

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2016/2017 ikasturtea**

**AUTOEZAGUTZA EMOZIONALA ETA  
*MINDFULNESS*-A ESKOLAN**

**Egilea: Ainhoa Enzunza Mallona**

**Zuzendaria: Ana Arrivillaga**

**Leioan, 2017ko maiatzaren 30ean**

## AURKIBIDEA

Sarrera.....	3
1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera.....	4
1.1. Autoezagutzaren ezaugarriak eta definizioa.....	4
1.2. Autokontzeptuaren dimentsioak.....	5
1.2.1. Autokontzeptu pertsonala.....	5
1.3. Autoezagutza emozionala eta eskola.....	6
1.3.1. <i>Mindfulness</i> -a, emozioak eta autoezagutza.....	8
2. Metodologia.....	9
2.1. Esku-hartzearen diseinuaren zergatiak.....	9
2.2. Pre-testaren eta post-testaren diseinua.....	11
2.3. Jardueren diseinua.....	11
2.3.1. Barruko eguraldia.....	11
2.3.2. Gorputzean arreta.....	11
2.3.3. Eguraldi kaxkarra dagoenean, zer?.....	12
2.4. Ebaluazioa.....	13
3. Lanaren garapena: inplementazio-fasea.....	13
3.1. Pre-testa.....	14
3.2. Barruko eguraldia.....	14
3.3. Gorputzean arreta.....	15
3.4. Eguraldi kaxkarra dagoenean, zer?.....	17
3.5. Post-testa.....	18
4. Emaitzak: deskribapena eta interpretazioa.....	18
5. Ondorioak.....	21
6. Erreferentzia bibliografikoak.....	23
<b>ERANSKINAK</b>	
1. eranskina. Autoezagutzaren eredu hierarkiko eta multidimentsionala.....	26
2. eranskina. Esku-hartzearen sekuentzia.....	27
3. eranskina. Emozioen altxorra.....	28
4. eranskina. Ikasleen erantzunak, zailtasunak eta proposatutako hobekuntzak.....	29
5. eranskina. Pre-testaren eta post-testaren fitxa.....	35
6. eranskina. Ipuina (barruko eguraldia).....	38
7. eranskina. Barruko eguraldiaren fitxa batzuk.....	40
8. eranskina. Gutun-azalean gordetzeko fitxa (1. Altxorra).....	42
9. eranskina. Egoeren zerrenda eta emozioen bost irudiak.....	43
10. eranskina. <i>Bodyscan</i> eta Jacobsonen teknikarako gidoia eta galderen fitxa.....	44
11. eranskina. Arnasketarako gidoia eta gutun-azalerako fitxa.....	46
12. eranskina. Azken ataleko jardueren emaitzak.....	48
13. eranskina. Desioen zuhaitza, jarraibideak eta gutun-azalerako fitxa.....	49
14. eranskina. Post-testaren fitxak (ikasleek egina).....	51
15. eranskina. Datuak aztertzekeo jarraitutako irizpideak.....	53
16. eranskina. Datuak aztertzekeo jarraitutako prozesua.....	55
17. eranskina. Testeko hirugarren galderako grafikoak.....	63

**AUTOEZAGUTZA EMOZIONALA ETA MINDFULNESS-A ESKOLAN****Ainhoa Enzunza Mallona**

UPV/EHU

Lan honetan Lehen Hezkuntzako laugarren mailan egindako proposamen didaktikoa aurkeztuko da. Helburua ikasgelan autoezagutza emozionala lantzea izango da, ikasleen garapen integralerako oso garrantzitsua baita. Hori abiapuntutzat hartuta, *mindfulness* teknika erabili da gaitasun emozionala garatzeko baliabide gisa. Esku-hartzea diseinatzeko, informazio bilaketa egin da; halaber, ebaluazio bat egin da ikasleen aurrerapenak aztertzeko. Emaitzei dagokienez, aipatzekoa da, ikasleak gai izan direla sentimendu eta emozioak identifikatzeko, izendatzeko eta horiek gorputzarekin duten loturaz ohartzeko, baita autoerregulaziorako teknikak erabilia sentimendu desatseginak askatzeko ere.

*Autoezagutza, emozioak, garapen integrala, gorputza, mindfulness*

Este trabajo presenta una propuesta didáctica realizada en cuarto de primaria. El propósito es trabajar el autoconocimiento emocional en el aula, puesto que es muy importante para el desarrollo integral del alumnado. Así pues, se ha utilizado el *mindfulness* como recurso para desarrollar la competencia emocional. Con el objetivo de diseñar la intervención, se ha realizado una búsqueda de información; además, se ha elaborado una evaluación para analizar los progresos del alumnado. Respecto a los resultados, los participantes han logrado identificar y nombrar emociones, observar la relación entre cuerpo y emoción y liberarse de sentimientos desagradables utilizando técnicas de autorregulación.

*Autoconocimiento, emociones, desarrollo integral, cuerpo, mindfulness*

This academic work introduces a didactic proposal carried out in the fourth year of Primary School. The aim is to work on emotional self-knowledge as it is crucial for the integral development of students. That way, the mindfulness has been used as a way of developing the emotional competence. The process of elaboration required to undertake a research; moreover, an evaluation has been designed to analyse the progress of students. As for the results, the participants were able to identify and name emotions, observe the relation between emotions and body, and to release from unpleasant feelings using self-regulation techniques.

*Self-knowledge, emotions, integral development, body, mindfulness*

## Sarrera

Lan honetan autoezagutzak ikas- eta irakas-prozesuan daukan garrantzia aztertuko da. Orokortasun horren barruan, autoezagutzaren dimentsio pertsonalean zentratuko da, bereziki alderdi emozionalean.

Honenbestez, hezkuntzako esku-hartze bat diseinatu eta martxan jarriko da hezkuntza-hobekuntza sustatzeko. Ikasleengan eragina izatea bilatzen duen ekintza izango da eta sekuentziatutako jardueraz osatuta egongo da. Gainera, pre-test eta post-test bat egingo dira, hasieratik bukaerara ikasleengan gertatu diren aldaketak aztertzeko.

Gaur egun indarrean dagoen Eusko Jaurlaritzaren (2016) EAeko curriculum dekretuan ikasleen garapen integralaren alde egiten da, hau da, garapen kognitiboan arreta jartzeaz gain emozionalean ere jarri behar dela adierazten da, bakoitzaren sentimenduetan eta emozioetan sakonduz. Hori horrela bada ere, hezkuntza emozionalak eskoletan oraindik toki txikia izaten jarraitzen du; beraz, ikasgelan autoezagutza emozionala lantzeko proposamen didaktiko bat egingo da, ikasleen garapen integralerako dakartzan onurak azpimarratzeko.

Gai honetan sakontzeko baliabide gisa *mindfulness*-a erabiliko da, gorputzean arreta jarriz emozioetara heltzeko aukera ematen duelako. Proposamen didaktikoa Lehen Hezkuntzako laugarren mailako ikasleentzat diseinatu da eta kontzientzia emozionala, emozioen eta gorputzaren arteko erlazioa eta autoerregulaziorako teknikak landuko dira batez ere.

Lanaren egiturari dagokionez, hainbat atal dituela esan behar da. Lehenengo atalean, esparru teoriko eta kontzeptuala azalduko da, zenbait autorek autoezagutzaren inguruan diotena bilduz. Bere dimentsioez ere hitz egingo da, arreta dimentsio emozionalean jarriz. Honi lotuta, eskolan emozioek daukaten garrantzia azalduko da eta *mindfulness*-ari buruzko informazioa ere emango da.

Lanaren oinarri teorikoaz hitz egin ondoren, metodologiaren atalean, esku-hartzearen diseinuaren zergatiak azalduko dira eta lanaren garapena edo inplementazio fasea deiturikoan, ikasgelan gauzatutako jarduerak deskribatuko dira. Emaitzetan, aldiz, pre-testean eta post-testean bildutako datuak aztertuko eta interpretatuko dira. Azken atalean, lan osoari buruzko ondorio orokorrak bilduko dira. Bukatzeko, erreferentzia bibliografikoak ageri dira, bai eta eranskinak ere.

## **1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera**

### **1.1. Autoezagutzaren ezaugarriak eta definizioa**

Ikertzaile, psikologo eta neurologoek aztertu dutenez, gizakiok ezaugarri arrazionalak eta ez-arrazionalak ditugu. Azken horien artekoak dira nortasuna eta emozioak eta horietan, autoezagutzak garrantzi handia dauka (Trias de Bes, 2016).

Nortasuna sei sistemak osatzen dute (sentsoriala, motorra, kognitiboa, afektiboa, estiloak eta balioak) eta horietako bakoitzaren barnean beste azpi-sistema multidimentsional batzuk daude. Sistema horien interakzioaren ondorioa da pertsona baten nortasuna, non hiru kontzeptuk daukaten garrantzia: munduaren ikuspegiak, bizitzeko erak eta autokontzeptuak, azken hori da hiruretatik oinarrizkoena (González-Pienda, Núñez Pérez, Glez.-Pumariega eta García García, 1997).

Horiez gain, autore askok aldarrikatu dute autoezagutzaren garrantzia. Esnaolak, Goñik eta Madariagak (2008), kasurako, hau nortasunaren garapenean ezaugarri zentral eta erabakigarria dela diote, alderdi pertsonal, sozial eta profesionalean eragiten baitu. Beraz, garapen integrala eta ongizatea lortzeko autoezagutza lantzea ezinbestekoa da.

Autokontzeptuaren aurrekariak aztertzeko, William James (1890) nabarmendu behar da, gaia ikertu zuen lehenengo psikologoa izan baitzen. Autoezagutza multidimentsionala zela eta hierarkikoki antolatuta zegoela azaldu zuen; eta orduz geroztik, gaur egungo eredu askoren oinarria da (James, 1890, Garmak eta Elexpuruk aipatua, 1992).

Gaian gehiago sakondu aurretik, garrantzitsua da aipatzea “autoezagutza”, “autoirudia”, “autokontzeptua”, “autopertzepzioa” edo “norberaren irudikapena” sinonimotzat erabiltzen dituztela autoreek (Garma eta Elexpuru, 1992).

Autoezagutza definitzean, autore bakoitzak bere ikuspuntutik azaltzen du kontzeptua; hori dela eta, gehien errepikatzen direnak hartuko dira erreferentetzat lan honetan. Mirasek (2001: 311) pertsona bakoitzak bere buruaz daukan irudikapena dela dio. Shavelsonek, Hubnerrek eta Stantonek (1976), aldiz, autoezagutza bakoitzak bere buruaz duen pertzepzioa dela eta ingurunearekin dituen esperientzia eta harremanak kontuan hartuz sortzen dela adierazten dute; halaber, bere garapenean pertsona adierazgarriek eragin handia izaten dutela diote. Bestalde, Puigek (1991: 3, Payák aipatua, 1992: 70) honako hau dio: “el esfuerzo por saber lo que sentimos, lo que deseamos, lo que nos impulsa a actuar y creemos necesitar, lo que pensamos y las razones que tenemos, los valores que aceptamos y defendemos y, en definitiva, quiénes somos ante nuestros propios ojos”.

Autoezagutza definitzearekin batera, esan behar da ez dela jaiotzetik daukagun zerbait, hau da, bizitzako esperientziei eta ingurunearekin dauzkagun interakzioei esker garatzen da (Garma eta Elexpuru, 1999). Horrez gain, aipatzekoa da, bereziki, sei-zortzi urterekin hasten direla haurrak euren burua deskribatzean ezaugarri fisiko eta psikologikoak bereizten, baita barneko ezaugarrietan arreta jartzen ere; pentsamendu logikoa erdiesteak autoezagutzan aldaketak eragiten baititu (Hidalgo eta Palacios, 1990).

## **1.2. Autokontzeptuaren dimentsioak**

Arestian esan bezala, autoezagutza kontzeptu multidimentsionala dela onartzen da, pertsonen ezaugarri ezberdinak barne hartzen baititu (itxura fisikoa, gaitasunak, ezaugarri psikologikoak, harreman interpersoneletarako gaitasuna eta ezaugarri moralak, besteak beste) (Miras, 2001).

Horretan sakontzeko, lan honetan, Shavelsonen, Hubnerren eta Stantonen (1976) eredu hartuko da oinarritzat, Garmaren eta Elexpurren (1999) ustez, ikuspuntu horrek abantaila batzuk baititu: autokontzeptuari buruzko hainbat definiziotako elementuak jasotzen dira; ikuspegi multidimentsionala dauka; ikuspegi teoriko eta enpirikotik ereduaren oinarria egokia da; eta hezkuntzaren testuinguruan lan egiteko diseinatuta dago, ikasleen autokontzeptua ulertzeko eta lantzeko lagungarria izango delako.

Shavelsonek, Hubnerrek eta Stantonek (1976), beraz, ikuspegi hierarkiko eta multidimentsionala<sup>1</sup> proposatzen dute eta autokontzeptu orokorra bitan banatuta dagoela diote: autoezagutza akademikoa eta ez-akademikoa. Akademikoaren barruan, eskolako ikasgaiei lotutako arlo eta edukiak aipatzen dituzte. Autoezagutza ez-akademikoan, aldiz, hiru dimentsio bereizten dituzte: soziala (kideekin eta beste pertsona adierazgarri batzuekin dituen harremanak), emozionala (norbere egoera emozionalak) eta fisikoa (trebetasun fisikoak eta itxura fisikoa).

Dimentsio guztiak garrantzitsuak diren arren, lan honetan autokontzeptu pertsonala edo emozionala deiturikoan jarriko da arreta.

### **1.2.1. Autokontzeptu pertsonala**

Terminologia aldetik autoreen artean desadostasunak daudela aipatu behar da. Batzuek dimentsio honi emozionala edo pertsonala esaten dioten arren, beste batzuek bi termino horiek bereizten dituzte, emozionala pertsonalaren azpi-ataletako bat dela adieraziz.

---

<sup>1</sup> Shavelson, Hubner eta Stantonen (1976) eredu hierarkiko eta multidimentsionala (ikusi 1. eranskina).

Bi kontzeptuak ezberdindu nahian, Goñik, Fernández-Zabalak eta Infantek (2012: 42) autokontzeptu pertsonala, bakoitzak izaki indibidual gisa, eremu fisiko eta sozialetik aparte, bere buruaz daukan pertzepzioa dela diote; emozionala, ordea, bakoitzak dimentsio emozionalean bere burua nola irudikatzen duen (azken horrek barne hartzen ditu oreka emozionala, sentikortasuna, norbere emozioak ezagutzea eta kontrolatzea).

Bereizketa hori kontuan hartuta, aurkezten den esku-hartzearen xedea eskolan autoezagutza emozionala lantzea da; izan ere, oinarrizkoa da nortasuna eraikitzean eta pertsona bakoitzak emozioen eremu pribatuan bere buruaz daukan irudikapena sortzean (Goñi Palacios, Ruiz de Azúa García eta Goñi Grandmontagne, 2007). Gainera, dimentsio hau lantzeak, antzeko egoeren aurrean guztiok ez dugula gauza bera sentitzen eta indibidualtasuna bizitzaren oinarria dela barneratzen ere lagunduko du (Fernández-Berrocal eta Extremera, 2002).

### **1.3. Autoezagutza emozionala eta eskola**

Hezkuntza emozionalerako bidean lehen pausoak XXI. mendean eman ziren. Garai hartan, aldaketak gertatu ziren, eta horiei erantzun egokia eman nahian eta UNESCOk aginduta, Delors (1996) txostena aurkeztu zen. Txosten horretan, ikasleen garapen kognitiborako, bizitzarako eta elkarbizitzarako hezkuntza sozioemozionalak daukan garrantzia aldarrikatu zen. Norbere burua ezagutzea gizakion helburu nagusia denez gero, hezkuntzan lantzea ezinbestekoa dela ere adierazten da bertan. Gainera, autoezagutzaren alderdirik garrantzitsuenetakoa dimentsio emozionala dela ere jasotzen da, hau da, norbere emozioak ezagutzea eta horiek gure pentsamenduekin eta jarrerekin duten lotura aztertzea.

Bide beretik, hezkuntzak gizakion garapen integrala ziurtatu behar duela adierazten da txostenean, eta horretarako, ikasle bakoitzak bizitza osoan zehar lortu beharreko hezkuntzaren oinarrizko lau ardatzak zehaztu ziren: elkarrekin bizitzen ikastea, ezagutzen ikastea, egiten ikastea eta izaten ikastea.

Gaur egun indarrean dagoen EAEko curriculum dekretuan ere, garapen integralaren ideiarekin alde egiten da: “Oinarrizko Hezkuntzak gizakien ahalmenak osorik garatu behar ditu eta bizitza osoan zehar behar diren oinarrizko kompetentziak eskuratu, errealizazio eta garapen pertsonalerako, herritar aktiboak izateko, gizarteratzeko eta enplegua lortzeko” (Eusko Jaurlaritzak, 2016: 8). Emozioak lantzeari dagokionez, honako hau azaltzen da: “norberari bizitzako hainbat egoera eta esparrutan sortzen

zaizkion sentimenduez eta pentsamenduez hausnartzea eta norberak egiten dituen ekintzez gogoeta egitea” (Eusko Jaurlaritz, 2016: 62).

Ondorioz, hezkuntzan ikasleen garapen integrala lortzearen alde egiten da, eta garapen kognitiboaz gain (ezagutzak, estrategiak eta gaitasunak) emozionalak ere garrantzia daukala adierazten da (Miras, 2001). Beraz, ikastetxeek eginbeharrekoa honakoa izan beharko litzateke: “la escuela –o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación– debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad” (Savater, 1997: 24).

Hori aldarrikatzen den arren, eskoletan gaitasun emozionala gutxi lantzen dela aztertu da (Garma eta Elexpuru, 1999). Izan ere, arlo honetan egindako ikerketa kopurua ez da oso handia, hortaz, gai hau eskolan integratzeko zailagoa izan daiteke (Miras, 2001).

Egoera honi aurre egin nahian, gaur egun, ikastetxeetan gero eta garrantzi handiagoa ematen ari zaio hezkuntza emozionalari. Hezkuntza eredu hau prozesu jarraia eta iraunkorra da, eta helburua gaitasun emozionalak indartzea da, horiek garapen integralerako oinarritzakoak baitira. Beraz, hezkuntza emozionalaren xedea, ikasleak bizitzarako prestatzea eta ongizate pertsonala eta soziala lortzea da (Bisquerra, 2005).

Eskoletan gaitasun emozionala garatzeko egindako proposamenen artean, Bisquerraren (2003) ikuspuntua hartu da oinarritzat. Autore horrek gaitasun emozionalaren barruan bost bloke bereizten ditu: kontzientzia emozionala, erregulazio emozionala, autonomia pertsonala, adimen interpertsonala eta bizitzarako eta ongizaterako gaitasunak. Lan honetan, horietako bitan jarri da arreta: erregulazio emozionalean eta kontzientzia emozionalean; izan ere, emozioez kontzientzia hartzea, horiek ulertzea eta erregulatzeko oso garrantzitsua da nortasunaren garapenean (Ortiz, 1999).

Bisquerrak (2003) azaltzen duenez, erregulazio emozionala, emozioak era egokian maneiatzeko gaitasuna da eta emozioa, kognizioa eta jarreraren arteko erlazioaz kontzientzia hartzea, norbere emozioak eta sentimenduak erregulatzeko gaitasuna izatea eta emozio negatiboak aurre egiteko gaitasuna izatea barne hartzen ditu, besteak beste. Kontzientzia emozionala, aldiz, norbere eta gainerakoen emozioez kontzientzia hartzeko gaitasuna da, honenbestez, emozioak identifikatzea eta hiztegi egokia erabiliz izendatzea edo gainerakoen emozioak ulertzea ditu helburu.

Horrekin lotuta, hezkuntza emozionala lantzean, Ortizek (1999) eta Payák (1992) diotenez, kontuan hartu behar da, emozioak ahoz zein idatziz adierazteak norbere emozioak identifikatzen eta nortzuk garen eta nola jokatzen dugun ulertzen, hau da,



autoezagutza garatzen, laguntzen duela. Gainera, aintzat hartzekoa da, ikasgelan musika lasaia erabiltzea kontzentrazioa eta erlaxazioa lortzeko baliagarria dela (Lacárcel Moreno, 2003).

Hezkuntza eredu honen oinarria emozioak direla aintzat hartuta, garrantzitsua da hauek definitzea. Darderrek eta Bachek (2006: 67) emozioak hauxe direla diote: “el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos”. Neurozientzian egindako ikerketetan ere erlazio hori agertzen da, eta emozioa, pentsamendua eta gorputza zirkuitu biokimiko eta neuronalen bidez erlaxionatuta daudela baieztatzen da (Carpena, 2013). Beraz, emozioak lantzean gorputzean, pentsamenduetan eta jarreretan arreta jartzea beharrezkoa da.

Horrez gain, oinarrizko edo lehen mailako emozioak eta bigarren mailakoak bereizten direla kontuan hartu behar da. Izardek (2009, Aritzetak eta Soroak aipatua, 2013), oinarrizkoen artean haserrea, beldurra, alaitasuna edo poztasuna, tristura, sorpresa eta nazka aipatzen ditu. Bigarren mailako emozioak, aldiz, lehen mailakoekin konbinaziotik eratorrita sortzen direla dio, kasurako, gozamina, urduritasuna, desira, lotsa, gorrotoa, atsekabea edo asperdura.

### **1.3.1. *Mindfulness*-a, emozioak eta autoezagutza**

Autoezagutza emozionala lantzeko eta gaitasun emozionala garatzeko teknika bat da *mindfulness*-a, baliabide horrek ikasleei une bakoitzean nola sentitzen diren egiaztatzeko aukera ematen baitie (Rovira, 2011).

Terminoak Jon Kabat-Zinnek (1990, Vallejok aipatua, 2006) sortu zuen, eta euskaraz termino bateratu bat ez dagoen arren, “arreta osoa” izenez ezagutzen da gehienetan, modu aktibo eta erreflexiboan orainean zentratzea eskatzen baitu. *Mindfulness*-a honela definitzen da: “llevar la propia atención a las experiencias que se están experimentando en el momento presente, aceptándolas sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1990, Martínezek eta Pachecok aipatua, 2012: 112).

Darderrek eta Bachek (2006) eta Carpenak (2013) diotena berreskuratuz eta bereziki, emozioen eta gorputzaren arteko erlazioan zentratuz, lan honetan *mindfulness*-a gorputzeko sentazioetan edo erreakzioetan arreta osoa jartzeko teknika bezala hartu da. Izan ere, Huegunek (2005) dioenez, gorputza mezu-iturri oparoa da honako hauei dagokienez: zer garen, nola jokatzen dugun eta zer sentitzen dugun. Beraz, gorputz-

sentsazioak, erreakzioak eta aldaketak hautematea emozioetara zein alderdi kognitibora iristeko sarbiderik egokiena da. Modu horretan, autoezagutza garatu ohi da, pertsona bakoitzak bere esperientziarekin konektatzeko aukera baitu.

*Mindfulness*-eko praktketan gehien lantzen diren jarduerak, arnasketa edo gorputz-sentsazioetan arreta jartzea eskatzen dutenak izaten dira (Vallejo, 2006). Gorputzean arreta jartzeko teknika bat, *Bodyscan* izenekoa eta Jacobsonen *Relajación muscular progresiva* deritzona batzen dituen izan daiteke (Schoberlein, 2012: 140). Lehenengoarekin, gorputz atal ezberdinetan arreta jarriz, horien kontzientzia hartu eta sentsazioak identifikatzea lortzen da; bigarrenaren xedea, ordea, gorputza erlaxatzea da. Honenbestez, *mindfulness* teknika 5-12 urte bitarteko ikasleekin erabiltzeko oso egokia dela frogatu da; izan ere, ikasleei lasaitzen, haien emozioak sentitzen eta ulertzen eta kontzentratzeko gaitasuna garatzen laguntzen die, eta gainera, norberarengan konfiantza izaten ere laguntzen du (Snel, 2013). Horrez gain, ikasteko gaitasuna garatzen, etekin akademikoa handitzen, arreta eta kontzentrazioa indartzen, antsietatea gutxitzen, norbere burua kontrolatzeko gaitasunak garatzen, ikasketa soziala eta emozionala hobetzen, jarrera prosozialak eta harreman pertsonal osasuntsuak garatzen eta ongizatea handitzen laguntzen du (Schoeberlein, 2012).

Ondorioz, norberaren barruan arreta jartzeak ikuspegi mentala eta etekin akademikoa hobetzeaz gain, oreka emozionala lortzen ere laguntzen du; beraz, hau landuz gero, akademikoki, emozionalki eta sozialki aurrera egingo da (Schoeberlein, 2012).

Labur esanda, hezkuntzan emozioak lantzeak autoezagutza-prozesuan laguntzen du: “el conocimiento de las emociones forma parte de uno de los principios básicos de la vida personal, que es el conocimiento de uno mismo” (Caruana eta Tercero, 2011: 75). Eta ez hori bakarrik, *mindfulness*-aren bidez gorputzean arreta jartzeak norbere emozioak ezagutzeko eta beraz, autoezagutza garatzeko aukera ematen du (Huegun, 2005). Hori aintzat hartuta, hezkuntzaren erronka garrantzitsuenetakoa da ikasleek eskolako egoeretan martxan jartzen dituzten alderdi emozionalen, afektiboen eta kognitiboen arteko puzzlea osatzea (Miras, 2001).

## **2. Metodologia**

### **2.1. Esku-hartzearen diseinuaren zergatiak**

Lan honetan hezkuntza esku-hartze bat proposatuko eta gauzatuko da. Gaiari dagokionez, arestian azaldu bezala, ikasleen autoezagutza emozionala landu nahi da,

orokorrean eskoletan gutxi lantzen delako eta ikasleen garapen integrala lortzeko oso alderdi garrantzitsua delako (Esnaola, Goñi eta Madariaga, 2008).

Bisquerraren (2003) proposamenean oinarrituta, kontzientzia emozionala eta erregulazio emozionala landuko dira, izan ere, garrantzitsuak dira nortasunaren eta autoezagutzaren garapenerako (Ortiz, 1999). Gainera, gorputzean arreta osoa jarri eta emozioekin duen loturaz ohartzeko baliabide gisa *mindfulness*-a erabiliko da, Huegunek (2005) dioen legez, gorputza lantzea gaitasun emozionala garatzeko ezinbestekoa baita. Horrez gain, autoezagutza emozionalean sakontzeko ere baliagarria delako aukeratu da teknika hau.

Emozioei dagokienez, esku-hartze osoan zehar bost landuko dira: poza, lotsa, tristura, haserrea eta urduritasuna edo beldurra<sup>2</sup>. Beraz, Izardek (2009, Aritzetak eta Soroak aipatua, 2013) egiten duen sailkapenean oinarrituz, oinarritzko emozioetatik poza, tristura, haserrea eta beldurra aukeratu dira; eta bigarren mailakoetatik, lotsa eta urduritasuna, ikasgelan askotan nagusitzen diren emozioak baitira.

Aipatzekoa da ere, esku-hartzeko jarduera bakoitza gauzatu ondoren, ikasleek idatziz zein ahoz adieraziko dituztela saioan zehar sentitutako emozioak, Ortizek (1999) eta Payák (1992) diotena gogoraturaz, emozioak adieraztea, pertsona bakoitzak sentitzen duena zer den identifikatzeko eta ulertzeko baliagarria baita.

Lan honetan, helburu orokorra eta espezifikokoak bereizi dira. Helburu orokorra proiektu osoari bideratuta dago; espezifikokoak, aldiz, esku-hartzearen atal bakoitzari lotuta daude.

HELBURU OROKORRA	- Autoezagutza emozionala lantzeko proposamen didaktikoa diseinatzea eta praktikan jartzea.
HELBURU ESPEZIFIKOAK	- Ikasleek kontzientzia emozionala garatea: emozioez kontziente izatea, horiek interpretazio grafikoen bidez identifikatzea eta izendatzea. - Ikasleak gorputza eta emozioen arteko erlazioaz ohartzea. - Ikasleek autoerregulaziorako edo sentimenduak askatzeko teknikak lantzea eta erlaxaziora iristea.

1. Taula: Helburu orokorrak eta espezifikokoak.

Interbentzioa Mungiako Bentades ikastetxean egin da, zehazki, Lehen Hezkuntzako laugarren mailan, hau da, bederatzi eta hamar urte bitarteko ikasleek hartu dute parte. Ikasgelan hogeita hiru ikasle daude eta interbentzioa haien ezaugarriei egokituta diseinatu da, Hídalgo eta Palaciosen (1990) azaldutakoa aintzat hartuta.

<sup>2</sup> Beldurra eta urduritasuna elkarrekin jartzea erabaki da, urduritasuna ikasle hauen kasuan, zerbait gaizki egiteko beldurrarekin lotuta agertzen delako gehienetan.

Esku-hartzeari dagokionez, hiru ataletan banatu da: “Barruko eguraldia”, “Gorputzean arreta” eta “Eguraldi kaxkarra dagoenean, zer?” deiturikoak hain zuzen ere. Horietako bakoitzean, hainbat jardueraren bidez, arestian aipatutako helburu espezifiko horien arteko bat landu da. Gainera, esku-hartzearen hasieran, pre-test bat egin da eta saio guztiak burutu ondoren, post-testa egingo da, ikasleek izan dituzten aurrerapenak ebaluatzeko (esku-hartze osoaren sekuentzia ikusteko joan 2. eranskinera).

## **2.2. Pre-testaren eta post-testaren diseinua**

Pre-testa esku-hartzean landuko diren gaien inguruko ikasleen aurrezagutzak identifikatzeko egin da. Kasu honetan, ipuin bezala planteatu da, dibertigarriagoa eta ulerterrazagoa zelakoan. Ipuina irakurri ondoren, hiru galdera erantzungo dituzte ikasleek, eta horietako bakoitzean, interbentzioan zehar landuko diren gai edo atal bati buruzkoak itaundu zaizkie. Jarduera guztiak burutu ondoren, test bera errepikatuko da (post-test) ikasleen aurrerapenen eta interbentzioaren ebaluazioa egin ahal izateko.

## **2.3. Jardueren diseinua**

Esan bezala, esku-hartzeak hiru atal ditu, beraz, pre-testaz eta post-testaz gain, guztira sei saio erabili dira jarduera guztiak egiteko. Jarraian, atal bakoitzaren diseinuaren azalpena dator.

### **2.3.1. Barruko eguraldia**

Emozioen identifikazioa eta kontzientzia landu nahi dira atal honetan, horretarako bi saio (ordu betekoak) eta egunero hamar minutu erabiliko dira. Barruko eguraldia lantzea Snelen (2013) liburuan azaltzen den proposamenari jarraituz diseinatu da, ikasleek emozioak grafikoki, kasu honetan eguraldiaren irudien bidez, adieraziko dituztelarik.

Jardueri dagokienez, lehenengoan, gaian sartzeko, asmatutako ipuin bat erabiliko da. Horrekin batera, talde txikietan lan egingo da indibidualki idatzitakoa haien taldearekin komentatzeko aukera izan dezaten. Bigarren jardueran, aldiz, aste osoan zehar egindakoa aztertuko da, hau da, hausnartzeko eta ondorioak ateratzeko planteatuta dago.

### **2.3.2. Gorputzean arreta**

Gorputzean arreta jartzeko hiru jarduera gauzatuko dira. Lehenengo jarduera, atal honi sarrera emateko eta ikasleen arreta eta interesa pizteko diseinatuta dago. Bideo bat

erabiliko da aurreko ekintzan azaldutako emozioak lantzeko aukera emango duelako eta protagonisten emozioak une batetik bestera nola aldatzen diren agertzen delako.

Bigarren jardueran, joko dinamiko bat erabiliko da, ikasle guztien parte-hartzea bultzatuz. Bakoitzaren gorputzak emozio baten aurrean ezberdin erreakzionatzen duela ohartaraztea da asmoa, Fernández-Berrocak eta Extremerak (2002) autoezagutza emozionala azaltzerakoan honi ematen dioten garrantzia kontuan hartuz.

Hori lortzeko, aurreko saioetan landutako emozioak egoera batzuen bidez azalduko zaizkie. Horrela planteatu da egoerek momentuan kokatzen eta gorputzeko sentrazioak edo erreakzioak errazago identifikatzen lagunduko dielakoan, ikasleen errealitate eta ikasgelako egunerokotasunarekin lotuta egongo baitira. Emozio bakoitzarekin bi egoera planteatu dira ikasleren batek egoera horretan adierazitako emozioa sentituko ez balu, jarduera gauzatu ahal izateko beste aukera bat izan dezan. Jardueran zehar, ikasleek emozio bakoitzarekin gorputzean sentitzen dutena zer den idatzi beharko dute, bakoitzak bere sentazioetan sakontzeko eta autoezagutza lantzeko aukera izan dezan.

Hirugarren jardueran, ikasleek haien gorputzaren kontzientzia hartuko dute emozioekin duen lotura aztertzeko. Horretarako, Schoeberleinek (2012: 140) proposatutako jarduera erabiliko da, hau da, *Bodyscan* eta Jacobsonen teknika biltzen dituen. Dinamikoa delako aukeratu da. Iraupen laburrekoa (20 minutuko) izango da, ikasleak ez baitaude era honetako jarduerak egitera ohituta.

Hirugarren jarduera hau eta ondorengo ataleko biak egiteko, sarrera gisa, “igelaren posizioan” jartzeko eskatuko zaie ikasleei. Ideia hau Snelen (2013) liburutik hartu da eta egingako esperientziek frogatu dutenez, ariketa egiteko lagungarria delako erabili da.

### **2.3.3. Eguraldi kaxkarra dagoenean, zer?**

Azken atal honetan autoerregulaziorako teknikak landuko dira, sentimendu desatseginen aurre egitea eta erlaxatzea helburu izanik. Horretarako, bi saio labur erabiliko dira (30 minutukoak), ikasleak ez baitaude ohituta era honetako jarduerak egitera.

Saio biak Snelen (2013) liburuan oinarrituz diseinatu dira. Lehenengo jarduera, arnasketan oinarrituta dago eta oinarritzkoa izateaz gain, haurrentzat egiteko erraza delako hautatu da. Bigarrena, aldiz, irudikatze-jarduera bat izango da, non sentimendu desatseginak askatzea eta horiek aldatu daitezkeela ohartzea izango den asmoa. Haurrentzako dibertigarria eta baliagarria delako aukeratu da, izan ere, irudimena erabili

beharko dute beste toki batera bidaiatuz. Saioetan musika lasaia erabiliko da Lacárcel Morenok (2003) azaldutakoa aintzat hartuta.

Amaieran, bi galdera erantzungo dituzte ikasleek, horietako bat saioa ebaluatzeko eta bestea, haien gutun-azalean gordetzeko erabiliko dira. Ostean, ikasle bakoitzak bizitakoa elkarbanatzeko eta nahi izanez gero ikaskideei kontatzeko aukera izango du.

## 2.4. Ebaluazioa

Ebaluazioa, proposatutako jarduerak ikasleentzako egokiak edota baliagarriak izan diren frogatzeko eta saioren indarguneak eta ahuleziak identifikatzeko egingo da. Horretarako, interbentzioan zehar behatutakoa eta ikasleen erantzunak hartuko dira kontuan. Horrela egitea erabaki da, ikasle bakoitzak ikasitakoa edo berarentzat garrantzitsua edo deigarria izan dena bere *Emozioen altxorra* izeneko gutun-azalean gordetzea delako asmoa (ikusi 3. eranskina). Norberaren emozioak eta interbentzioan zehar sentitutakoa pertsonala izango da eta bakoitzak berarentzako gordeko duenez, erantzun zintzoak emango ditu eta behar duenerako alboan izango du altxor hori. Gainera, saioetan egindakoa idatziz jartzeak esperientziak errazago barneratzen ere lagunduko die.

Dena den, interbentzioaren baliagarritasuna frogatzeko eta ikasleen aurrerapenak ebaluatzeko, prozesuaren amaieran pre-testean eta post-testean jasotako erantzunak alderatuko eta aztertuko dira (emaitzen atalean azalduko da). Horretarako, honako irizpideak kontuan hartuko dira:

- Ea kontzientzia emozionala garatzea lortu duten: emozioez kontziente izatea, horiek interpretazio grafikoen bidez identifikatzea eta izendatzea.
- Ea gorputzaren eta emozioen arteko erlazioaz ohartu diren.
- Ea autoerregulaziorako eta sentimenduak askatzeko teknikak barneratu dituzten eta erlaxazioa lortu duten<sup>3</sup>.

## 3. Lanaren garapena: inplementazio-fasea

Atal honetan esku-hartzean zehar egindako jarduera bakoitza azaltzen da. Horrez gain, ikasleek emandako erantzunak eta jardueretan izandako zailtasunak ere bildu dira (ikusi 4. eranskina).

---

<sup>3</sup> Azken atal honetan, pre-testaz eta post-testaz gain, azken bi jardueretan ebaluazio txiki bat egingo da ea erlaxazioa lortu duten frogatzeko.

### 3.1. Pre-testa

Helburua: Ikasleek emozioak izendatzearen, hauek gorputzarekin duten loturaren eta autoerregulaziorako tekniken inguruan dituzten aurrezagutzak identifikatzea.

Materiala: Pre-testa eta post-testaren fitxa (ikusi 5. eranskina).

Jardueraren azalpena: Ipuin bat irakurri dute banaka, eta esku-hartzean zehar landuko diren ataletako bakoitzari buruzko hiru jarduera labur burutu dituzte.

### 3.2. Barruko eguraldia

Helburuak:

- Kontzientzia emozionala garatzea: emozioez kontziente izatea, horiek identifikatzea eta izendatzea.
- Emozioak interpretazio grafikoen bidez identifikatzea.
- Emozioek pertsona bakoitzarentzat esanahi ezberdinak izan ditzaketela ohartzea.
- Emozioez eta sentimenduez hitz egiteko eta besteei entzuteko gaitasuna garatzea.

Edukiak: Kontzientzia emozionala: emozioen identifikazioa eta izendatzea.

- **Lehenengo jarduera: barruko eguraldia identifikatzen (ordu bat)**

Materiala: Ipuina (ikusi 6. eranskina) eta bost emozioen fitxak talde bakoitzarentzat (ikusi 7. eranskina).

Jardueraren azalpena: Hasteko, ikasleei mutiko bati buruzko ipuin bat irakurri zaie eta bertan gizon jakintsuak haurrari ematen dizkion gomendioak jarraituz planteatu da jarduera. Bost pertsonako taldeetan lan egin dute ikasleek, eta ipuina irakurri ondoren, talde bakoitzari bost paper banatu zaizkio. Horietako bakoitzean emozio bat agertzen zen, beraz, ikasleek haien emozioak identifikatu eta grafikoki adierazi dituzte (kasu honetan, eguraldiari dagozkion kontzeptuei lotu zaizkie emozioak). Beraz, landu diren emozioak bost izan dira: poza (eguzki batez adieraziko da), tristura (euriaren bidez), haserrea (ekaitzaren bidez), urduritasuna edo beldurra (haizearen bidez) eta lotsa (hodei beltzen bidez).

Emozio bakoitza adierazteko erabili beharreko interpretazio grafikoa adostu ondoren, ikasleek aste betez, egunero, bi galdera hauek erantzun dituzte: “Nola sentitzen zara gaur? Zergatik?”. Horretarako, taldeka jarri, bakoitzak sentitzen duen emozioaren papera hartu eta zergatia idatzi dute bertan. Ondoren, hamar minutu eman zaizkie haien taldekideekin idatzitakoa komentatzeko.

### - **Bigarren jarduera: barruko eguraldia aztertzen (ordu bat)**

Materiala: Talde bakoitzaren bost emozioen fitxak (ikus 7. eranskina) eta gutun-azalean gordetzeko fitxa (8. eranskina).

Jardueraren azalpena: Astebete igaro ondoren, saio hau erabili da aste osoan zehar idatzitakoa talde osoarekin komentatzeko eta ondorioak ateratzeko. Hasteko, taldeka jarri dira (aurreko saioko talde berdinak) eta egunero erabilitako bost fitxak banatu zaizkie. Fitxak aurrean dituztela, orain arte egindakoaren helburua haien emozioak identifikatzea dela gogorarazi zaie eta ondoren, galderak planteatu zaizkie: “Egunero eguraldi bera izan duzu ala astean zehar aldatu egin da? Zergatik sentitu zarete pozik? Zergatik beldurtuta edo urduri? Zergatik haserre? Zergatik triste? Zergatik lotsatuta?”.

Galdera hauek erantzuteko, emozio bakoitzaren fitxan idatzitako zergatiak irakurri dituzte. Hori eginda, azalpen labur bat eman zaie haien emozioak edo “barruko eguraldia” egun batetik bestera edo une batetik bestera alda daitezkeela ohartu daitezen; gainera, irakurritako adibideak aztertuz, emozio bat sentitzearen arrazoiak pertsona bakoitzarentzat ezberdinak izan daitezkeela ikusi dute. Beraz, garrantzitsuena norbere emozioez kontzientzia hartzea eta onartzea dela adierazi zaie, era horretara, haien barruan gertatzen dena eta sentitzen dutena hobeto ulertuko baitute.

Bukatzeko, ikasle bakoitzari bere gutun-azalean gordeko duen fitxa banatu zaio eta bakoitzak ikasitakoa edo berarentzat garrantzitsua izan dena idatzi du bertan.

### **3.3. Gorputzean arreta**

Helburuak:

- Gorputzaren egoeraz edo sentazioez kontzientzia hartzea eta horiek emozioekin duten loturaz ohartzea.
- Emozio baten aurrean bakoitzak era ezberdin erreakzionatu dezakeela ohartzea.

Edukiak: Gorputza eta emozioen arteko erlazioa.

### - **Lehenengo jarduera: zer sentitzen dute une bakoitzean? (20 minutu)**

Materiala: Bideoa<sup>4</sup>.

Jardueraren azalpena: Hasteko, ekintzaren sarrera gisa, azalpen bat eman zaie non gorputza eta emozioen arteko loturaz hitz egin zaien adibideak emanaz. Hori ulertzeko,

---

<sup>4</sup> Erabilitako bideoa: *Walt Disney cortos de Pixar pajaritos*. 2017ko martxoaren 1ean hemendik berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=vt5iAf6xbjA>



bideo bat erabili da non ikasleek, bideoko pertsonaiek une bakoitzean zein emozio sentitzen duten identifikatu behar izan duten. Horrez gain, honako galdera hau erantzun behar izan dute: “Zergatik diozue edo nola ohartu zarete hori sentitzen dutela?”.

**- Bigarren jarduera: egoerak aztertuz (40 minutu)**

Materiala: Egoeren zerrenda eta ikasle bakoitzarentzat emozioen bost irudiak (ikusi 9. eranskina).

Jardueraren azalpena: Jarduera honetarako ikasle guztiak zutik jarri dira eta gelaren erdian marra bat marraztu da. Egoera ezberdinak planteatu zaizkie: azaldutakoa sentituz gero, marra zapaldu behar izan dute; bestela, zeuden tokian geratu behar izan dute.

Egoera aurkeztu ostean, marraren gainean kokatu diren ikasleek banaka eta ahoz gora adierazi dute zer den une horretan daudenean gorputzean igartzen dutena, baita zein gorputz ataletan igartzen duten ere. Horrekin batera, bakoitzari bost irudi eman zaizkio (aurretik landutako emozio bakoitzaren adierazpen grafikoak), haien sententzioak irudi bakoitzaren atzean idazteko. Egoera guztiekin jarraitu da prozesu bera.

Amaitzeko, bakoitzak bere bost irudiak *Emozioen altxorrean* gorde ditu. Ondoren, hausnarketa bat egin da ahoz gora eta talde osoarekin, jardueran ikasitakoari buruz, eta azaldu zaie, emozio baten aurrean ikasle bakoitzaren gorputzak ezberdin erreakzionatu dezakeela, eta gorputzean noizean behin sentitzen duten mina, dardara edo tentsioa emozioen ondorioa izan daitekeela.

**- Hirugarren jarduera: zer gertatzen da zuen gorputzean? (ordu bat)**

Materiala: Jarduera egiteko jarraibideak eta galderen fitxa (ikusi 10. eranskina).

Jardueraren azalpena: Kasu honetan, *Bodyscan* eta Jacobsonen *relajación muscular progresiva*-ren teknika batzen dituen ekintza labur bat burutu da. Hasteko, jardueraren nondik norakoak eta eginbeharrekoa azaldu zaizkie ikasleei, prozesuan zehar dudarik egon ez dadin. Ondoren, lurrean etzanda jartzeko eta isilean eta lasai jarraibideak jarraitzeko eskatu zaie. *Bodyscan*-aren bidez, gorputz atal ezberdinetan jarri da arreta eta gorputza nola dagoen ohartzeko eskatu zaie (tentsioa dagoen, mina...). Jacobsonen teknika erabili da gorputza erlaxatzeko, hau da, gorputz atal ezberdinak aipatu dira eta hiru aldiz uzkuritu eta erlaxatu behar izan dute horietako bakoitza.

Bukatzerakoan, ikasleek, banaka, galderen fitxa bete dute. Ondoren, talde handian komentatu dira erantzunak, eta bakoitzak aukera izan du sentitu edo bere gorputzaz deskubritu duena azaltzeko.

### 3.4. Eguraldi kaxkarra dagoenean, zer?

#### Helburuak:

- Erlaxaziorako eta autoerregulaziorako teknikak ikastea eta erlaxaziora iristea.
- Sentimendu desatseginak askatzeko teknikak ikastea.
- Emozioez eta sentimenduez hitz egiteko eta besteei entzuteko gaitasuna garatzea.

#### Edukiak: Erlaxazio eta autoerregulaziorako teknikak.

##### - **Lehenengo jarduera: arnasketa (40 minutu)**

Materiala: Jarraibideak emateko gidoia eta gutun-azalean gordeko duten orria (ikusi 11. eranskina).

Jardueraren azalpena: Hasi aurretik, jarduera nolako izango den eta haiek eginbeharrekoa zer izango den azaldu zaie, jardueran zehar zalantzarik egon ez dadin. Musika<sup>5</sup> lasaiaren laguntzaz eta jarraibideei jarraituz, eskuak sabelean jarri eta arnasa hartzerakoan sabelean eta gorputzean gertatzen diren mugimenduetan jarri dute arreta ikasleek, sabelean pentsamendurik ez dagoela eta arnasketan arreta jartzeak erlaxatzen lagundu diezaiekeela ohar daitezten.

Ariketa bukatu ondoren, nola sentitzen diren idatzi dute hitz bakar baten bidez<sup>6</sup>. Ondoren, arnasketa-jarduerak zertan lagundu dien idatzi dute haien gutun-azalean gordetzeko. Bukatzeko, norbaitek sentitutakoa gainerako ikaskideekin partekatu nahi izanez gero, bere esperientzia kontatzeko aukera eman zaio.

##### - **Bigarren jarduera: desioen zuhaitza (40 minutu)**

Materiala: Jarraibideak emateko gidoia eta gutun-azalean gordeko duten fitxa (ikusi 13. eranskina).

Jardueraren azalpena: Hasteko, jardueraren nondik norakoak azaldu zaizkie. Ikasleak lurrean etzan dira eta irudikatze-ariketa bat egin da, musika lasaia<sup>7</sup> erlaxatzeko lagungarri zelarik. Honakoan, paisaia bat imajinatzeke eta haien desioak, nahiak edo pentsamenduak txori bati kontatzeko eta hura libre joaten uzteko aukera izan dute. Jardueraren asmoa da, ikasleek sentimenduak askatzen ikastea eta ohartzea beti dagoela alda daitekeen zerbait kezken, arazoen edo sentimenduen artean.

---

<sup>5</sup> Erabilitako musika: *Música Clásica Relajante para Trabajar*. 2017ko martxoaren 15ean hemendik berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=uw-gAXbKatI>

<sup>6</sup> Orri hauek saioaren ebaluazioa egiteko erabili dira (emaitzak ikusteko joan 12. eranskinera).

<sup>7</sup> Erabilitako musika: *Canto de aves con música muy relajante para estudiar, meditar, dormir y más*. 2017ko martxoaren 15ean hemendik berreskuratua: [https://www.youtube.com/watch?v=d1mBDU\\_N\\_JA](https://www.youtube.com/watch?v=d1mBDU_N_JA)

Ariketa bukatu ondoren, paper batean, une horretan sentitzen zutena<sup>8</sup> idatzi dute eta bide batez, haien esperientzia beste ikaskide bati kontatzeko aukera izan dute. Horrez gain, jarduera honi esker ikasi dutena orri batean idatzi dute haien *Emozioen altxorrean* gordetzeko eta nahi izanez gero, eskatutako desioa ere idatz dezaketela adierazi zaie. Saioarekin bukatzeko, idatzitakoa talde handian ikaskideei kontatzeko aukera izan dute.

### 3.5. Post-testa

Helburua: Ikasleek emozioen, emozioek gorputzarekin duten loturaren eta autoerregulaziorako tekniken inguruan ikasitakoa ebaluatzea.

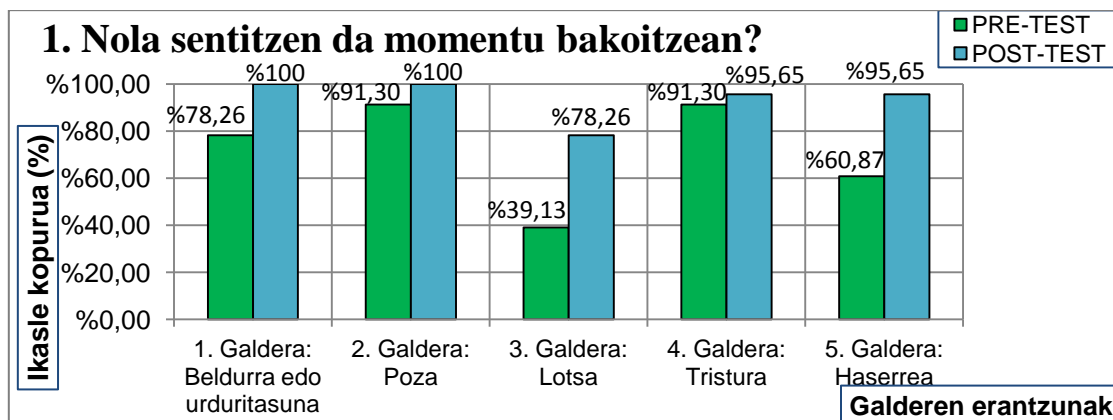
Materiala: Pre-testaren eta post-testaren fitxa (ikasleen erantzunak 14. eranskinean).

Jardueraren azalpena: Pre-testean egindako jarduera bera erabili da.

## 4. Emaitzak: deskribapena eta interpretazioa

Atal honetan pre-testean eta post-testean jasotako emaitzak azalduko eta interpretatuko dira. Kasu batzuetan, esku-hartzean zehar burututako jardueretan jasotakoa ere aztertuko da emaitzak zehatzagoak izan daitezzen. Hori egin aurretik, testeko datuak aztertzeko jarraitutako irizpideei eta emaitzetara heltzeko jarraitutako prozesuari erreparatzea ezinbestekoa izango da (ikusi 15 eta 16. eranskinak).

Testeko lehenengo jardueran, hau da, emozioak identifikatzeko eta izendatzeko eskatzen duenean, orokorrean emaitzak hobetu direla ikus daiteke, post-testean ehuneko altu batek lortu baitu emozioak era egokian identifikatzea, kasu batzuetan % 100ek egoki erantzun dute. Ikasleen aurrerapenei begira, test batetik bestera gertatutako aldaketak kasu guztietan hoberantz eman direla aipatu behar da (ikusi 16. eranskina).



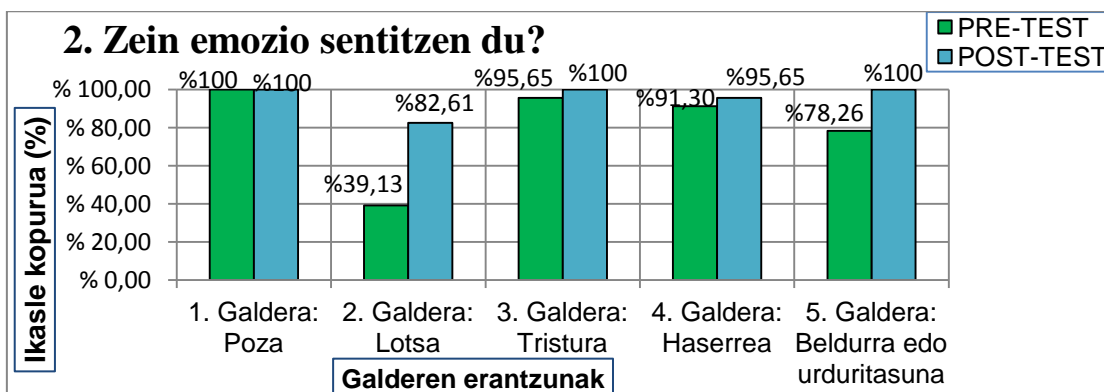
1. Grafikoa: Lehenengo galdera (pre-testa eta post-testa)

<sup>8</sup> Orri hauek saioaren ebaluazioa egiteko erabili dira (emaitzak ikusteko joan 12. eranskinera).

Hobekuntza handiena “lotsa”ren kasuan gertatu da (%39,13 igo da) baina orokorrean, emozioak identifikatzerakoan ehuneko baxuena izan du. “Haserrea”ren kasuan ere emaitzak asko hobetu dira: %34,78 igo da (1. grafikoa).

Lehenengo jarduera honetan jasotako emaitzen interpretazio bat egiteko, ikasleei orokorrean identifikatzea eta izendatzea gehien kostatu zaien emozioa lotsa izatea Izarden (2009, Aritzetak eta Soroak aipatua, 2013) sailkapenarekin lotuta egon daiteke. Autore horrek, bigarren mailako emozioa dela dio, ez oinarrizkoa; beraz, ikasleek zailtasun gehiago izan ditzakete lotsa identifikatzeko. Hala ere, arreta deitzen du, pre-testean batez ere, haserrea identifikatzerakoan zailtasunak izateak, sailkapen horretan oinarrizko emozioen artean baitago. Beraz, ikerketa gehiago egin beharko lirateke honen zergatia interpretatzeko.

Testeko bigarren jarduerari erreparatuta, hau da, gorputzeko sentrazioa edo erreakzioa emanda emozioa identifikatzea eskatzen duenean, pre-testetik post-testera emaitzak hobetu dira. Gainera, lau emozioen kasuan guztiek egoki erantzutea lortu dute. Ikasleen aurrerapena aztertzeke, aldaketa denak hobekoak izan dira (ikus 16. eranskina).



2. Grafikoa: Bigarren galdera (pre-testa eta post-testa)

Kasu honetan ere, gorputzeko erreakzioak emanda “lotsa” identifikatzea izan da ikasleei gehien kostatu zaien emozioa. Dena den, pre-testetik post-testera hobekuntza handia gertatu da (%43,48k hobetu du). “Beldurra edo urduritasuna” post-testean ikasle guztiek identifikatu duten arren (%100), honetan ere emaitzak nahiko hobetu dira, hasieran %78,26k erantzun baitu zuzen (2. grafikoa).

Hala ere, emaitza horiek interpretatzeko, pre-testaz eta post-testaz gain, jardueretan jasotako ebidentziak aintzat hartzea ezinbestekoa litzateke; izan ere, testa aztertzea ez da nahikoa ea gorputza eta emozioen arteko loturaz ohartu diren ikertzeko. Bigarren ataleko jardueran gehien errepikatutako erantzunak honako hauek izan dira: “urduri edo beldurtuta nagoenean eskuak izerditan eta dardarka egoten naiz”, “pozik nagoenean

barre egiten dut”, “lotsa daukadanean eskuak izerditan izaten ditut”, “haserre nagoenean zerbait kolpe bat edo ostiko bat emateko gogoia izaten dut”, “triste nagoenean negar egiten dut” (ebidentzia gehiago ikusteko joan 4. eranskinera).

Emaitzen interpretazioa egite aldera, eta lotsa ikasleei identifikatzea gehien kostatu zaien emozioa izan dela aintzat hartuta, hau jardueretan landutakoarekin lotu daiteke. Izan ere, alde batetik, bideoan lotsa ez da “gorri jartzea”-rekin adierazi, beste ezaugarri batzuekin lotu da; eta, beste alde batetik, egoeren jardueran ikasle gutxik adierazi dute lotsatuta daudenean gorri jartzen direla, ebidentziek erakusten duten bezala orokorrean beste ezaugarriren batekin lotu baitute. Beraz, emaitza hauen zergatia, testean “gorri gorri jartzea” adierazpena “lotsa”rekin lotzeko zailtasunak izan dituztela izan daiteke.

Esku-hartzeko azken ataleko emaitzak aztertzeko, ebaluazioa azaltzerakoan esan bezala, bi baliabide erabili dira: alde batetik, atal honetako bi jardueretan bildutako erantzunak (erlaxazioa lortu den aztertzeko) eta bestetik, pre-testa eta post-testa (autoerregulaziorako teknikak barneratu eta erabiltzen dituzten ikusteko). Interbentzioko jardueri dagokienez, arnasketaren ariketan ikasleen %82,61ek lasai eta erlaxatuta egotea lortu du. Irudikapenaren jardueran, aldiz, ikasleen %69,57k lortu du lasai eta libre sentitzea; gainera, %4,35ek soilik sentitu du tentsioa. Hortaz, orokorrean lortutako emaitzak onak direla esan daiteke (ikus 12. eranskina).

Pre-testean eta post-testean zentratuz gero<sup>9</sup>, pre-testean ikasleek era askotako erantzunak eman dituztela aipatu behar da. Gehien errepikatu direnak hauek dira: “arnasketa” (%21,74), “norbait/zerbait jotzea” (%17,39) edo “masajea jasotzea” (%17,39). Post-testean, aldiz, erantzunak zehatzagoak izan dira eta alde handia dago grafiko batetik bestera, honetan, emaitzak interbentzioan zehar landutakoarekin bat baitatoz bi ikasleren kasuan izan ezik (%8,70 soilik).

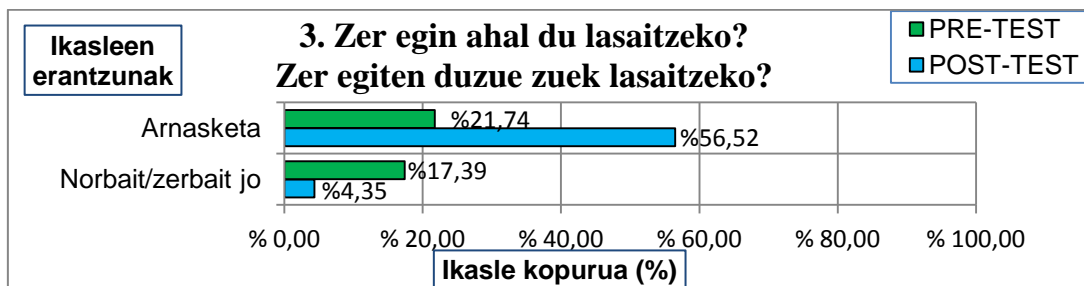
Bi horien artean “norbait/zerbait jo” erantzun duen ikaslearen kasua aipatze aldera, erantzuna pre-testetik post-testera berdin mantendu du, baina post-testean “beste ariketa batzuk” ere egin daitezkeela jarri du gehigarri gisa. Hortaz, hobekuntza txiki bat gertatu dela ikus daiteke (ikus 16. eranskina eta begiratu hogeita bigarren ikaslearen kasua).

Oraingoan, pre-testean eta post-testean errepikatu diren erantzunetan emandako aldaketak aztertuko dira grafiko baten bidez, erantzun horiek konparatu ahal izateko (ikus 3. grafikoa). Grafikoan ikus daitekeenez, “arnasketa”-ren kasuan pre-testetik post-testera %34,78 handitu da erantzunen kopurua, eta “norbait/zerbait jo” erantzun dutenen

---

<sup>9</sup> Pre-testeko eta post-testeko grafikoak ikusteko, joan 17. eranskinera.

kopurua, aldiz, % 13,04 jaitsi da. Beraz, orokorrean, emaitza hauek ikusita, ikasleek asko hobetu dute.



3. Grafikoa: Hirugarren galdera (Pre-testa eta post-testa)

Hirugarren blokeari dagokionez, esan behar da, testa betetzean ikasleek ez dituztela bi galderak bereizi. Izan ere, alde batetik ipuineko haurrari lasaitzen laguntzeko zer egin dezaketen galdetzen da; eta beste alde batetik, haien burua lasaitzeko zer egiten duten. Pre-testean era askotako erantzunak eman dituzte, ez baitzuten esku-hartzean landutako tekniken berri; baina post-testean bi galderetan gauza bera erantzun dute eta esku-hartzean zehar ikasitako teknikak idatzi dituzte ia ikasle guztiek.

Hirugarren atal honetako erantzunen interpretazioa egite aldera, azpimarratzekoa da test bietan arnasketa izan dela gehiengoak aipatu duen teknika. Gainera, jardueretan jasotako datuek erakutsi dutenez, arnasketan ikasle gehiagok lortu dute erlaxatzea irudikapenaren jardueran baino. Bigarren jardueran izandako zailtasunen ondorioa izan daiteke, arnasketarena baino konplexuagoa baitzen jarduera (ikusi 4. eranskina).

## 5. Ondorioak

Emaitzak aztertuta eta jardueretan zehar ikasleek eman dituzten erantzunak aintzat hartuta, hona hemen esku-hartze didaktikoari buruzko ondorioak.

Hasteko, interbentzioa egin aurretik ezarritako helburu orokorra bete dela esan daiteke, proposamen didaktikoa hogeita hiru ikaslerekin jarri baita praktikan. Helburu espezifikoak lortu diren aztertzeko, pre-testeko eta post-testeko galdera bakoitzean bildutako emaitzei erreparatu behar zaie.

Lehenengo helburuari dagokionez, orokorrean ikasleek kontzientzia emozionala garatu dute, emozioak izendatzerakoan eta identifikatzerakoan post-testeko emaitzak oso positiboak izan baitira. Hala ere, Izardek (2009, Aritzetak eta Soroak aipatua, 2013) bigarren mailako gisa sailkatzen dituen emozioak identifikatzeko zailtasun gehiago izan dituzte orokorrean. Ondorioz, hurrengorako, interesgarria izango litzateke interbentzioan saio gehiago planteatuta, bigarren mailako emozioak sakonago lantzea.

Bigarren atalari dagokionez, ikasleak gorputzaren eta emozioen arteko loturaz ohartu direla esan daiteke, alde batetik, post-testean gorputzeko erreakzioak emanda emozioak identifikatzera heldu dira; eta beste alde batetik, jardueretan, emozioen eta gorputzaren arteko loturaz jabetu direla frogatzen duten erantzunak eman dituzte. Ondorioz, Huegunek (2005) dioena frogatu da: orokorrean gorputz-sentsazioak edo erreakzioak hautemanez emozioak identifikatzera iristea lortu dute ikasleek. Hala ere, lotsa “gorri-gorri jartzea”-rekin lotzeko zailtasunak izan dituztela ikusita, agian, hurrengorako, ikasleek aipatutako beste ezaugarriren batekin adierazi daiteke testean.

Testeko hirugarren ataleko jardueri dagokienez, ikasleek erlaxatzea lortu dute, batez ere arnasketaren bidez. Hori Vallejok (2006) dioenarekin lotuta, autoezagutza emozionala lantzeko gehien erabiltzen den jardueretako bat arnasketa izanik, ikasleek aurretik erabiltzen edo ezagutzen zutela ondoriozta daiteke. Pre-testari eta post-testari dagokienez, autoerregulaziorako teknikak barneratu dituztela frogatu den arren, ezin izan da ondorioztatu ea teknika horiek ikasleek egunerokotasunean erabiltzen dituzten. Hori dela eta, hurrengo interbentzioari begira, post-testean aldaketaren bat egin beharko litzateke; izan ere, bi galderak bereiztea oso interesgarria izan daiteke aipatutako tekniken eraginkortasuna frogatzeko. Horretarako, adibidez, marrazki bat egiteko eska dakieke eta euren burua lasaitzeko egiten dutena irudikatzeko eskatu. Era horretan, batetik, norbaiti gomendio bat emateko eskatuko zaie (ikasitako teknikak izendatu ahalko dituzte); eta bestetik, marrazkiaren bidez, haiek egiten dutena adieraziko dute.

Laburbilduz, pre-testari eta post-testari dagokienez, hiru ataletan egin dute ikasleek hobera; beraz, emaitzak oso positiboak izan dira orokorrean eta ikasle gehienek erantzun egokiak eman dituzte. Ondorioz, helburu espezifikoak ere orokorrean bete egin direla ondorioztatu da. Hori ikusita, jardueren egokitasuna eta baliagarritasuna ere frogatuta geratzen da, nahiz eta inplementazioan izandako zailtasunak kontuan hartuz, hobekuntzak proposatu diren. Kasurako, egoeren jardueran, ikasleek egoerak proposatzea egokiagoa izango litzateke eta autoerregulaziorako teknika bezala irudikapena erabili ordez, beste praktika errazago bat planteatzea baliagarriagoa eta eraginkorragoa izango litzateke.

Beraz, azaldutakoa aintzat hartuta, esku-hartze honi esker ikasleek gaitasun emozionala (kontzientzia emozionala eta emozioen erregulazioa bereziki) garatu dutela eta *mindfulness*-aren bidez, emozioetara iristeko asmoz, gorputzean arreta jartzea lortu dutela ikusi da. Horrenbestez, Caruanak eta Tercerok (2011) diotena gogoratu, hau da,

emozioak ezagutzea autoezagutzarako oinarrizko elementua dela, ondoriozta daiteke interbentzioari esker autoezagutza emozionalean sakontzea lortu dela.

Hala ere, egia da emaitza positiboak izateak ez duela bermatzen ikasleek helburuak %100ean lortu dituztenik, hau da, emaitza horiek interbentzioan zehar landutakoarekin batera ulertzekoak dira, eta denbora gutxian aurrerapausoak eman diren arren, kasu zehatz honetan bost emozio soilik landu dira. Hortaz, emozioak identifikatzeko eta izendatzeko gaitasuna esku-hartzean egindakoa kontuan hartuta soilik garatu dela aipatu behar da.

Hala, autoezagutzarako bidean pausu bat eman dela esan daiteke, baina bidea egiten jarraitzeko eskoletan gaia jorratzea beharrezkoa da, Esnaolak, Goñik eta Madariagak (2008) azaldu legez, gizakion garapen integralerako eta nortasuna eraikitzeko oso garrantzitsua baita. Beraz, denbora gutxian emandako aurrerapausoak eta hobekuntzak ikusita, gaiaren inguruan ikertzen eta proposamen didaktikoak diseinatzen jarraitzea da bidea jorratzen jarraitzeko modurik egokiena.

Hori guztia aintzat hartuta, eta ikastetxeetako curriculumetan gaitasun emozionala bere tokia eta garrantzia hartzen ari dela ikusita, etorkizun hurbilera begira honako hau proposatuko nuke: programazioetan denbora gehiago eskaintzea emozioak lantzeari, kasurako, ikasgai ezberdinetan zeharka gai hau landuz; edo tutoretza orduetan hezkuntza emozionalean sakontzea. Horrela, ikasleei haien burua hobeto ezagutzeko aukera emango genieke eta hori oso mesedegarria izango da euren garapenerako.

Era berean, irakasleen formakuntzari begira, ezinbestekoa iruditzen zait hezitzaile ariko direnek emozioak ulertzeko, adierazteko edo erregulatzeko beharrezkoak diren ezagutzak, gaitasunak eta jarrerak menderatzea; Esnaolak, Goñik eta Madariagak (2008) dioten bezala, irakasleen zein ikasleen ongizate pertsonalerako mesedegarria baita.

## 6. Erreferentzia bibliografikoak

Aritzeta, A. eta Soroa, G. (2013). Emozioak Psikologiaren ikuspegitik. In, *Emozioak eta gaitasun sozioemozionalak* (11-47 or.). Bilbo: UEU.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.



*Canto de aves con música muy relajante para estudiar, meditar, dormir y más.* 2017ko martxoaren 15ean hemendik berreskuratua:

[https://www.youtube.com/watch?v=d1mBDU\\_N\\_JA](https://www.youtube.com/watch?v=d1mBDU_N_JA)

Carpena, A. (2013). Crecimiento emocional en el aula. In, P. Darder Vidal (Coord.), *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (69-99 or.). Bartzelona: Octaedro.

Caruana, A. eta Tercero, M. (Coord.) (2011). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años.* Valencia: Generalitat Valenciana.

Darder, P. eta Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. In, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (91-103 or.). Madril: Santillana/UNESCO.

Eснаоla, I., Goñi, A. eta Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.

Eusko Jaurlaritzak (2016). *236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena.* EAE: EHAA (2016ko urtarrilaren 15a).

Fernández-Berrocal, P. eta Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

Garma, A.M. eta Elexpuru, I. (1992). El autoconcepto en la psicología y en la educación. In, I. Elexpuru, A.M. Garma, M. Marroquín eta A. Villa. *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (17-24 or.). Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak.

Garma, A.M. eta Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado.* Bartzelona: Edebé.

González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Glez.-Pumariega, S. eta García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Goñi Palacios, E., Ruiz de Azúa García, S. eta Goñi Grandmontagne, A. (2007). Autoconcepto personal y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología. International Journal of the Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 1-10.

Goñi, E., Fernández-Zabala, A., eta Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al género. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.

- Hidalgo, V. eta Palacios, J. (1990). Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. In, J. Palacios, A. Marchesi eta C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (277-284 or.). Madril: Alianza.
- Huegun, A. (2005). Ikasbide esperientziala: gorputz-sentsazioak hezitzaileen prestakuntza praktikorako bidean. Hurbilpen teorikoa. *TANTAK*, 33, 103-118.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.
- Martínez, E. eta Pacheco, M. (2012). El incremento de *mindfulness* con el ejercicio de la psicoterapia. *Acción Psicológica*, 9(2), 111-116.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In, C. Coll, J. Palacios eta A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (309-329 or.). Madril: Alianza Editorial.
- Música Clásica Relajante para Trabajar*. 2017ko martxoaren 15ean hemendik berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=uw-gAXbKatI>
- Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo emocional. In, F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes, M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (95-121 or.). Madril: Ediciones Pirámide.
- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 69-76.
- Rovira, G. (2011ko urria). Educación Física: una vía para el autoconocimiento. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz. Memoria Académica de la FaHCE*. 2017ko maiatzaren 4an hemendik berreskuratua: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1409/ev.1409.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1409/ev.1409.pdf)
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Bartzelona: Ariel.
- Schoeberlein, D. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madril: Gaia Ediciones.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., eta Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Paris: Kairós.
- Trias de Bes, F. (2016ko irailaren 18an). Razón e instinto. *El País*, 3-5 or.
- Vallejo, M. A. (2006). Atención Plena. *EduPsykhé*, 5(2), 231-253.
- Walt Disney cortos de Pixar pajaritos*. 2017ko martxoaren 1ean hemendik berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=vt5iAf6xbjA>