzeko azalpen gehigarriak:

Taula 6

2. Fasea

Jarduera	Iraupena	Helburu didaktikoa	Jardueraren azalpena
Jarrerak identifikatzen eta ezagutzen	55min	1.Helburua	<p>Ikasle batzuen interesak zundatu, eta Harry Potter liburutik ateratako alegia (2. Eranskina) aldatu bat kontatu eta aztertu da; hala, TARGET akronimoa jarraitu izan da. Alegia horretan, 3 anaien portaera motak deskribatzen dira, pertsonaia bakoitzak zerbait egin nahi ez duen egoerei aurre egiteko momentuetarako:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Anaiak handiak bereganatutako jarrera: oldarkorra eta inbaditzailea. 2) Anaiak ertainak bereganatutako jarrera: menpekoea eta isila. 3) Anaiak txikiak bereganatutako jarrera: gogoetatsua eta hitz egitearen aldekoa.
Portaerak sailkatzen	55 min	1.Helburua	<p>Pelikula ezberdinetatik ateratako 3 eszena (3. Eranskina) aztertu dira; bertan, filmetako protagonistek fabulako pertsonaiek euren burua defendatzeko bereganatzen dituzten 3 jarrera esanguratsuak aurkezten dituzte. Aztertutakoa aintzat hartuta, ikasleek errubrika (3. Eranskina) batean alegiako pertsonaia bakoitzaren portaera pelikulako protagonistak hartzen duen jarrerarekin lotu du.</p>
Asertzio-estrategiak lantzeko hausnarketa bideratzen	55 min	3.Helburua	<p>Landutako gai zehatzaren inguruan hitz egitera bideratu da: tratu txarrei aurre egiteko asertziozko estrategiak. Honetan, azkenengo film baten eszena ikusi da (4. Eranskina), zeinetan aitak hartutako jarrera autoritarioak haren semea boxeoa egitera eta balleta debekatzera agintzen duen. Pelikulako protagonistak haren burua defendatuz emandako erantzuna adierazi baino lehen, filmaren eszena eten eta ikasle bakoitzak banaka egoera horri aurre egiteko erantzun bat orri batean idatzi du; norberak dituen estrategietaz baliatuta. Ondoren, aurretiaz aztertutako eszenari buruzko erantzun anonimoak (5. Eranskina) eztabaida baten bitartez talde osoan komentatu dira; honela, berdinen arteko ikasketa sustatu da. Azkenik, semeak hartutako estrategia aztertu da.</p>
Asertzio-estrategiak lantzeko tresnak	55min	3.Helburua	<p>Azkenik, tratu txarren egoera ezberdinei aurre egiteko norberak har ditzakeen asertzio-estrategiak Power Point (5. Eranskina) baten laguntzaz aurkeztu, eta eztabaida baten bidez, egoera horiei buruzko talde hausnarketak gauzatu dira.</p>

Taula 7

3. Fasea

Jarduera	Iraupena	Helburu didaktikoa	Jardueraren azalpena
Post galdetegia	55min	2.Helburua	Hurrek asertibitatearen garapenean eskuratutako Ezetz esaten ikasteko estrategiak <i>post galdetegian</i> (1. Eranskina) probatu dituzte.

3.4. Datuak lortzeko tresnak

Ikerketa honetan, asertzio-estrategiak lantzeak duen balioa ebaluatzeko sortutako tresna nagusia pre galdetegia eta post galdetegia izan dira.

- **Pre galdetegia eta post galdetegia:** Galdetegia tratu txarren 6 egoeren inguruan egituratuta dago, eta erantzunak asertzio-estrategia motaren arabera sei dimentsiotan sailkatuta daude: “a) menpeko papera, b) isiltasun adierazpena, c) oinarrizko asertibitatea, d) laino-bankua, e) atzeratzeko asertzio-teknika eta f) asertzio-akordioen teknika”. Erantzun horiekin, esku-hartzean landu diren gaiiei buruzko hasierako ezagutzak, ideiak eta irudikapenak aztertu dira: ikasleek tratu txarrak aurkezten diren eguneroko edo hurbileko egoerei buruz dituzten ezagutzak eta tratu txar egoera horiei aurre egiteko asertzio-estrategiak.

Bestalde, ez da galdera irekirik tartekatu, ikasleek asertzio-erantzunen edota menpeko ala isiltasun erantzunen artean bakarrik aukeratu ahal izan dezaten; izan ere, azken bi erantzun horiek nahasmen uneetan hautatu ohi diren aukerak izaten dira. Edonola ere, jarduera hasi bezain laster, zenbait ikaslek, galdetegian agertzen diren aukera bat hautatzeaz gain, euren berezko erantzuna edo estrategia idatzi ahal izatea iradoki dute. Horiek horrela, ikasleek haien ikuspuntua adierazi eta azaleratu ahal izan dute, hau da, ezagutzen dituzten *estrategien berri* (5. Eranskina) eman dute. Halaber, ideia inprobisatu honen bidez, lantzen ari den gaiarekiko duten interesa aztertu da, hala nola, ikasgelan egunero bizi diren tratu txarren egoerei buruz dituzten pertzepzioak, ikasturtean bizi izan dituztenak eta eguneroko inklusioari ematen dioten garrantzia.

Hala ere, prozeduran azaldutako esku-hartze didaktikoan erabilitako errubrika indibiduala, erantzun anonimoak eta eztabaidatutakoaren bidez ere datuak bildu dira.

➤ **Esku-hartze didaktikoa**

- **Errubrika indibiduala:** Alegiako 3 pertsonaiek hartzen dituzten hiru motatako jarrerari dagokienez, ikasle bakoitzak errubrika bat bete du. Hortxe, filmetako protagonistek eszena bakoitzean euren burua egin nahi ez duten zerbaitetik defendatzeko bereganatzen dituzten portaerak 3 anaien jarrerekin lotu behar izan dituzte. Horretarako, 6 galderez osaturiko errubrika bat osatu dute: 1) Zein anaiaren jarrera hartzen du pelikulako pertsonaiak? 2) Zelan erreakzionatzen du? Zer esaten du? 3) Haren iritzia defendatzen du? 4) Norbaiti min egiten dio? 5) Zeintzuk dira ondorioak? 5) Zure ustez egokia da defendatzeko erabiltzen duen teknika?
- **Erantzun anonimoak.** Azken eszenako protagonistak bere ikuspuntua aldeztu duen egoerari erreferentzia egiteko, ikasle bakoitzak une horretarako adieraziko lukeen erantzuna modu indibidualean orri zuri batean idatzi du. Honetan, edozein motatako erantzuna emateko askatasuna izan dute. Ondoren, erantzunak jaso eta banan-banan irakurri eta eztabaidatu dira, erantzun bereizgarrietan arreta jarritz.
- **Asertzio-estrategiak lantzeko eztabaida.** Tratu txarren artean egoera ezberdinak Power Point batean aurkeztu dira 4 erantzun-aukerarekin -estrategia bakoitzetik bat-, gehien komeni zaiena aukeratu dezaten. Erantzun bat edo bestea hautatu ahala, hurrengo 4 galdera irekiak egin zaizkie: 1) Zer iruditzen zaizu estrategia hori? 2) Eta zergatik ez beste estrategia hau? 3) Estrategia horrek honako “...” ekarpena egiten du, beste honek, aldiz “...” hau? 4) Badakizu beste estrategia honek “...”-rako balio duela? Azken egoera problematiko hauek aurkeztutako erantzunek, asertzio-estrategiak erabakitzeko aukerak baino ez dituzte ematen, haiek erabaki dezaten egoerari nola aurre egin. Horrela, aurretik landutako guztiak izandako ikasketa behatu da.

3.5. Datuen tratamendua

Ikerketa-lan honetan alderdi kuantitatiboak kualitatiboak diren aspektuekin nahastu dira, asertibitatea lantzeak duen eraginkortasunetik ondorioak atera ahal izateko.

Ikerketan erabilitako tresna kuantitatiboen bidez, hau da, aipaturiko tresna nagusiaren bitartez (asertziozko estrategiak lantzeak duen balioa ebaluatzeko sortutako galdetegia) datu ugari lortu dira. Ondorioz, datu hauek biltzeko eta tratatzeko, Microsoft Excel programa informatikoa baliatu da. Honetan, datuak modu ordenatu batean sailkatu eta kalkulu-orrietan txertatu dira. Azkenik, emaitzak grafiko zirkular batzuetan islatu eta interpretatu dira. Bestetik, esku-hartzean zehar erabilitako tresnen bitartez, hots, errubrika individuala, erantzun anonimoak eta eztabaidaren bidez, bestelako datu kualitatiboak jaso dira. Hala, erreminta hauek ikasleen portaera eta erantzunenetatik arreta handiagoa deituriko datuak jasotzeko, eta horietatik abiatuta, ondorioak (5. Eranskina) ateratzeko aukera eman dute.

4. Emaitzak, analisia eta ondorioak

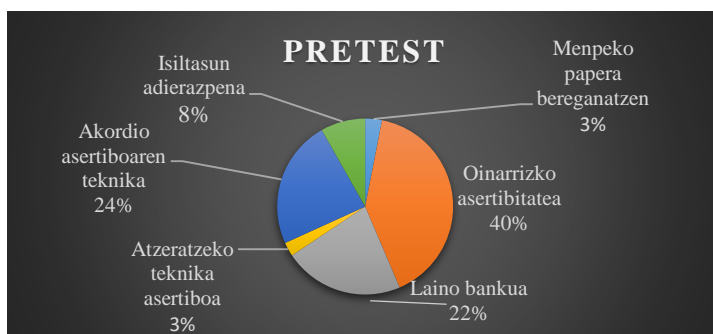
4.1. Emaitzak

Aurreko atalean aipaturiko helburuak kontuan izanik, proposamen didaktikoa gauzatu ostean emaitza jakin batzuk lortu dira. Ildo honetatik, emaitzen bilketarako galdetegietan jasotako emaitzak eta esku-hartzearen jardura batzuetan eskuraturiko informazioa kontuan hartu da.

Alde batetik, *pre galdetegiko* emaitzak 6 taldetan multzokatu dira: horietariko 4 asertzio-estrategien (c-oinarrizko asertibitatea, d-laino-bankua, e-atzeratzeko asertzio-teknika eta f-asertzio-akordioaren teknika) taldekoak direla aintzat harturik eta gainontzekoak ez (a-menpeko papera, b- isiltasun adierazpena). Ildo beretik, *post galdetegiko* emaitzekin prozesu berdina gauzatu da. Ondoren, talde bakoitzeko emaitzen batez bestekoa eskuz zenbatu da eta Excel batean bolkatu da, erantzunen %-ak kontabilizatuz.

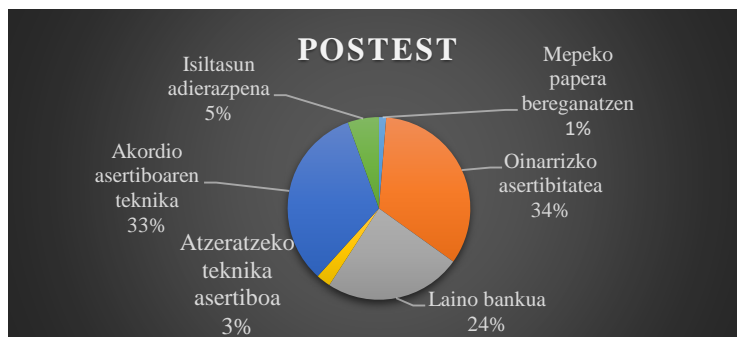
1. Grafikoa

Pre galdetegiaren grafiko zirkularra



2. Grafikoa

Post galdetegiaren grafiko zirkularra

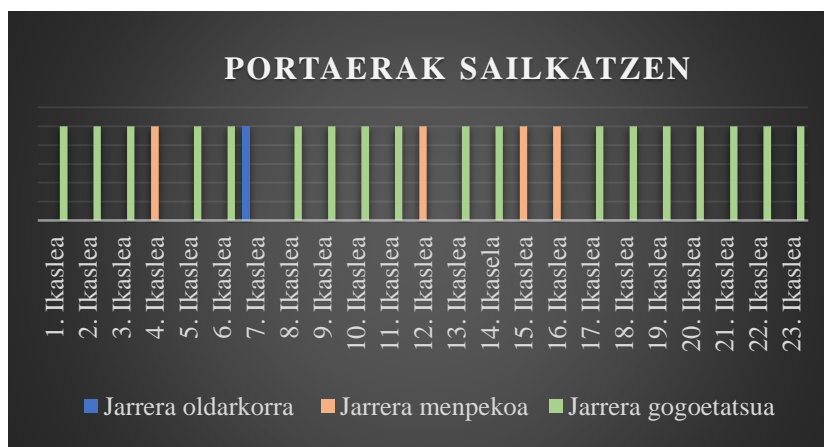


Orokorrean, ikasleen gehiengoak bai pre galdetegian (%89), bai post galdetegian (%94) asertzio-erantzunak hautatzearen alde egin dutela ikus daiteke. Bestalde, aurreko eta osteko galdetegiaren emaitzak alderatuz, interbentzioak ikasleengan eragindako diferentziak menpeko (%8 → %5) eta isiltasun (%3 → %1) paperak gutxiagotu direlarekin harremana duela adieraz daiteke. Bestalde, galdetegian agertzen diren aukerak hautatzeaz haratago, ikasle batzuek iradoki dituzten berezko erantzunak galdetegiaren aurkezten diren asertzio-estrategien antzekoak (5. Eranskina) izan dira eta horietarikoren bati erreferentzia egin diote konturatu gabe; hala, ez dira inolako kategorietan multzokatu, ezta nabarmendu ere.

Bestetik, esku-hartzeko jardueretan erabilitako tresnen (***errubrika indibiduala, erantzun anonimoak eta eztabaidatutakoa***) bidez ere datuak jaso dira. Hori dela eta, ondoren, aurretik zehazturiko irizpideak kontuan izan eta ikasleen erantzun aipagarrienak baino ez dira komentatzen; lanaren luzera errespetatu nahi baita. Adibidez, *portaerak sailkatzen* jardueran, ikasleek tratatu txarren egoerei buruz dituzten ezagutzak eta irudikapenak aztertu nahi izan dira; horretarako, pelikuletako protagonistek haien burua defendatzeko hartzen dituzten jarrerak alegiako 3 anaien jarrerekin lotu beharreko ***errubrika indibidualean*** (5. Eranskina) hurrengoaz aztertu da: portaera oldarkorra hartzea egokia dela adierazten duen ikasle bat (7. Ikaslea) aurkitzen dela eta jarrera menpekoa bereganatzea positiboa dela defendatzen duten 4 haur (4.,12.,15. eta 16. Ikasleak). Aitzitik, gainontzeko ikasleak jarrera gogoetsuaren alde agertu dira, asertibitatea gailenduz.

3. Grafikoa

Portaerak sailkatzeko zutabe grafikoa



4.2. Analisia eta eztabaida

Aurreko emaitzetan eskuraturiko aspektuak lanean islatzeko asmoz, ondoren datu horien interpretazioa egin da, hala nola, grafiko zirkularrarena eta zutabe grafikoarena.

Grafiko zirkularrean adierazi den bezala, ikus daiteke pre galdetegitik post galdetegira arte aldaketa handirik ez dela egon. Izan ere, ikasleen gehiengoak asertzio-jarrera bat izatearen alde egin badu ere, beste batzuek euren portaera menpekkoa mantentzen jarraitzen dute. Honen arrazoa, esku-hartzea oso motza izanagatik suertatu daiteke. Azken finean, jarrera konkretu batzuk aldatzea ez da horren erraza; eta are gehiago, hauek nortasunaren barreneko aspektuak direnean. Ildo honetatik, Castanyer-ek (2013) aditzera ematen duenaren arabera, pertsona batzuek ikaragarri sufritzen dute besteek nahi dutenaren edo baliozkotzat jotzen dutenaren aurka doan zerbait egiteari edo esateari uko egin behar diotenean; Ezetza adierazterakoan, besteak haiekin haserretu daitezkelaren beldur direlako. Horregatik, ikerketa honetan egiaztatu ahal izan da, edozein tratu txarren aurrean, Ezetza modu egoki batean esaten ikasteko urratsak identifikatzeaz aparte, pauso horiek garatzeko denbora luzeagoa behar dela: azkenik, norberak automatizatu ahal izateko. Edonola ere, esku-hartzearen ostean, asertzizko ikasleen emaitzak neurri txiki batean handitzeak, proposamen didaktikoan prestatutako jarduerak haien interesetik motibagarriak izatearekin zerikusia duela pentsa daiteke, hain zuzen ere, **TARGET** akronimoa jarraitzeak izandako eraginarekin. Azken finean, ikasleak *manipulatuak izaten utzi gabe eta gainontzekoak manipulatu gabe* haien eskubideak berresteko sortutako ariketak haien interesetik abiatuta prestatuak izan dira; ondorioz, uler daiteke

asertibitatea bizi dituzten tratu txarrei aurre egiteko funtsezko estrategia bilakatu dakiekela.

Esku-hartze didaktikoaren ariketen artean, *portaerak sailkatzen* jarduerak ikasleen aurrezagutzak zeintzuk diren igartzeko aukera eman du. Ildo honetatik, aurreko zutabeen bidezko grafikoan, ikasleak alegiako pertsonaien jarrera ezberdinekin identifikatu direla antzeman ahal izan da. Hala, errubrika indibidualean adierazitako erantzun bereizgarrienak lan honen egilearen arreta deitu dute: Alde batetik, 7. Ikasleak, jarrera oldarkorra duen pertsonaiarekin bere burua lotzen duela ulertzen da, hurrengo baieztapenak eman izanagatik: (5. Eranskina). Esku-hartzeko jarduera honetan konprobatu ahal izan da, ikasle horrek baieztatzen duena Castanyer-ek (2013) adierazitakoarekin lotura duela: erantzun oldarkorrek erabiltzen dituzten pertsonaiei oso erraz egin ohi zaie Ezetz modu inbaditzaile eta besteekiko begirune gutxiz esatea. Bestetik, 4.,12.,15. Eta 16. Ikasleek portaera mendekoagoa duen pertsonaiarekin euren burua harremantzen dutela pentsatu daiteke idatzitako erantzun batzuetan interpretaturiko konnotazioengatik: (5. Eranskina). Erantzun hauek azpimarratu nahi izanaren arrazoia, bost ikaslek asertzio-erantzunik eman ez izanaren kezkarrekin zerikusia du. Dena den, marko teorikoan esan bezala, Ausubel-ek (1983) adierazten du ikaslearen ikaskuntzan eragiten duen faktore garrantzitsuena ikasleak aurretiaz dakiena dela; horregatik, jarduera honen bidez, haien ezagutzetan arakatu nahi izan da, hortik abiatuta ondorengo ariketetan zelan irakatsi behar den arreta handiagoa jartzeko asmoz. Azkenik, eskuraturiko gainontzeko erantzunak asertzio-jarrera duten ikasleekin lotu daitezke. Izan ere, Castanyer-ek (2013) esandakoa aintzat harturik, Ezetz esaten ikastea asertibitateaz interesatzen diren pertsonen helburu nagusietako bat da. Horiek horrela, esku-hartzearen erantzunen artean, segurtasunez eta begirunez Ezetz esateko, asertzio-ikasle hauek euren burua entzuten eta errespetatzen jakiteaz gain, gainontzeko pertsonaiekin enpatizatzen eta errespetatzen ere dakitela azpimarratu liteke. Adibidez, erantzun nabarmenetatik, 21. Ikasleak haren aurrezagutzetatik abiatu eta ondorengo defendatzen du: (5. Eranskina).

4.3. Ondorioak

Ikerketa honen helburu orokorra, esku-hartze didaktiko baten ebaluazioaren bitartez, asertibitatea tratu txarrei aurre egiteko funtsezko estrategia izan daitekeen ikertzea eta bere balio didaktikoa ebaluatzea izan da. Ildo honetatik, jarrera-aldaketak eragitea horren erraza ez denez eta aldaketa horiek hain azkar ikustea zaila denez gero, garrantzitsua da

gauzatutako ikerketari buruzko hurbilketa bat egitea; modu honetan, aurrera eramandako diseinu didaktikoa ebaluatzea posible izango da.

Helburu nagusia 10-11 urteko ikasleen jarrerak Lehen Hezkuntzako testuinguruan lantzea izanik, gauzatutako esku-hartze plan osotik erantzun ez-asertziokoak %4 batean murriztea lortu izana aspektu gogobetegarritzat har daiteke. Hortaz, asertzio-estrategia berrien ikaskuntzan aldaketak ikusi direla azpimarratzekoa da, baina oraindik ere badira jarrera ez-asertziokoak izaten hautatzearen alde emaitzak aurkeztu dituzten ikasleak. Hala, emaitza horien ondorioak hauek izan daitezke. Alde batetik, desiragarritasunak eragin izan dezake ikasleek ez erantzutea benetan pentsatzen dutenari, baizik eta irakasleak haiengandik espero duenari. Bestalde, sekuentzia didaktikoa prestatzeko orduan, ikasleen interes hurbilenak kontuan hartuta ere, baliteke sortutako esku-hartzearen diseinua denborari begira labur geratu izatea. Izan ere, esku-hartzea diseinatzerakoan, Ezetzaren adierazpen egokirako kanpo-estrategiak 4 saiotan jorratzea motz geratu zen eta posible da gaia modu jarrai batean landu ezin izatea.

Ondorioz, esku-hartzearen bidez egindako ikerketan lortutako emaitzek ikasleen portaeran aldaketak lortzea espero baino lan konplexuagoa dela ulertzen da, eta ikaskuntza horiek orokortu daitezen beharrezkoa litzateke esku-hartzen jarraitzea. Horregatik, hurrengo baterako planteamendu didaktikoaren zenbait alderdi kontuan hartu eta beste motatako jarduerak planteatu litezke, hala nola, luzera handiagoko saioak; hala, ikasleekin asertzio-estrategiak barneratzeko beharrezkoak diren errepikapenak landu ahal izateko. Bestalde, planteatutako helburuak izandako emaitza positiboek, ikasleei estrategia ugari eskaini eta etorkizunean tratu txarrak jasaten dituzten egoeretan hartzen dituzten erabakiekin kontzienteagoak eta koherenteagoak izan daitezen lagungarri izan dakizkiekela espero da.

5. Etika eta datu pertsonalen babesa

Ikerketa honetan, parte-hartzaileen oinarrizko eskubideak eta Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean enuntziatutako eskubideak errespetatu dira ikertutako pertsonen interesak lehenetsiz eta haien autonomia eta askatasuna errespetatuz. Era berean, behatutako ikasleen konfidentzialtasuna ikerketa prozesu osoan zehar bermatu izan da, eta hemen agertzen diren datuen anonimotasuna errespetatu da.

6. Erreferentzia bibliografikoak

- 236/2015 dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. *Boletín Oficial el País Vasco*, 141, 1-278.
- Amar Amar J. eta Abello Llanos, R. (2011). El niño y su comprensión del sentido de la realidad (Tercera edición revisada y aumentada). Universidad del Norte.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).
- Avanci, J., Assis, S., Oliveira, R. eta Pires, T. (2009). When living with violence brings a child close to depressive behavior. *Ciencia & saude coletiva*, 14(2), 383-394.
- Barnett, D., Manly, J. T. eta Cicchetti, D. (1991). Continuing toward an operational definition of psychological maltreatment. *Development and Psychopathology*, 3(1), 19-29.
- Bernard Bonnin, A. C., Hébert, M., Daignault, I. V. eta Allard Dansereau, C. (2008). Disclosure of sexual abuse, and personal and familial factors as predictors of post-traumatic stress disorder symptoms in school-aged girls. *Paediatrics & child health*, 13(6), 479-486.
- Bruner, J. (1997). Pedagogía popular. La educación, puerta de la cultura, 63-83.
- Castanyer Mayer-Spiess, O. (2013). *Aplicaciones de la asertividad*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Chbosky, S. (Director). 2017. *Wonder* [Película]. Lionsgate, Mandeville Films, Participant Media, Walden Media.
- Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: The interface between policy and research. En D. Cicchetti y S. L. Toth (Eds.), *Child abuse, child development, and social policy* (pp. 7-74). Norwood, NJ: Ablex.
- Columbus, C. (Director). 2002. *Harry Potter y la cámara secreta* [Película]. Heyday Films 1492 Pictures MIRACLE Productions GmbH & Co. KG.
- Daldry, S. (Director). (2000). *Billy Elliot* [Película]. BBC Films.
- Douglas, J., Besharov, D. J. eta LL.M. (1981). Toward better research on child abuse and neglect: Making definitional issues an explicit methodological concern. *Child Abuse and Neglect*, 5(4), 383-390.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents* (Ser. Issues in clinical child psychology). Plenum Press.
- English, D. J. eta The LONGSCAN Investigators (1997). (Modified) Maltreatment Classification System.
- English, D. J., Bangdiwala, S. I. y Runyan, D. (2005). The dimensions of maltreatment: Introduction. *Child Abuse & Neglect*, 29(5), 441-460.

- English, D. J., Upadhyaya, M. P., Litrownik, A. J., Marshall, J. M., Runyan, D. K., Graham, J. C., et al. (2005). Maltreatment's wake: The relationship of maltreatment dimensions to child outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 29 (5), 597-619.
- Eusko Jaurlaritzak. (2019). *Hezkuntza-arloko prebentzio eta jardun protokoloa, gerta daitezkeen haurren eta nerabeen babesgabetasun, tratu txar, sexu-jazarpen eta sexu-abusu egoerentarako, eta hezkuntza- arloaren eta adingabeak babesteko esku hartzen duten agenteen arteko lankidetzak eta koordinaziorako*. <https://www.amarauna.euskadi.eus/es/recurso/hezkuntza-arloko-prebentzio-eta-jardun-protokoloa/d2492d97-dc64-42a2-962a-1c1e02e4cc08>
- Fleder, G. (Director). 2013. *El Protector* [Película]. Millennium Films, Open Road Films, Endgame Entertainment, Homefront Productions, Mojo Films.
- Forero, L. C. A., Reyes, A. P. A., Díaz, A. P. G. eta Rueda, M. E. V. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *MedUNAB*, 13(2), 103-115.
- Gough, D. (1996). Defining the problem. *Child Abuse & Neglect*, 20(11), 993–1002.
- Jacobi, G., Dettmeyer, R., Banaschak, S., Brosig, B. eta Herrmann, B. (2010). Child abuse and neglect: diagnosis and management. *Deutsches Arzteblatt International*, 107(13), 231.
- Lesserman, J., Drossman, D. A., Li, Z.M., Toomey, T. C., Nachman, G. eta Glogau, L. (1996). Sexual and physical abuse history in gastroenterology practice: how types of abuse impact health status. *Psychosomatic medicine*, 58(1), 4-15.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil* [Haurraren tratu txarren aurkako Esku-Hartzeko Oinarritzko Protokoloa]. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., González Aramburo F. eta Fernández Pardo G. (1990). *Desarrollo de la personalidad en el niño* (3. ed.). Trillas.
- National Research Council. (1993). *Understanding child abuse and neglect*. National Academies Press.
- Ordóñez Sierra, R. y Rodríguez Gallego, MR. (2016). Los grupos interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria. Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (2), 141-155.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Maltrato infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Palacios, J., Moreno, M. C. eta Jiménez, J. (2014). El maltrato infantil: concepto, tipos, etiología. *Infancia y aprendizaje*, 18, 7-21.

- Panzer, A. (2008). The neuroendocrinological sequelae of stress during brain development: the impact of child abuse and neglect. *African journal of psychiatry*, 11(1), 29-34.
- Ramos Ramos, P. (2018). *Maltrato infantil: conocimiento y prevención*. (2a. ed.). Málaga, Editorial ICB.
- Santana Tavira, R., Sánchez Ahedo R. eta Herrera Basto, E. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud Pública De México*, 40(1), 58–65.
- Van Tilburg, M. A., Runyan, D. K., Zolotor, A. J., Graham, J. C., Dubowitz, H., Litrownik, A. J. et al. (2010). Unexplained gastrointestinal symptoms after abuse in a prospective study of children at risk for abuse and neglect. *The Annals of Family Medicine*, 8(2), 134-140.
- Vitriol, V., Gomberoff, M., Basualto, M. E. eta Ballesteros, S. (2006). Relationship between post-traumatic stress disorder, child sexual abuse and sexual re-victimization. *Revista médica de Chile*, 134(10), 1302-1305.
- Wolfe, D., Wolfe, D. eta Villegas, C. (1991). *Programa de conducción de niños maltratados: orientación para padres intolerantes*. Trillas.
- Wood, D., Bruner, J. eta Ross, G. (1976). The Role Of Tutoring In Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.