

**SEXUAREN ETA ADINAREN ARABERAKO  
DESDERDINTASUNAK LEHEN HEZKUNTZAKO  
IKASLEEN AUTOKONTZEPTUAN  
GRADU AMAIERAKO LANA**

EGILEA: GARCIA LOPEZ, OIHANE

ZUZENDARIA: FERNANDEZ ZABALA, ARANTZA

**2020**

## LABURPENA

Lan honen helburua, nagusiki, Lehen Hezkuntzako ikasleen autokontzeptuan sexuaren eta adinaren arabera egon daitezkeen aldeak aztertzea izan da. Ebaluatutako lagina Amurrioko Lucas Rey HLHIko Lehen Hezkuntzako 7 eta 13 urte bitarteko 100 ikaslekoa izan da. Horietatik 46 (%46) lehen ziklokoak dira eta 54 (%54) bigarren ziklokoak, horien artean 49 (%49) neskak eta 51 (% 51) mutilak. Ikasle hauen autokontzeptua neurtzeko Piers Harrisen inkesta erabili da. Inkesta honek ikasleek beren buruz duten pertzepzioari buruzko informazioa lortzeko aukera ematen du (autokontzeptu globala), bai eta autokontzeptuak barne hartzen dituen alderdiei buruzkoa ere, 6 dimentsioen bidez (izendatu dimentsio horiek). Lortutako datuek ez dute autokontzeptuaren dimentsioetan sexuaren araberako alde esanguratsurik adierazten. Aldiz, adinari dagokionez, lortutako emaitzek adierazten dute ikasle zaharrenek estatistikoki puntuazio hobekak lortzen dituztela autokontzeptu konduktualean, sozialean eta zorientasun-asebetetzean. Hobekuntza proposamena bezala, autokontzeptu sozialaren garapen positiboa lantzeko. Lehen Hezkuntzako 3. eta 4. mailako ikasleei zuzendutako esku-hartze proposamen bat aurkezten da. Autokontzeptuaren dimentsio soziala hobetzeko, 5 jarduera proposatzen dira, eta horietan gizarte-trebetasunak landuko dira; izan ere, trebetasun horiek funtsezkoak dira beste pertsona batzuekin harremanetan jartzeko edo gizarte-eremuan behar bezala moldatzeko.

**Gako-hitzak:** autokontzeptua, sexua, adina, Lehen Hezkuntza eta gizarte trebetasunak.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo ha sido principalmente analizar las posibles diferencias en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria en función del sexo y la edad. La muestra evaluada ha sido de 100 alumnos de 7 a 13 años del CEIP Lucas Rey HLHI de Amurrio. De los cuales 46 (46%) son de primer ciclo y 54 (54%) son de segundo ciclo, entre ellos 49 (49%) son niñas y 51 (51%) son niños. Para medir el autoconcepto de estos alumnos se ha utilizado la encuesta de Piers Harris. Esta encuesta permite obtener información sobre la percepción del alumno (autoconcepto global) y sobre los aspectos que incluye el autoconcepto a través de 6 dimensiones. Los datos obtenidos no muestran diferencias significativas según el sexo en las dimensiones del autoconcepto. Por el contrario, en cuanto a la edad, los resultados obtenidos indican que el alumnado de mayor edad obtiene mejor puntuación estadísticamente en autoconcepto conductual, social y satisfacción y felicidad. Como una propuesta de mejora, para trabajar el desarrollo positivo del autoconcepto social. Se presenta una propuesta de intervención dirigida al alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria. Para mejorar la dimensión social del autoconcepto se

proponen 5 actividades en las que se trabajarán habilidades sociales; ya que son fundamentales para relacionarse con otras personas o desenvolverse adecuadamente en el ámbito social.

**Palabras clave:** autoconcepto, autoestima, sexo, edad, Educación Primaria y habilidades sociales.

## **ABSTRAC**

The aim of this work has been mainly to analyse possible differences in the self-concept of primary school pupils according to sex and age. The evaluated sample has been 100 students from 7 to 13 years old from CEIP Lucas Rey HLHI in Amurrio. From these, 46 (46%) are in the first cycle and 54 (54%) are in the second cycle, including 49 (49%) girls and 51 (51%) boys. The Piers Harris survey was used to measure the self-concept of these pupils. This survey allows us to obtain information on the student's perception (global self-concept) and on the aspects included in the self-concept through 6 dimensions. The data obtained does not show significant differences according to sex in the dimensions of self-concept. On the contrary, in terms of age, the results obtained indicate that the older students obtain a statistically better score in behavioural and social self-concept and happiness satisfaction. As a proposal of improvement, to work the positive development of the social self-concept. A proposal of intervention directed to the students of 3rd and 4th grade of Primary Education is presented. In order to improve the social dimension of the self-concept, 5 activities are proposed in which social skills will be worked; since they are fundamental to relate to other people or to develop adequately in the social field.

**Key words:** self-concept, self-esteem, sex, age, Primary Education and social skills.

# AURKIBIDEA

1. MARKO TEORIKOA .....	5
1.1 AUTOKONTZEPTUA.....	5
1.2 AUTOKONTZEPTUA ETA AUTOESTIMUA.....	7
1.3 AUTOKONTZEPTUAREN EZAUGARRIAK .....	9
1.4 AUTOKONTZEPTUAREN DIMENTSIOAK.....	11
1.5 AUTOKONTZEPTUAREN GARAPENA NERABEZARORA ARTE.....	13
1.6 SEXUARI LOTURIKO DESBERDINTASUNAKAUTOKONTZEPTUAN .....	15
1.7AUTOKONTZEPTUAN ERAGITEN DUTEN FAKTOREAK.....	16
2.JUSTIFIKAZIOA.....	19
3.HELBURUAK ETA HIPOTESIAK .....	21
4.METODOA .....	22
4.1 Lagina .....	22
4.2 Tresna .....	22
4.3 Prozedura.....	23
4.4 Analisi estatistikoak.....	24
5.EMAITZAK .....	25
6. ONDORIOAK .....	27
7. HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK.....	29
8. ERREFERENTZIAK .....	32
9.ERANSKINAK.....	37

# 1. MARKO TEORIKOA

Burnsek (1990) ezartzen du historiako aldi luze batean autore ezberdinek autokontzeptu terminoari hainbat interpretazio ematen dizkiotela, nahiz eta, interpretazio horiek zehaztasunez eta argitasunez zehazterik ez izan. Hori dela eta, atal honetan zehar autokontzeptu terminoaren bilakaera aztertuko da, identitate terminoaren jatorritik hasita, kontzepzio berriagoetara iritsi arte, ibilbide historiko labur bat eginez. Jarraian, autokontzeptuaren eta autoestimuaeren arteko antzekotasunak eta desberdintasunak argitzeko atal bat eskaintzen da. Ondoren, autokontzeptuaren barne-egiturari buruz hitz egingo da, haren dimentsioak eta garapenean eragiten duten faktoreak aztertuz eta identifikatuz, etapa akademiko desberdinetan autokontzeptuak duen garapena kontuan izanda. Eta bukatzeko, autokontzeptuan sexuaren arabera ematen diren desberdintasunak aztertuko dira.

## 1.1 AUTOKONTZEPTUA

Autokontzeptu terminoa definitzea lan zaila da, batez ere autore askok autokontzeptua ikuspuntu askotatik aztertu dutelako.

William James autokontzeptuari buruzko ikerketa ororen aitatzat hartzen da. Haren lanaren zati handi bat, gaur egun "niari" buruz idazten delako da. Autore honek self-aren barruan bi dimentsio desberdinu daitezkeela adierazten du, ni-subjektua ezagutzaile, pentsalari eta portaera-agente gisa eta ni-objektua, ezagutzen duguna, gizakia beretzat hartzen duen guztiaren baturaz osatua. Bi dimentsioak ezin dira bata bestea gabe existitu, autokontzientzia prozesua bi elementu hauek gabe ezin baita eman (James, 1890). Hau dela eta esan daiteke "nia" aztertzetik autokontzeptu terminoa sortu dela. Filosofiaren hasieratik gizabanakoek beren buruaz jakiteko eta elkar ezagutzeko gogoia izan dute. Psikologia zientzia gisa sendotu zenetik, gizakien nortasunaren aldagai gisa ezagutzeko interesa ere existitu izan da.

Burns-ek (1990), geroago, autokontzeptua balorazio bat dela esan zuen, norbanakoak bere buruarekiko dituen jarreretan adierazten duena, edo bestela esanda, autokontzeptua gizabanakoak bere buruarekiko duen jarrera-multzo antolatu bat. Autokontzeptuak esan nahi du kontuan hartu behar dela gizabanakoaren jokabidea, baina ez da bakarrik kanpoko pertsonen ikuspegiaren bidez ikusi behar, gizabanakoaren barne-ikuspegitik edo ikuspegi subjektibotik ere ikusi beharko da, hau da, nola jokatzeko duen.

Horrela, pertsonak moldatzen den ingurunea hautematen eta eraikitzen du, non autokontzeptua da pertsonaren eraikuntza esanguratsuaren eta bakarraren puntu nagusia.

Riosek (1994) berriz, gizabanako batek bere buruarekiko dituen pertzepzioen multzo antolatu eta aldakor bezala definitzen du autokontzeptua. Pertzepzio horien adibidea da subjektuak bere eta bere identitatearen datu gisa hartzen dituen ezaugarriak, atributuak, kualitateak, akatsak, gaitasunak, mugak eta erlazioak. Urte bat geroago Brunok (1995), autokontzeptua pertsona berak, denboraren poderioz, bere buruaz eratu dituen kontzeptuen multzo bezala definitzen du; adimenari, interesari, jarrerari, sormenari, gaitasunei, jokabide-ezaugarriari eta itxurari dagokienez. Hau da, subjektuak kanpotik informazioa jasotzen du eta informazio hori epaitua eta baloratua izaten da, eta lehendik jasota eta sinistuta zeukan informazioan integratzen du. Horregatik, subjektua ez da kontzeptu jakin batekin jaiotzen, baizik eta, bere bizitzan zehar eta jasotzen duen informazioarekin pixkanaka eraikitzen doa. Ondorioz, Núñezek, González-Pumariegak eta González-Piendak (1995), autokontzeptua nortasunaren esparruko aldagai nagusietako bat dela diote, identitatearen eraikuntzan parte hartzen duelako.

Villa eta Auzmendik (1999), Brunok bezala (1995), uste dute ez dela berezko zerbait, baizik eta denboran zehar, garatzen eta eratzen doala. Hortaz, Villa eta Auzmendik (1999) honela definitzen dute autokontzeptua: “norbanakoak bere buruarekiko, bere pertsonarekiko eta bere ezaugarriekiko, duen balioespen-jarrera. Pertsonak garatzen duen estimua, sentimenduak, ideiak, esperientziak edo bere buruarekiko jarrerak”. Aipatu beharra dago, autore hauentzat autokontzeptua ez dela nortasunaren beste elementu bat, funtsezko faktorea baizik. Beraz, autokontzeptua giza portaeraren erregulatzailer garrantzitsu eta esanguratsuenetako bat da. Izan ere, gizabanako batek duen estimazioa, bizi izan dituen esperientzietan, osasun psikikoan, bere buruarekiko eta besteekiko dituen jarreretan, inguratzen dion munduari aurre egiteko eran eta, beraz, bere nortasunaren eraikuntzan garrantzi handia du (Villa eta Auzmendi, 1999). Autore hauen arabera, autokontzeptua positiboa edo negatiboa izan daiteke. Oro har positiboa bada, norbanakoak egokitzapen egokia, zorientasun pertsonala eta funtzionamendu eraginkorra lor ditzake. Pertsonak autokontzeptu egokia ez badu, ezingo du bere esperientzia afektiboetara irekita egon. Beraz, autokontzeptu positiboa izateak edo ez izateak eragina du, autokontzeptu oneko pertsona batek defentsa-jarrera gutxiago hartzen dituelako, errealitatea egiazkotasun handiagoz hauteman dezakeelako eta besteak errazago onar ditzakelako. Gainera, “Ni errearen”, pertsonak bere burua nola ikusten duen eta “ni idealaren”, pertsona nola ikusi nahiko litzateke, arteko desadostasun gutxiago agertzen dira, eta horrek besteekiko harremana errazten du.

Horregatik, Tranchék (2000) dioen bezala, bere burua onartzen dutenak bizitzan independenteagoak dira, arauak beren barnetik ateratzeko gaitasuna dutelako, eta ez dituzte besteengandik ateratzen; haien autokontzeptua errealitatearekin bat datoz, bizitza den bezala goza dezakete, pentsatu barik zer izan zitekeen edo zer lortu zezakeen.

Myersen eta Spencerrren arabera (2001), autokontzeptua dinamikoa da, bizi-espientzia bakoitzarekin informazio berria jasotzen delako eta eraikitzen delako. Sozializazioaren bidez garatzen da eta garapen hori bere inguruneke pertsona esanguratsuekin ematen da. Osotasunak segurtasuna lortzen laguntzen du, beraz, etengabe aldatzen ari da. Horrekin batera, López-ek (2009) adierazten duen moduan, egoera horiek aldatu egin daitezke, aurrez aurre dauden egoeren ezbeharren eta behar bezala ebazteko gaitasunaren arabera. Izan ere, autokontzeptua jendeak dituen jarrera eta sinesmen guztien multzoa da, eta seguru asko, portaeran eta pertzepzioetan eragina du.

Pereirak (2010) argi uzten du, gaur egun, autokontzeptuari buruzko ikerketak funtsezko faktorea direla giza portaera eta harremanak kontrolatu eta zuzendu ahal izateko, portaeraren motibatzailea eta pertsonaren faktore integratzailea baita. Autokontzeptua gizabanakoaren alderdi subjektiboa da, pertsona orok duen irudi indibiduala eta pertsonala, bere bizitzako ingurune psikologiko eta sozialarekin garatzen dena.

Hainbat egileren informazioa bildu eta lortu ondoren, laburbilduz esan genezake autokontzeptua pertsona batek bere buruaz duen irudia dela, maila sozial, fisiko eta emozionalean, besteekiko interakzioaren eta bizitako esperientzien bidez eraikia. Hori guztia kanpotik edo ingurune hurbilenetik datorren informazio guztia hautemateko eta barneratzeko moduen arabera baldintzatuta dago.

## **1.2 AUTOKONTZEPTUA ETA AUTOESTIMUA**

Autokontzeptua eta autoestimua etimologikoki desberdinak diren kontzeptuak dira. Feldman-ek (2001) argi uzten du bai autokontzeptua bai autoestimua ez direla kontzeptu globalak, bakoitza alderdi edo jarduera-testuinguru batzuen batura dela. Horiek guztiz independenteak dira, alderdi batean nor bere buruaren balorazio ona izan dezake eta beste alderdi bat negatiboki baloratu. Gainera, konplexua eta aldakorra da, eta gure bizitzan zehar garatzen doa.

Hala ere, badira zenbait autore kontrakoa esaten dutenak. Autore hauek, kontzeptu nahasketa hau bada ere, autoestimua eta autokontzeptua norberaren pertzepzioaren bi osagai direla esaten dute. Alde batetik, osagai kognitiboa/pertzepziokoa (pentsamenduak)

edo autokontzeptua aurkitzen da, pertsona bakoitzak bere buruaz duen ideiarekin erlazionatuta dagoena. Bestalde, osagai afektiboa/ebaluatzailea (sentimenduak) edo autoestimua, norberak bere buruaz sentitzen duen estimua edo maitasuna bezala definituko litzateke (Suarez, 2012; Vera, Roselló, eta Toro-Alfonso, 2010; Watkins eta Dhawan, 1989). Hala ere, maiz autoreek bi terminoak aldatzen edo nahasten dituzte, autokontzeptuaren eta autoestimuaeren arteko bereizketa ezin izan da frogatu, ez baitago argitaratuta hori adierazten duen frogak kontzeptual edo enpirikorik (Rodríguez, 2008).

Hortaz, autoestimua subjektuak bere buruaz egiten duen ebaluazioari egiten dio erreferentzia, onartzerara edo baztertzera dakarren balio-iritzi bat inplikatuz” (de la Fuente-Arias, Peralta-Sanchez eta Roda-Sanchez-en aipatua, 2009; Clark, Clemes eta Bean, 2000; Douglas, 1995). Norberak duen jarrera positiboa edo negatiboa da. Autoebaluazioa (autoestimua), beraz, autokontzeptu terminoaren osagai ebaluatzaile-afektiboari dagokio (de la Fuente Arias et al., 2009).

Vallések adierazten duenez (1998), autoestimua sozializazio-prozesuan eta inguruarekiko harremanaren bidez garatzen doa, ez da jatorrizkoa, esperientzien bidez eta inguruarekiko harremanarekin ikasi egiten da. Horregatik, umearengandik hurbilen dauden helduek, hau da, familia eta irakasleek, autoestimua heztearen eta indartzearen ardura dute. Norberaren deskribapena (autokontzeptua) eta ezagutza pertsonala esanahi ebaluatzaile, afektibo eta emozionalez beteta daude, eta, beraz, autoestimua autokontzeptuaren alderditzat hartzen da (de la Fuente Arias, et al., 2009). Roaren arabera (2013), termino biak elkarren osagarri dira, autokontzeptu positibo batek autoestimua positibo bat dakarrelako eta alderantziz. Izan ere, kontzeptu horiek kidetasun handia dute elkarren artean, eta, gainera, elkarren osagarri dira, eta elkarri eragiten diote.

Badirudi beraz, bi kontzeptu horiek harreman estua dutela eta haien artean osatu egiten direla. Horregatik, argi dago autoestimuaeren eta autokontzeptuaren artean lotura bat dagoela, eta, Lorenzok (2007) dioen bezala, autokontzeptuak autoestimuaeren euskarri edo oinarri txiki gisa funtzionatzen duela, eta, une zailetan, autoestimua kalterik izan ez dezan laguntzeko balio dezakela.



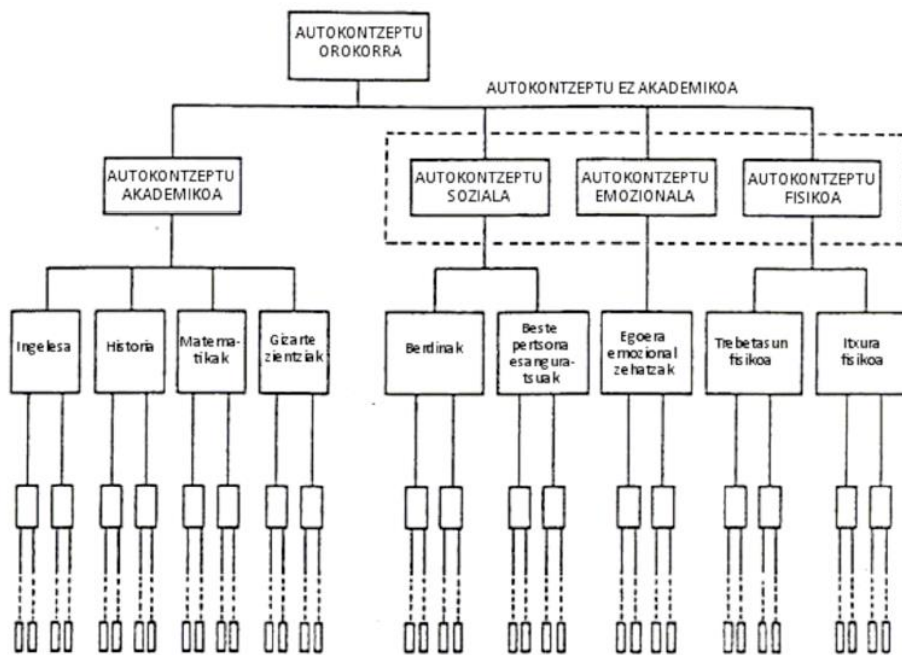
### 1.3 AUTOKONTZEPTUAREN EZAUGARRIAK

Autokontzeptuari buruz eman diren definizio ugariak aztertu ondoren, Epsteinek (1973) autokontzeptuaren definizioan zazpi ezaugarri zehazten ditu. Honetatik abiatuta, Shavelson, Hubner eta Stantonenek (1976), hurrengo ezaugarriak proposatzen dituzte:

- a) Antolatuta edo egituratuta: pertzepzioak oinarritzen diren datu-iturriak, gizabanako batek dituen esperientzia aukerak ezartzen ditu. Esperientzia horien konplexutasuna eta ugaritasuna murrizteko, pertsona batek modu sinpleagotan edo kategoriatan zifratzen ditu (Bruner, 1958). Izan ere, kategoriak norberaren esperientziak antolatzeko eta haiei esanahia emateko modu bat dira. Autokontzeptuaren ezaugarri bat, beraz, antolatuta edo egituratu dagoela da.
- b) Multifazetiko edo multidimentsionala: autokontzeptua hainbat domeinu edo fazeta independentek osatzen dute, eta horiek, aldi berean, dimentsio desberdinetan banatzen dira (Fernández-Zabala eta Sarasa, 2015). Eremuek, bereziki, gizabanako jakin batek edo taldeek partekatutako kategorizazio-sistema islatzen dute (ikusi irudi 1).
- c) Hierarkikoa: autokontzeptuaren alderdi desberdinek hierarkia bat osa dezakete; banakako esperientzietatik abiatuta, hierarkiaren oinarrian kokatuta dagoena, autokontzeptu orokorrera arte, hierarkiaren goialdean kokatuta. Esperientzia zehatzetatik zuzenean eratorritako autokontzeptuaren dimentsioak beste dimentsio orokorrago batzuk sortzeko antolatzen dira, horiek, era berean, beste maila edo maila orokorrago batera berrantola daitezke.
- d) Egonkorra: autokontzeptu orokorra egonkorra da, baina autokontzeptuaren hierarkian behera egin ahala, autokontzeptua gero eta egoera espezifiko gehiagoren mende dago, eta, hala, ez da hain egonkorra. Hau da, hierarkian behera egin ahala, autokontzeptua berariazkoagoa eta aldatzeko errazagoa bihurtzen da.
- e) Esperimentala: gizabanakoaren garapenari lotuta dago. Subjektuak bere autokontzeptua bereiziko du, eta alderdi berriak bereganatuko ditu urteekin eta esperientzia berriekin. Subjektuak urteen joanarekin eta esperientzia berriekin bere autokontzeptua bereiziko du eta alderdi berriak hartuko ditu. Beraz, adinak eta

esperientziak gora egin ahala (bereziki aditz mailak eskuratzean), autokontzeptua gero eta gehiago bereizten da.

- f) Alderdi deskribatzaile bat eta beste ebaluazio-alderdi bat ditu. Autokontzeptuak ez du izaera deskribatzailea bakarrik, izaera ebaluatzailea ere badu. Hala, gizabanakoek beren burua deskribatzeko joera dute (adibidez, “zorionsua naiz”), baina baita ebaluatzeko ere (adibidez, “ona naiz matematikan”) (Fernández-Zabala eta Sarasa, 2015). Balorazioak egoera jakin batean garatu daitezke, eredu absolutuekin konparatuz, hala nola, lortu nahi ditugun idealekin, edo eredu erlatiboekin, esaterako, behaketa. Subjektua eta egoeraren arabera, garrantzia eta esanahia aldatuko da.
- g) Bereizgarria: autokontzeptua teorikoki erlazionatuta dauden beste konstruktuetatik bereiz daiteke. Adibidez, autokontzeptuak esperientzia espezifikoetan eragina du.



1. Iruña. Shavelson, Hubner eta Stanton eneredu multidimentsional eta hierarkikoa (1976)

## 1.4 AUTOKONTZEPTUAREN DIMENTSIOAK

Autokontzeptuaren dimentsio aniztasuna Shavelson, Hubner eta Stantonen (1976) eredu teorikoan oinarritzen da. Haiek, besteak beste, dimentsio orokor batetik abiatuta antolaketa hierarkikoa deskribatzen dute. Beren ustez, autokontzeptuak erlazionatuta dauden baina bereizgarriak diren zenbait alderdi ditu, giza portaeraren arlo desberdinekin zerikusia izan ahal dutenak.

Hala, autokontzeptua aztertzeko bost dimentsio kontuan hartu behar dira, baita bost testuinguru esanguratsu gisa ere: akademikoa, soziala, emozionala, eta fisikoa.

- **AUTOKONTZEPTU SOZIALA**

Gizabanakoa bere gizartea funtzionatzeko moduari buruz dituen pertzepzio multzoak dira. Pertzepzio horiek gizabanakoa gizartean izandako harreman positibo edo negatiboen esperientzietan oinarritzen dira (Lekue, 2010).

Bi ardatzek definitzen dute dimentsio hori: lehenengoak, gizabanakoaren gizarte-sarea eta hari eusteko eta zabaltzeko duen erraztasuna edo zailtasuna aipatzen ditu; bigarrenak, pertsonen arteko harremanen ezaugarri garrantzitsu batzuk aipatzen ditu (adiskidetsua eta alai). Izan ere, autokontzeptu sozialak korrelazio positiboa du, doikuntza psikosozialarekin, ongizate psikosozialarekin, errendimendu akademiko eta laboralarekin, besteak beste, eta negatiboa portaera disruptiboekin, oldarkortasunarekin eta depresio-sintomatologiarekin (García eta Musitu, 2014).

- **AUTOKONTZEPTU EMOZIOALA**

García eta Musituren arabera (2014), "autokontzeptu emozionalak pertsonak beren egoera emozionalaz eta egoera espezifikoei emandako erantzunez duten pertzepzioari egiten dio erreferentzia. Faktoreak bi esanahi-iturri ditu: lehena bere egoera emozionalaren pertzepzio orokorrari buruzkoa da (urduria naiz, erraz beldurtzen naiz), eta bigarrena egoera espezifikokoagoi buruzkoa (galdetzen didatenean, hitz egiten didatenean), non inplikaturako beste pertsona maila altuagokoa den".

Autokontzeptu emozionalak, autokontrollean, berdinen onarpenean, ongizate sentimenduan eta trebetasun sozialetan eragin positiboa du. Horrek ere eragin negatiboa du, esaterako, antsietatea, depresio-sintomatologia, alkohola eta zigarroak, eta integrazio sozial eskasa (García eta Musitu, 2009).

- **AUTOKONTZEPTU FISIKOA**

Francoik eta Shieldsek (1984) autokontzeptu fisikoaren dimentsioak bereizten dituzte gaitasun fisikoan, itxura fisikoan eta pisua kontrolatzeko jokabideetan. Brackenek (1992), adibidez, konpetentzia fisikoa, itxura fisikoa, forma fisikoa eta osasun dimentsioak bereizten ditu.

García eta Musituren arabera (2014), “faktore horrek pertsonak bere itxura fisikoaz eta egoera fisikoaz duen pertzepzioa adierazten du. Faktorea bi ardatzen inguruan biratu egiten du, eta ardatzen esanahiak osagarriak dira. Lehenak, kirol-praktikako alderdi sozialari, fisikoari eta trebetasunari egiten dio erreferentzia, eta bigarrenak, itxura fisikoari egiten dio erreferentzia (erakarpena, gustukoa, dotorea). Autokontzeptu fisiko altua izateak, fisikoki atsegina dela, fisikoki zaintzen dela eta kirolen bat egoki eta arrakastaz egin dezakeela esan nahi du. Autokontzeptu fisiko baxua kontrakoa esan lezake”.

- **AUTOKONTZEPTU AKADEMIKOA**

Autokontzeptu akademikoak erreferentzia egiten die ikasleek errendimendua behar duten egoerei buruz dituzten ezagutzei eta autopertzepzioei, hau da, honako hau adierazten du: “ikasleak bere buruaz duen pertzepzioa, ikaskuntzari testuinguru hezigarri batean aurre egiteko ezaugarri edo trebetasun jakin batzuk dituen pertsona gisa” (Miras, 2004).

“Dimentsioak bi esparru edo agertokiri egiten die erreferentzia: akademikoa eta lanekoa. Izan ere, kasu zehatz honetan, rolak betetzea baino, denbora kronologikoen arteko bereizketa bat da. Izan ere, bi testuinguruak, lanekoa eta akademikoa, bi lan-testuinguru baitira” (García eta Musitu, 2014).

Garciaren eta Musitu-ren arabera (2009), autokontzeptua akademikoa edo laborala subjektuak bere lanari buruz duen pertzepzioa, ikasle edo langile gisa bezala definitzen du. Dimentsio hori ikaslean edo langilean, bere jarduera eta errendimenduari buruz sortzen den sentimenduan oinarritzen da, bere irakasleen edo nagusien bitartez.

Semantikoki, dimentsioak bi ardatz ditu: batetik, lehena ikasleak edo langileak bere eginkizunaz duen sentimenduari dagokio, beti ere, irakasle edo nagusietatik abiatuta (langile ona, ikasle ona). Bigarrena, berriz, testuinguru horretan bereziki baloratutako ezaugarri espezifikoiei dagokie (adimentsua, estimua, langile ona) (García eta Musitu, 2014).

## 1.5 AUTOKONTZEPTUAREN GARAPENA NERABEZARORA ARTE

Autokontzeptuaren garapenak zenbait etapa ditu, Papalia eta Wendkos-en arabera (1995), hemezortzi hilabeterekin pertsona ispiluan identifikatzeko gaitasuna du, bere burua ebaluatzen eta definitzen hasten denean. Pixkanaka-pixkanaka, pertsona konturatzen da beste pertsona batzuegandik desberdina dela eta bere buruari eta bere ekintzei buruz hausnartzeko gaitasuna duela.

Riceren arabera (1997), gutxi gorabehera hiru urteko adinean, ezaugarri pertsonalak hurren terminoetan daude definituta, eta, eskuarki, positiboak eta gehiegizkoak izaten dira. Horrez gain, idealistagoak izaten dira, bere buruarengan arreta gehiago jarriz, ziur aski nahi edo miresten dituzten ezaugarriak esleituz. Normalean, bere gaitasun fisiko eta intelektualei buruz oso iritzi ona izaten dute.

Rosenberg-ek (1986) ondorioztatu duenez, adinean aurrera egin ahala, autokontzeptua modu publikoan edo ikusgarrian definitzeko joera aldatu egiten da, eta barne-alderdi psikologikoen bidez deskribatzen hasten da, hala nola pentsamenduak, desioak, motiboak, sentimenduak eta nortasun-ezaugarriak. Haurrek, beren pentsamenduaren mugak direla eta, beren autodeskribapenetan kanpoko alderdiak hartzen dituzte kontuan (itxura fisikoa, jabetzak, ezaugarri demografikoak, jokabidearen ezaugarriak, betetzen dituzten rolak eta taldeetako kide izatea), kanpoko kategoriak, publikoak eta ikusgarriak erabiliz.

Lehen Hezkuntzako lehenengo kurtsoan (6-7 urte) umeak haien lehen autodefinizioak egiten hasten dira. Haurra bera nor den (benetako nia) eta zer izan nahi duen (ni ideala) kontzeptua garatzen dute. Aldi berean, bere jokabidea aldatu egiten da, gurasoek gutxiago arautzen baitute, eta are gehiago haiek (Papalia eta Wendkos, 1995).

Zortzi edo bederatzi urterekin haur gehienak niaren kontzeptu errealistagoa garatzen hasten dira, eta onartzen dute ez direla arlo batzuetan beste arlo batzuetan bezain gai edo trebeak (Butler, 1990).

Nerabeek, haurrek ez bezala, beren autodeskribapenetan beren barne-mundu pribatua eta ikusezina nabarmentzen dute. Autodeskribapenetan, ezaugarri pertsonalak eta balioak maiz aipatzen hasten dira. Hau da, haurrak bere autodeskribapenetan kanpoko elementuei egiten dio erreferentzia, gauza zehatzei (adb. futbolari ona naiz). Nerabeak, berriz, bere barnean sentitzen duenari erreparatzen dio, eta barru-barruan bor-bor egiten diona nabarmentzen du (adb. zintzoa naiz, liberalizat hartzen naiz), termino abstraktuagoetan deskribatuz. Azken batean, esan daiteke heldutasunarekin eta ikaskuntzarekin autodeskribapenean eboluzio bat dagoela (Rosenberg, 1986).

Hezkuntza etapei erreferentzia eginez eta autokontzeptuaren garapenaren ezaugarriak kontuan hartuta, kontzeptu hau sortzeko eta definitzeko etapak bereiz ditzakegu (Fernández-Zabala eta Goñi, 2008):

- ❖ Haur Hezkuntzan (0-6 urte): autokontzeptua modu orokorrean deskribatzen da, kanpoko ezaugarri arbitrario eta ezegonkorretan oinarrituta, eta heldu garrantzitsuen mende dago.
  - Lehenengo bi urteetan, hauraren hurbileko helduek informazio jakin bat ematen diote, bere gorputzaz jabetzeko eta gorputz-irudia garatzeko.
  - Bi urte ingururekin, hizkuntzaren garapenarekin, jolas sinbolikoarekin eta imitazioarekin are gehiago indartzen da bereizketa hori.
  - Hiru urte inguru dituenean, haurrak identitate sexuala bereganatzen du, eta horrek autokontzeptua eraikitzen lagunduko dio.
- ❖ Lehen Hezkuntzan (6 urtetik 12ra): autokontzeptua gehiago deskribatzen da izaera psikologikoari eta sozialari dagokionez, eta garapen kognitiboari esker, kategorietan oinarritzen da.
  - Eskola-testuinguruan sartzearekin batera, autokontzeptuaren eraikuntzan eragina duten faktoreak ugaritu egiten dira: lorpenen eta/edo porroten kontzientzia (gaitasun kognitiboaren eta psikomotrizitatearen garapena), era askotako pertsonekin harreman gehiago izatea (gizarte-elkarreraginak areagotzea).
  - 5-6 urteko berezko sexuaren kostantziaren nozioak eta 7-8 urteko ezaugarri anatomikoetan oinarritutako sexu-identitateak beren buruaren pertzepzio egokiagoa erraztuko dute.
  - Etapa honen amaieran, 9-12 urte inguruan, gizartearen onarpenak hauraren balioen eskalan espazio pribilegiatua izango du.
- ❖ Bigarren Hezkuntza: garapen kognitiboak, pentsamendu formalak bereizten duenak, kontzeptu orokorrak, bereziak eta ordenatuak erabiltzeko aukera ematen dio, baita bere buruaren definizioan ere.
  - Heldutasun fisikoak nerabeen arreta erakarriko du, besteekiko harremanetan kanpoko irudiak duen garrantzia jakinda, baita gurasoekiko autonomia eta independentzia bilatzea ere.

- Aldaketa kopuru handiak eta etapa horretako irregulartasunak ez dio uzten pertsonari autokontzeptua irmoki ezartzen, baina birformulatuz doa, egonkorragoa, seguruagoa eta koherenteagoa izan arte.

## 1.6 SEXUARI LOTURIKO DESBERDINTASUNAKAUTOKONTZEPTUAN

Membrilla eta Martínez-en arabera (2000), sexu-ezberdintasun nabarmenak daude autokontzeptuan; hala, neskek, batez ere hamabi urte bete ondoren, talde bezala mutilek baino autokontzeptu okerragoa erakusten dute. Bestalde, Millerrek (1979), autokontzeptuko sexu-desberdintasunei buruz, ondorioztatu zuen neskek mutilek baino autokontzeptu orokor baxuagoa erakusten zutela. Hilke-k eta Conway-k (1994) sexuen arteko desberdintasun nabarmenak aurkitu zituzten autokontzeptu akademikoan eta hezkuntza-asmoetan, kasu honetan neskek mutilek baino maila baxuagoak zituzten.

Meta analisi baten ondoren, Wilgenbuschek eta Merrellek (1999), beren balio enpirikoaren arabera hautatutako hogeita bi azterketa aztertu zituzten. Azterketa horien gaia bat dator autokontzeptuko sexu-desberdintasunen azterketan, eta egiaztatu zuten sexuen arteko alde nabarmenak daudela eta desberdintasun horiek subjektuen adinaren araberrakoak direla. Urte batetik sei urtera bitarteko haurrei buruzko azterketek iradokitzen dute, gizonek puntuazio altuagoak dituztela autokontzeptuaren hainbat arlotan: globalean, akademiko orokorrean, matematikan, gurasoekin duten harremanean eta mugimenduen koordinazioan. Neskek, aldiz, askoz puntuazio altuagoa dute hitzezko eta musikako autokontzeptuan. Zazpi eta hamabi urte bitarteko ikasleak lagin gisa hartzen direnean, mutilek aztertutako hogeita bat dimentsioetatik zazpitan autokontzeptu-maila altuagoa dute: globala, matematika, musikala, lanerako gaitasuna, itxura fisikoa, koordinazio psikomotorra, emozionala edo afektiboa. Bestalde, neskek ikaskideek baino maila handiagoak lortzen dituzte lau autokontzeptu-dimentsiotan: hitzezkoa, adiskidetasuna, zintzotasuna eta erlijio-moraltasuna.

Amaitzeko, eta ondorio gisa, aztertutako ikerketa gehienek adierazten dute neskek mutilek baino puntuazio baxuagoak lortzen dituztela ebaluatutako autokontzeptuaren dimentsio gehienetan, hala nola: autokontzeptu globalean, akademikoan, fisikoan, emozionalean (Membrilla eta Martínez, 2000).

## 1.7AUTOKONTZEPTUAN ERAGITEN DUTEN FAKTOREAK

Lan honen bidez egiaztatu ahal izan denez gizabanakoek ezarritako gizarte-harremanek, bakoitzaren buruaren kontzeptuaren prestakuntzan eta autokontzeptuaren garapenean garrantzi eta eragin handia dute. Gizabanakoa aurkitzen den etaparen arabera, harreman horien eragina aldatu egiten da. Beraz, bizitzako lehen urteetan, faktore nagusia familia da, eta gerora, eskola aldia hasten dutenean, eskola. Beraz, haurraren autokontzeptuaren eraikuntzan eragiten duten faktoreen artean familia eta eskola daude, eta hurrengo lerroetan hori aztertuko da.

Familiaren esku zeuden umearen heziketaren zeregin asko, gaur egun ordezkatu dituzten erakunde batzuk orokortu dira. Hori dela eta, hezkuntza eskola-erakundeen esku jarri da, familiak jada lortzen ez dituen beharrak asetzen baitituztelako. Gaur egun, hezkuntza-prozesuaz arduratzen diren bi erakunde daude, familia eta eskola. Izan ere, eskola prozesu kolektiboetaz arduratzen da, eta familiak, berriz, arreta indibidualagoa eskaintzen du (Arancibia, Herrera eta Strasser, 2008).

- **FAMILIA**

Familia da gizakiak kontzientzia duen lehen gizarte-nukleoa, eta, historian zehar, hezkuntza-ingurunearekiko harremana zehaztu duten hainbat forma izan ditu (Arancibia et al., 2008). Familiak haurren behar emozionalak asetzen ditu batez ere. Familia-nukleoa haurrari erreferentzia-puntu bezala balio dio, eta bertan bere harreman intimoenak ezartzen ditu (Pequeña eta Ecurra, 2006).

Lehen mailako sozializazioa, familiaren bizitzako lehen urteetan emanda, umearen gizarte-harremanetarako lehen giroa da, bere gizarteko jokabide gustukoak, ohiturak eta balioak ikasteko lehenengo erreferentea. Bertan kulturaren jakinduria transmititzen da, helduen bizitzarako prestatzeko helburuarekin, haurraren gizarte-portaeraren determinatzaileetako bat izanda (Giddens, 2010).

Familiak eragin handia du subjektuaren ikaskuntza-jokabidean eta errendimenduan. Gurasoen jarrerak eta jokabideak, subjektuaren gaitasunari eta lorpenei buruz dituzten sinesmenek eta itxaropenek, autokontzeptu akademiko positiboa edo negatiboa garatzen laguntzen dute. Halaber, jokabide horiek haien seme alabek eskolako zereginetikiko duten motibazioa (intrintsekoa edo estrintsekoa) bultzatzen dute, eta jokabide horrek, neurri batean, umearen emaitza akademikoak zehazten dituzte (Ros eta Zugagoitia, 2015) .



Esteveren arabera (2004), gurasoek seme-alabengan duten eragina lotura du autokontzeptuaren prestakuntzarekin. Izan ere, gurasoek seme-alaben hezkuntzan garatzen dituzten sozializazio-estiloak eta hezkuntza-estiloak oinarri garrantzitsuak dira, umeak beren buruaz izango duten etorkizuneko kontzeptuan. Beraz, atxikimendu seguru batek haurraren duen eragina, haurraren nortasuna, segurtasuna eta etorkizuneko heldutasuna baldintzatzen ditu. Atxikimendu hori familian sortzen da batez ere, eta, ondorioz, autokontzeptua ere sortzen da.

Seme-alaben errendimenduarekiko jarrera positiboa duten gurasoek, eskola-ikaskuntzarekiko sentimendu positiboak, autokonfiantza eta autogaitasuna garatzea bultzatuko dute (Alvarez, Suárez, Tuero, Nuñez, Valle, eta Regueiro, 2015).

Gallegoren arabera (2009), lau hezkuntza-estilo mota bereiz ditzakegu, gurasoek seme-ari ematen dioten laguntzaren eta kontrolaren arabera sailkatuta:

- Autoritarioa: afektu eta empatia gutxi, kontrol handia.
- Orekatuta: babesa eta kontrola orekatzen ditu, haurraren interesa erakusten du.
- Permisiboa: gehiegi zaintzen da haurra, gehiegizko babesa dago eta gutxi eskatzen zaio.
- Axolagabekeria: haurraren axolagabekeria dago, eta, beraz, kontrol eta babes gutxi dago.

Sistema horretan, gurasoek zenbait urtez seme-alabengan eragina izateko aukera dute, bai eta jarrerak eta balioak transmititzen dituzten ereduetan edo errefortzu-iturri gisa. Familiak (modu negatiboan edo positiboan) seme-alaben sentimenduetan eta jarreretan, kontzeptuetan eta beren buruarekiko eta besteekiko onarpenean eragina du. Giro familiar adeitsu bat, guraso tolerantia eta ulerkerekin, non semea kontziente da bere arazoan emaitzak bere esku-hartzearen mende daudela, autokontzeptu egoki bat eratzera eramaten du. Alderantziz, familia-giroa desegoki bat, tolerantzia eta ulermen ahulekoa eta guraso menderatzaileak, autokontzeptu txar bat eratzera eramaten du (Vaz, 2015).

Gallegoren ustez (2009), autokontzeptu positibo bat eraikitzea, umeak behar duen sostengu emozionala ematen dion familiaren babesetik abiatzen da, heldu arduratsu eta autonomo bat izan dadin.

- **ESKOLA ETA IRAKASLEAK**

Haurrak, familiaz aparte, denbora gehiena eskolan ematen du, bere garapenaren agertoki nagusia baita, bertan bere bizipenen bidez aberasten da, baina garrantzitsua da adieraztea haurren eskola-bizitza esperientzia atsegina izan daitekeela edo, alderantziz, oso desatsegina.

Ikasgela da haurren bizitzako faktore garrantzitsuenetariko eta eragin handieneko bat. Hor gertatzen dira ikaslearen eta irakaslearen arteko interakzioak, ikasleak eskola-jardueratik jasotzen duen atzeraelikadurak eta irakaslearen pertzepzioak eragin positiboa edo negatiboa dute haurrak bere buruaz duen irudian, bere autokontzeptuan eta, ondorioz, bere autoestimuan (Esqueda, 2015). Gallegok (2009) dioenez, ikasleak irakaslea eredu bezala ikusten du, eta, horren ondorioz, irakaslearen autokontzeptua haurrak bere buruaz duen pertzepzioan eragina dauka.

Erikson-ek (1980) sei eta hamabi urte bitarteko haurren etapa deskribatzean aipatzen duenaren arabera: eskola eta jarraitu beharreko eredu (irakaslea) dira haurrentzat gertaera garrantzitsuenak. Irakaslea erreferentea denez, haurren pertzepzioetan, jarreretan eta sentimenduetan eragiten du, maitatuz edo ez, harentzat adierazgarria den izaki bihurtzen da, eta horrek aukera ematen dio bere gaitasunak sustatu eta ezagutzeko, baina baita bere urritasunak, mugak eta horiei aurre egiten eta konpontzen laguntzeko ere.

“Profecía autocumplida”-ren arazoa irakasleek ikasleei haiek direnaren inguruan transmititzen dizkieten ideiekin gerta daitekeenaren adibide argi bat da. Robert K. Merton (1948) Thomas Teoreman oinarrituz, “Profecía autocumplida” kontzeptua garatu eta sortu zuen. Horregatik, gizabanakoek egoera bat erreal gisa definitzen badute, egoera hori ondorioetan erreal da, (Merton, 1995; Thomas eta Thomas, 1928). Mertonek azaldu duenez, “Profecía autocumplida” egoeraren definizio faltsua da, eta jokabide berri bat pizten du, jatorrizko ikuskera faltsua egiazkoa bihurtzen duena (Merton, 1948). Rosenthalek eta Jacobson-ek (1978) “profecía autocumplida”-n oinarrituz 1968an, irakasleek ikasleen errendimenduan zituzten igurikapenen eraginari buruz ikerketa bat egitea erabaki zuten. Lortutako datuek erakutsi zuten ikasleen errendimenduari buruzko itxaropenek, irakasleengan modu esperimentalean eragindakoak, eragina zutela ikasleen kalifikazioetan. Emaitzarik onenak espero ziren ikasleek lortzen zituzten, nahiz eta uste horrek oinaririk ez izan.

Ikertutako fenomeno hori, autoreek “Pigmalion efektua” gisa kalifikatu zuten, uste baitzuten irakasleen itxaropenek ikasleen adimenean eragina izan zezaketela, Pigmalion

eskultore mitologiko grekoaren itxaropenak haren eskultura biziarazi zuen modu berean (Arancibia et al., 2008).

Honen aurrean, Cecenarro, Cecenarro eta Rojasek (2017) gomendatzen dute irakasleek estrategia hauek gauzatzea:

- Ikasleari bere buruarekin ondo sentitzen laguntzea, bere indarguneak eta talentuak indartzea.
- Egiten ari den aurrerapenari buruzko feedbacka ematea.
- Beren interesak eta talentuak hedatzea, esperientzia berriak eta aberasgarriak emanez.
- Akatsak prozesuaren parte direla adieraztea. Ikasteko eta aurrera egiteko aukera moduan adieraziz.
- Lorpenak ospatzeko eta aitortzeko jarrera lantzea.
- Zuzendu, ez etiketatu.
- Azalpen alternatiboak bilatzea.
- Umore labur eta egokia onartzea.

## 2. JUSTIFIKAZIOA

Autokontzeptuaren gaiak, azken urteotan, nortasunaren dimentsio gisa pisu handia hartu du bai eskolan bai gizartean, eta horregatik gai hau hautatzea erabaki dut. Gero eta garrantzi handiagoa ematen zaio eta gehiago baloratzen da etorkizuneko egoera arriskutsuetarako defentsa eta prebentzio gisa hartu daitekeelako (García, 2003). Hori dela eta, hurrek beren burua nola antzematen eta definitzen duten eta gelan haien lekua nola bilatzen duten aztertzea interesgarria eta garrantzitsua iruditzen zait. Pertsonalki, uste dut, hurrek haien nortasuna aurkitzen gidatzea, nork bere burua hobeto ezagutzea dakarrela, eta horrek bere nortasuna aurkitzea eta sortzea ekarriko du, besteengandik bereizi egingo duena.

Nire esperientzia pertsonala eta praktiketako irakasle gisa, Lehen Hezkuntzako bi zikloetan, izan dudan eskarmentua kontuan hartuta, geletan segurtasun emozionala lantzea beharrezkoa ikusi dut, bai eta haien gaitasunetan sinesten laguntzea eta ikasleen buruaren ikuskera erreala eta egokia izatea ere. Egiaztatu ahal izan dut umeei duten segurtasun eza haien ekintzetan eta erabakietan eragiten dutela eta ondorioz haien burua

baldintzatuta ikusten dutela. Beren akatsetatik ikasteko, saiatzeko, porrot egiteko eta aurrez-aurre aurkezten zaizkien oztopoak gainditzeko aukera galtzen ari dira.

Nire ikuspuntutik, uste dut autokontzeptuaren garapena oso gai interesgarria dela, eta, gainera, oso beharrezkoa hezkuntza alorrean. Funtsean, izaki sozialak eta emozionalak gara, besteekin harremantzeko eta emozio horiek ulertzen eta kudeatzen ikasteko beharra dugu, eta, beraz, ikasleen hezkuntza ez litzateke bideratu eta zentratu behar adimenaren esparrura soilik, hau da, kontzeptuen barneraketa, baizik eta autokontzeptuarekin eta haren dimentsioekin lotutako alderdiak garatzera eta lantzerara ere. Ikasle askok ez dute beren buruaren ikuskera oso erreala, eta horrek etorkizunean portaera problematikoak eta autobalorazio falta handia ekar ditzake.

Lan honen bidez, autokontzeptua eta haren dimentsioak Lehen Hezkuntzako etapan funtsezko alderdi gisa izatearen garrantziaz kontzientziatu nahi dut, horrela kalitatezko hezkuntza lortu ahal izateko. Era berean, ikasleen segurtasunak sustatu nahi dira, beren ezaugarri pertsonalak erakuts ditzaten, beldurrik eta konplexurik gabe, horrela zailtasun gehien dituzten alderdiak lantzea ahalbidetuz, indarguneak eta ahulguneak deskubritzeko beharrezko tresnak emanaz. Beraz, autokontzeptuaren dimentsio guztiak garrantzi berdinarekin garatzearen beharra eta onurak azpimarratu eta irakutsi nahi dut.

Nire ustez, autokontzeptua behar bezala lantzeko, beharrezkoa da autokontzeptuaren prestakuntza-prozesua sakonki ezagutzea, bai eta horretan eragin handiena duten alderdiak eta esparruak ere. Bestalde, alderdi horiek ez ezagutzeak autokontzeptuaren gainbehera ekar dezake gure ikasleengan. Izan ere, autokontzeptuaren garapenean paper garrantzitsuena hezitzaileak du.

Hau guztia dela eta, ikasgelan autokontzeptuaren garapena lantzeko jarduera batzuk proposatzen dira non ikasleak bere buruaren hainbat alderdi ezagutuko ditu. Jarduera horien bidez, haurrak bere buruaren alderdi desberdinak ezagutzea bilatzen da. Aldi berean, bere burua den bezala baloratzen ikastea, desberdintasunak onartuz, horrela autokontzeptuaren garapen positiboa sustatuz eta ahalbidetuz.

### 3.HELBURUAK ETA HIPOTESIAK

Ikerketa honen helburua bikoitza da:

1. Autokontzeptu orokorrean eta horren dimentsioetan (konduktuala, intelektuala, fisikoa, emozionala, soziala, zorion-asebetetzea) sexuaren arabera izan daitezkeen aldeak aztertzea 7 eta 13 urte bitarteko ikasleen artean.
2. Autokontzeptu orokorraren eta horren dimentsioetan (konduktuala, intelektuala, fisikoa, emozionala, soziala, zorion-asebetetzea) adinaren arabera (LHko 1. eta 2. Maila eta LHko 4., 5. eta 6. maila) izan daitezkeen aldeak aztertzea.

Helburu hauetatik abiatuz zenbait hipotesi planteatu dira:

Lehenengo helburuari dagokionez:

1. Autokontzeptuan alde nabarmenak daude mutilen eta nesken puntuazioen artean. Orokorrean, sexuen arteko desberdintasunak autokontzeptu globalean eragiten du, nesken kasuan puntuazio baxuagoak lortuz eta mutilen kasuan puntuazio altuagoak lortuz.
2. Mutilek puntuazio altuagoak lortuko dituzte autokontzeptuaren dimentsio hauetan: fisikoan, sozialean eta emozionalean.
3. Neskek aldiz, puntuazio altuagoak lortuko dituzte autokontzeptuaren dimentsio hauetan: konduktualean, intelektualean eta zorion-asebetetzean.

Bigarren helburuari dagokionez:

1. Adinaren arteko desberdintasunak autokontzeptu globalean eragiten du.
2. Lehen Hezkuntzako ikasleen adinak gora egin ahala, puntuazio baxuagoak lortzen dituzte autokontzeptuan eta horien dimentsioetan.

## 4.METODOA

### 4.1 Lagina

Ikerketa honen lagina 7 eta 13 urte bitarteko 100 ikasleek osatzen dute; horietatik 49 neskak dira (%49) eta 51 mutilak (%51). Ikasturtearen arabera, lagina honela taldekatzen da: lehen hezkuntzako 2. maila (n = 23,%23), lehen hezkuntzako 3. maila (n = 23,%23), lehen hezkuntzako 4. maila (n = 18,%18), lehen hezkuntzako 5. maila (n = 21,%21) eta lehen hezkuntzako 6. maila (n = 15,%15). Eskola motari dagokionez, guztiak izaera publikoko Lucas Rey eskolako ikasleak dira. Lucas Rey eskola, Arabako herri batean kokatuta dago, hain zuzen ere, Amurrion. Analisiak egiteko ikasleak bi taldeetan banatu dira, lehenengo taldean, 2., 3. eta 4. mailako ikasleak sartu dira, Lehen Hezkuntzako lehenengo eta bigarren zikloak hain zuzen ere. Lehenengo talde honetan zehatz mehatz 46 ikasle daude, 8.14 bataz besteko adina izanik eta 64ko desbideratze tipikoarekin. Bigarren taldean, aldiz, 5. eta 6. mailako ikasleak sartu dira, zehazki Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloa. Bigarren talde honetan 51 ikasle daude, 10.9 batez besteko adinarekin eta 92ko desbideratze tipikoarekin.

### 4.2 Tresna

Autokontzeptua eta bere dimentsioak neurtzeko Piers-Harris-en Autokontzeptu-eskala ([1.eranskina](#)) erabili da (Piers, 1984).

Galdetegi hau 7 eta 12 urte bitarteko haurrentzat da, eta haurrak bere buruaz duen pertzepzioari buruzko informazioa lortzea du helburu (autokontzeptu globala), bai eta bere izaeraren eta portaeraren hainbat alderdi baloratzeko moduari buruzkoa ere. Galdetegi honek dimentsio hauek hartzen ditu:

- Autokontzeptu konduktuala: egoera mota desberdinetan modu egokian portatzearen pertzepzioa.
- Autokontzeptu intelektuala: gaitasunaren pertzepzioa eskola-egoeretan edo gauza berriak ikasten diren egoeretan.
- Autokontzeptu fisikoa: itxura eta gaitasun fisikoa hautematea.
- Autokontzeptu emozionala edo antsietate falta: arazo emozionalik ez dagoela hautematea.

- Autokontzeptu soziala edo ospea: besteekiko harremanetan izandako arrakastaren pertzepzioa.
- Zorion-asebetetzea: autoestimua baloratzen du: norberaren ezaugarrien eta zirkunstantzien aurreko gogobetetze-maila.

Eskala hau erantzun dikotomikoa (BAI-EZ) eskatzen duten 80 esaldi errazez osatuta dago. Esaldi horietan ikasleari eskatzen zaio erabaki dezala esaldiak pentsatzen duenarekin bat datorren ala ez eta erantzun dezala bai edo ez borobilduz. Kasuren batean baieztakoren eta ezeztakoren artean zalantzak badaude, gehienetan nolakoak diren pentsatuz erantzun beharko dute, eta ezin dute bakar bat ere hutsik utzi. Garrantzitsua da bakoitzak benetan nolakoa denaren arabera erantzutea, eta ez erantzutea izatea gustatuko litzaiokeenaren edo izan beharko lukeenaren arabera.

Emandako txantiloian markatutako sinboloarekin bat datorren erantzun bakoitzeko puntu 1 emanaz aplikatzen da zuzenketa. Txantiloia sinbolo bakoitza bat dator eskalak neurtzen dituen 6 dimentsioekin.

Faktore guztien puntuazioen baturak autokontzeptu globala aurkitzeko aukera ematen digu. Emaitzen orrian, halaber, tutoreak emaitzak eguneroko behaketarekin bat datozen adieraz dezake.

### 4.3 Prozedura

Autokontzeptuari buruzko galdetegiak hainbat klase-ordu eta egunetan egin ziren. Lehenik eta behin, testak 80 baieztapen dikotomiko zituenez, eta horiek kontzentrazio-maila handia eta arretari eustea eskatzen zuten, emaitzarik onena eta objektiboena lortzeko, erabaki nuen bigarren eta hirugarren mailan, elkarren artean hitz egiten ez zutela edo ikasgelan desordenarik ez zegoela ziurtatzeko, denek batera egitea galdetegia. Bi gela horietan, galdera bakoitza ozen irakurtzen nuen eta erantzuteko denbora uzten nuen. Galderak bi aldiz irakurtzen nituen ozen eta argi, erritmo egokian, ikasle guztiek jarraitu ahal izateko moduan eta erantzun zintzoagoak eman ahal izateko.

Gainera, zintzotasun maila handiena lortzeko eta konfidentzialtasuna bermatzeko ere, galdetegian izena ez idazteko esan nien, anonimo bihurtuz, euren adina eta sexua jarri besterik ez zuten egin behar, beharrezko konparazioak egin ahal izateko.

Galdetegiak banatu aurretik, ikasleei galderak zertaz ari ziren eta zertarako balio zuten azaldu nien. Hasiera batean azterketa bat zela pentsatzen zuten eta horregatik nahiko urduri zeuden, lasaitu egin nituen, azalduz ez zela frogatuta bat eta erantzun guztiak

baliozkoak zirela. Horretaz gain, ahalik eta zintzotasun handiena eskatu nien, epaituak izateko beldurrik gabe, anonimoa eta pribatua baitzen. Gainera, benetan uste edo pentsatzen zutenaren arabera erantzutearen garrantzia azpimarratu nien, eta ez izan nahiko lukeenaren edo izan beharko lukeenaren arabera. Galderaren batean baiezkoaren eta ezezkoaren artean zalantzak bazituzten, gehienetan nolakoak ziren pentsatuz erantzun beharko zutela adierazi nien, erantzun gabeko galderarik utzi gabe. Jakina, baita ere esan nien, baieztapenen bat ulertzen ez bazuten, galde ziezadaketela; izan ere, Lehen Hezkuntzako ikasleak zirenez, kontuan hartu beharra dago oraindik ez zutela oso hiztegi zabala.

#### **4.4 Analisi estatistikoak**

Datuen analisia burutzeko IBM SPSS 22 e programa erabili da. Batez bestekoak alderatzeko Mann-Whitney-ren froga ez-parametrikoa (U estatistikoa) egin da, laginaren tamaina txikia delako



## 5.EMAITZAK

Proposatutako helburuen antolaketa jarraituz hurrengo tauletan inkestetan jasotako emaitzak aurkeztuko dira eta lehenengo helburuari erreferentzia eginez sexuari dagozkion emaitzak aurkeztuko dira lehenengo taulan.

**Taula 1.** Autokontzeptuaren desberdintasunak sexuaren arabera:

AUTOKONTZEPTUAREN DIMENTIOAK	SEXUA	N	M	SD	U	SIG
Autokontzepto Konduktuala	Emakumezkoa	49	14.33	2.79	1162	.542
	Gizonezkoa	51	14.24	3.71		
Autokontzeptu intelektuala	Emakumezkoa	49	11.96	2.44	1234.5	.917
	Gizonezkoa	51	11.86	2.78		
Autokontzeptu fisikoa	Emakumezkoa	49	9.16	2.02	1137.5	.434
	Gizonezkoa	51	9.25	2.62		
Autokontzeptu emozionala	Emakumezkoa	49	7.18	2.63	1028	.124
	Gizonezkoa	51	7.88	2.65		
Autokontzepto soziala	Emakumezkoa	49	9.31	2.00	1205.5	.758
	Gizonezkoa	51	9.41	1.98		
Zorion-asebetetzea	Emakumezkoa	49	7.51	1.51	1245	.974
	Gizonezkoa	51	7.39	1.84		
Autokontzeptu Globala	Emakumezkoa	49	59.45	10.18	1119.5	.370
	Gizonezkoa	51	60.04	12.14		

Ikus daitekeenez, estatistikoki ez dago sexuaren araberako alde esanguratsurik. Hala ere, joera bat dago; izan ere, autokontzeptu fisikoan, autokontzeptu emozionalean eta autokontzeptu sozialean mutilek puntuazio hobek dituztelako. Hala ere, autokontzeptu konduktualean, autokontzeptu intelektualean eta zorion-asebetetzean neskek lortzen dute puntuaziorik altuena. Ikerketa honen lehenengo helburuaren hipotesiek adierazten zuten sexuaren arabera autokontzeptuan aldaketak aurkituko zirela, eta inkestean bidez lortutako datuak ikusita ondoriozta dezakegu ez dela alde esanguratsurik aurkitu; beraz, hipotesi

horiek baztertu egingo lirateke. Hala ere, autokontzeptuaren dimentsio batzuetan alde txikiak ikus daitezke; beraz, joera bat dagoela esan daiteke.

Helburuen antolaketarekin jarraituz, bigarren helburuari erreferentzia eginez adinari dagozkion emaitzak hurrengo taulan aurkeztuko dira (taula 2).

**Taula2.** Autokontzeptuaren desberdintasunak adinaren arabera.

AUTOKONTZEPTUAREN DIMENTSIOAK	ADINA	N	M	SD	U	SIG
Autokontzeptu Konduktuala	1. eta 2. zikloa (8.4 urte)	46	13.20	3.82	861	.008
	3. zikloa (10.9 urte)	54	15,20	2.40		
Autokontzeptu intelektuala	1. eta 2.zikloa (8.14 urte)	46	12.20	2.82	1075	.245
	3. zikloa (10.9 urte)	54	11.67	2.41		
Autokontzeptu fisikoa	1. eta 2. Zikloa (8.14 urte)	46	9.04	2.42	1157	.552
	3. zikloa (10.9 urte)	54	9.35	2.27		
Autokontzeptu emozionala	1. eta 2. Zikloa (8.14 urte)	46	7.48	2.80	1215	.851
	3. zikloa (10.9 urte)	54	7.59	2.55		
Autokontzeptu soziala	1. eta 2. Zikloa (8.14 urte)	46	8.61	1.91	697.5	.000
	3. zikloa (10.9 urte)	54	10.00	1.822		

Zorion-asebetetzea	1. eta 2. Zikloa (8.14 urte)	46	6.91	1.787	842.5	.004
	3. zikloa (10.9 urte)	54	7.91	1.457		
Autokontzeptu Globala	1. eta 2. Zikloa (8.14 urte)	46	57.43	12.060	1016.5	.119
	3. zikloa (10.9 urte)	54	61.72	10.052		

Taulan ikus daitekeenez, desberdintasun estatistikoki esanguratsuak aurkitu dira autokontzeptu konduktuanean, autokontzeptu sozialean eta zorion-asebetetzean. Hiru dimentsio horietan nagusienak dira puntuazio altuena lortzen dutenak. Hala ere, hain alde esanguratsurik egon ez arren, autokontzeptu intelektuanean adin txikikoak dira hobekien hautematen direnak. Ikerketa honen bigarren helburuaren lehenengo hipotesia, ikasleen adinaren arabera autokontzeptu globalean desberdintasunak emango direla adierazten du eta inkestaren bidez lortutako datuen arabera hipotesia ez dela betetzen esan daiteke. Bigarren hipotesia autokontzeptu fisikoan eta zorion-asebetzean desberdintasun esanguratsuak aurkituko zirela adierazten du, konkretuki adina gora egin ahala puntuazio baxuagoak lortuko direla. Lortutako datuei erreparaturik, autokontzeptu koduktuanean, sozialean eta zorion-asebetetzean desberdintasun esanguratsuak aurkitu dira, baina, nagusienak dira puntuazio altuenak lortu dutenak, beraz, bigarren hipotesia ere baztertu egingo lirateke. Datuek adierazten duten moduan, esan dezakegu, adina gora egin ahala, ikasleek, autokontzeptu hobea lortzen dutela hainbat dimentsioetan.

## 6. ONDORIOAK

Sexuari dagokionez, orokorrean, autokontzeptu mailan ez da bi sexuen arteko desberdintasun esanguratsurik aurkitu. Emaiza horiek bat datoz (Gorostegui, 2004) egindako zenbait azterlanekin. Piers Harris eskalatik abiatuta egindako azterlan horietan, ebaluatutako dimentsioetan, parte hartu zuten haurren puntuazioetan ez zen alde esanguratsurik aurkitu. Hala ere, nesken datuetan autokontzeptu konduktuanean eta intelektuanean nagusitasun txiki bat ikus zitekeen. Gertakari horiek gizarteak azkenaldian jasaten ari dituen aldaketekin zerikusia izan dezake, garai bateko genero-rolak eta estereotipoak aldatu direlako (Céspedes, 2014).

Lortutako datuak dimentsio desberdinak kontutan hartuz aztertzen badira, mutilek puntuazio hobekia lortu dituzte dimentsio emozionalean, García eta Musituren ikerketarekin (2001) bat etorritik. Hala ere, emakumeek puntuazio altuagoak lortzen dituzte autokontzeptu intelektualean. Horregatik, ondoriozta daiteke emakumeak indartuta sentitzen direla ikaskuntza-prozesuetan, lorpen akademikoetan eta, oro har, eskola-errendimenduaren emaitzetan, ikasteko trebetasunen ondorioz.

Autokontzeptu fisikoaren eta sozialaren emaitzak aztertuta, ikus daiteke mutilek neskek baino puntuazio altuagoak lortu dituztela. Beraz, esan daiteke gizonek beren buruaren irudi ona dutela itxura eta osaketa fisikoari dagokionez, bai eta besteekin erlazionatzeko eta harreman sozialak ezartzeko gaitasunari dagokionez ere. Autokontzeptu konduktualean eta zorion-asebetetzean, emakumeek gizonek baino batez besteko altuagoak lortzen dituzte. Beraz, esan daiteke emakumeek ikastetxeko bizikidetzara arauak betetzen dituztela, eta horrek aukera ematen diela jarraibideak eta arauetara moldatzeko, aurkezten zaizkien egoera guztietan.

Adinaren arabera alderatuz dagokionez, aldaketa esanguratsuak aurkitu dira hurrengo hiru dimentsioetan: autokontzeptu konduktualean, autokontzeptu sozialean eta zorion-asebetetzean. Dimentsio sozialari erreparaturik, arrakastaren pertzepzioa eta garrantzia askoz ere esanguratsua da ikasle zaharragoen artean. Datu horiek, Ingles eta al. (2009), Bigarren Hezkuntzan egindako ikerketarekin bat datozen, non adina gora egin ahala, dimentsio sozialaren puntuazioa hobetzen dela adierazten den.

Zorion-asebetetzearen dimentsioari dagokionez, adin handiago dutenek, autokontzeptu konduktualean bezala, puntuazio handiago lortzen dute txikiak baino. Horrek esan dezake, nagusiaren arauak eta kode sozialak barneratuagoak dituztela, eta haien egunerokotasunean aplikatzen dituztela eta horren kontziente direla. Datu horiek bat datozen Gearhart (1996), Bigarren Hezkuntzan egindako zenbait ikerketekin, non egiaztatu zuen adinak eragin positiboa zuela zoriontasun-gogobetetze dimentsioan. Dimentsio konduktualen lortutako datuak aztertuz, argi ikusten da adin handiago dutenek, zorion-asebetze dimentsioan bezala, adin txikiak baino puntuazio altuagoak lortzen dituztela. Nuñez eta Gonzalez (1994) adierazten duten moduan, urteak igaro ahala, autokontzeptua egonkorragoa egiten da, eta subjektuak jokabidea zuzentzeko gaitasun handiago du. Beraz, esan daiteke, adin handiago dutenek arauak eta jarrera sozialak barneratuagoak dituztela, eta egoera bakoitzean egoki portatzeko pertzepzioa garatuagoa dutela.

## 7. HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Lehen aipatu den bezala, autokontzeptuak eskola-jokabidean nabarmen eragiten du. Ikasleak bere buruaren autokontzeptu positiboa garatzen duenean, ikasleak hezkuntzaren esparruan lorpen eta arrakasta gehiago esperimatzeko joera du. Aitzitik, ikasleek beren gaitasunei buruz duten irudia negatiboa denean, autokontzeptuaren maila baxua izaten da, eta, horrela, bere buruarengan segurtasunik eza sortzen da, eta, normalean, lorpenak baino porrot gehiago izaten dira (Pereira, 2006).

Beraz, autokontzeptu positibo bat garatzeko, gelan giro egokia eman behar da, haurrak bere burua eta besteak onar ditzan estimulatuz. Horretarako, irakasleak giro hori sortu dezan erraztu behar du, ikasle bakoitzaren desberdintasunak onartuz eta defendatuz. Ikasleak bere buruaz duen kontzeptuak bere eskola-jarduera, ahaleginak eta motibazio- eta onarpen-mailak baldintzatzen ditu (Marchago, 1991).

Arrazoi horiengatik guztiengatik, eskolak arreta berezia eskaini behar dio autokontzeptuari, eta ikasleei lagundu autokontzeptu positibo bat gara dezaten. Jarraian, zenbait arrazoi aurkezten dira ikasgelan autokontzeptuaren hobekuntza lantzearen garrantzia justifikatzen dutenak (González eta Touron, 1992):

- Ikasleengan autokontzeptu egokiak garatzea hezkuntza-helburu garrantzitsua da arlo afektiboaren barruan, eta hori curriculumaren plangintzan jaso behar da. Eskolak ikasleei prestakuntza integrala ematea du helburu, eta, alde horretatik, hiru maila sartzten dira jokoan; kognitiboa, psikomotorra eta afektiboa. Ereku afektiboaren barruan, beraz, norberaren irudi positiboa eta errealista hobetu eta areagotu behar da.
- Ikaskuntza-prozesuaren emaitza da, hezkuntza-prozesuan inplikaturako aldagai guztiek, neurri handiagoan edo txikiagoan, eragiten baitiote: gelako giroa, lortutako arrakastak eta porrotak, irakaslearen itxaropenak, ikasteko prozedurak eta metodologiak, eta irakaslearen eta ikaslearen arteko interakzio mota.

Behin datuak lortuta eta puntuazioen baremoan aztertuta, ikusi ahal izan da dimentsio guztietan ikasleek autokontzeptu maila baxua dutela, zehazki 25. pertzentilaren azpitik. Dimentsio guztiak hartu eta hobetu ezin direla kontuan hartuta, dimentsio bakar baten hobekuntzan zentratuko gara, sozialean alegia. Horregatik, jarraian, hezkuntzarako, sustapenerako eta dimentsio sozialean autokontzeptu errealista bat behar bezala garatzeko proposamena aurkezten da. Haurrak beren buruaz duten ideiaz jabetu nahi

ditugu, eta ideia hori errealitatera egokitu. Horrek, bertuteak zein akatsak onartzea, eta norberaren eta lankideen ezberdintasunak baloratzea esan nahi du.

Proposamen didaktiko honek hainbat jarduera eta material ditu. Jarraian aurkeztuko diren jarduerak Lehen Hezkuntzako hirugarren eta laugarren mailarako egokiak dira. Izan ere, adin horietan haurrak beren sozializazio prozesuak garatzen hasiak dira, eta oraindik ez dute trebetasun horien kopuru nahikoa edo esanguratsua eskuratu (Verdet, Torremorell, Vañó, eta Giménez, 2014). Hala ere, proposamenaren ideia orokorra eta azken helburua Lehen Hezkuntzako ziklo guztietan aplikatu ahal izatea izango litzateke.

Proposamen hori ikasturtean zehar tutoretza-saioetan gauzatzeko pentsatuta dago. Ordubeteko bost ekintza izango dira, eta horietan gizarte-trebetasunak inpliketzen dituzten hainbat jarduera egingo dira (2. eranskina).

Saio bakoitzaren metodologia ikasleen parte-hartze etengabea eta aktiboan oinarrituko da, baita haien arteko elkarrekintzan ere. Hezitzailea ez da inola ere ezagutza-transmisore hutsa izango; aitzitik, ikasleak jarduera horien prozesuan lagundu eta gidatu besterik ez du egingo. Horrela, ikasleek gogoeta egin ahal izango dute eta jarduerak modu autonomoan egin ahal izango dituzte. Aldi berean, errespetua eta gertuko komunikazioa sustatuko dira, konfiantza giroa sortzeko. Giro horri esker, ikasleek beren emozioak eta iritziak modu askean adierazi ahal izango dituzte (Bisquerra eta al., 2012).

Taldeak askotarikoak izango dira, eta jarduera bakoitzaren egituraren arabera izango dira. Batzuetan ikasleek banaka, binaka eta beste batzuetan talde txikietan lan egingo dute, baita gela osoarekin ere. Jarduerak lankidetzaz eta partaidetzaz egiteko daude bideratuta, eta parte-hartzaile bakoitzaren ekarpena eta parte-hartzea beharrezkoa izango da jarduera bakoitzaren helburua lortzeko.

Proposatzen den helburu orokorra hurrengoa da: gizarte-trebetasunak garatzen laguntzea, bai eta haurren gizarte-harremanak, arauen asimilazioa eta gizarte-rolak ere, horiek maneiatzeko eta hobetzeko baliabideak emanez, gizarte-gaitasuna eta norberaren autonomiarako eta ekimenerako gaitasuna garatzeko.

Honetaz gain, hainbat helburu espezifiko zehazten dira:

- Enpatiaren garrantzia baloratzea, bestearen posizioan jartzeko gaitasuna erakutsiz, beste pertsona batek sentitzen duena eta bere jokatzeko modua ulertzeko.
- Estrategiak sortzea jolasaren eta hausnarketaren bidez, gatazkak behar bezala konpontzeko tresnak praktikan jartzeko.
- Pentsatzen duena esateko gaitasuna sustatzea, praktikan jarritz, haurren gizarte-harremanetan asertibitatea errazteko.
- Lanak lankidetzan egitea, ikaskideei laguntza emanez, gizarte- eta herritar-gaitasuna garatzeko

Helburu hauek bat egiten dute etapako helburuekin. Helburu hauek 236/2015 dekretuan, abenduaren 22koan, Heziberri 2020an oinarritzen dira. Oinarritzko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Hauek dira proposamen honetarako hautatu direnak:

Konpetentzia Sozial eta Zibikoa:

- Nork bere nortasuna eratztea, eta norberaren ahalegina eta hobetzeko nahia sustatzen duten estrategiak bultzatzea, gizaki autonomo eta sozial moduan garatzeko, gainerakoekin elkarrekintzan, sormena, ekintzaile-sena eta lankidetzaz sustatuz.
- Bizikidetzaz arauak proposatu, egin eta errespetatzea, elkarrizketa eta bitartekotza erabiltzea gatazkak eraldatzeko, guztien artean ingurune atsegina iraunkor bat sortzeko.
- Talde-lanean jardutea, arduraz, elkarlanean, elkartasunez eta modu konstruktiboan. Funtzionamendu demokratikoaren oinarritzko printzipioak aplikatuz, komunitateari elkartasunez ekarpenak egiteko, inolako bazterkeriarik gabe (generoa, arraza, kultura, erlijioa...).

## 8. ERREFERENTZIAK

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Nuñez, C., Valle, A., eta Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Arancibia, V., Herrera, P., eta Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional. 6ª Edición actualizada*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C. eta Segovia, N. (2012). *¿Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Observatorio Faros.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self- concept scale*. Pro-ed.
- Bruner, J. S. (1958). Social psychology and perception. *Readings in social psychology*, 3, 85-94.
- Bruno, F. (1995): *Psicología infantil y desarrollo: Enciclopedia familiar*. Mexiko: Trillas.
- Burns, R. (1990). El autoconcepto. *Teoría, medición desarrollo y comportamiento*. Bilbo: Ego.
- Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61(1), 201-210.
- Cecenarro, E.M., Cecenarro, N.C., eta Rojas, M.E. (2017). Estrategias didácticas para elevar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos de una segunda lengua. *Revista Confluencias*, 5(1), 28-39.
- Céspedes, D. (2014). Algunos estereotipos, roles y refranes sobre género vigentes en la actualidad en estudiantes de la Universidad de Costa Rica. *Wímbli*, 9(2), 23-43.
- Clark, A., Clemes, H, eta Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., eta De la Fuente, J., (2009). Autoconcepto y rendimiento académico a través de la escala SDQ. *Education & Psychology I+D+I, E-Publishing*.
- Douglas, M. (1995). *Desarrolla tu autoestima*. Madrid: Iberonet.



- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American psychologist*, 28(5), 404-416.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ed. Hormé.
- Esqueda, E. S. (2015). *El papel del docente en la formación del autoconcepto del niño*. *Revista glosa*, 4(3), 1-15.
- Esteve, J. V. (2004). Estilos parentales, clima familiar y Autoestima física en adolescentes. Tesis doctoral. *Departamento de psicología social*. Universidad de Valencia.
- Feldman, J. R. (2001). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Fernández-Zabala, A., eta Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.
- Fernández-Zabala, A., eta Sarasa, M. (2015). El autoconcepto multidimensional. In A. Fernández-Zabala eta L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (59-73 orr.). Donostia: Erein
- Francoi, S., eta Shields, S. (1984). The Body Esteem Scale: Muntidimensional Structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48(2). 173-178.
- Gallego, A. J. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 19.
- García, F., eta Musitu, G. (2009). *Manual AF-5: Autoconcepto Forma, 5*. Madrid: Ediciones Tea.
- García, F., eta Musitu, G. (2014). *Manual AF-5: Autoconcepto Forma, 5*. Madrid: Ediciones Tea.
- Musitu, G. eta García, J. F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)*. Madrid: Ediciones Tea.
- García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22.
- Gearhart, J. M. (1996). Self-concept in adult women: A multidimensional approach. Dissertation Abstracts international section. *Humanities and Social Sciences*, 56, 3769.
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. Madrid: Alianza.

- González, M., eta Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Iruña: Eunsa.
- Gorostegui, M. E. (2004). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de EGB 1992 y 2003. *Psykhé*, 14(1), 151 – 163
- Heziberri (2020). Oinarrizko hizkuntza curriculum. Honako webgune honetatik berreskuratuta:[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/eu\\_2\\_proyec/adjuntos/OH\\_curriculum\\_osa.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_2_proyec/adjuntos/OH_curriculum_osa.pdf)
- Hilke, E.V., eta Conway, G.C. (1994). *GenderEquity in Education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M, S., Redondo, J., eta García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Lekue, P. (2010). El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. *Jornada de Psicodidáctica*, 1-11.
- López, P. (2009). *Entenderse con adolescentes, tú me importas*. Bartzelona: Grao
- Lorenzo, M. (2007). *Saber para vivir, autoestima*. Vigo: Nova Galicia Edicións
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madril: Escuela Española.
- Membrilla, J. A., eta Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto ensujetos adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 16(2), 207-214.
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Merton, R. (1995) The Thomas Theorem and the Matthew effect. *Social Forces*, 74, 379-422.
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. In R.C. Wylie (Ed.), *The self-concept (241-328 orr.)*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. In C. Coll, J. Palacios eta A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo*

*psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (309-3030 orr.)*. Madril: Alianza.

- Myers, D., eta Spencer, S. (2001). *Social Psychology*. Toronto: McGraw-Hill.
- Núñez, C., González-Pumariega, S., eta González-Pienda, A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Núñez, J., eta Gonzales, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico:(variables cognitivo motivacionales). *Publicaciones Universidad de Oviedo*.
- Papalia, E., eta Wendkos, S. (1995). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mexiko: Mc Graw Hill.
- Pequeña, J., eta Ecurra, L. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 9(1), 9-22.
- Pereira, J. (2010). *Autoconcepto en mujeres casadas con sobre peso*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Pereira, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: Un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades investigativas en educación*, 6(1), 1-30.
- Piers, E. (1984). *The Piers Harrys Children's Self concept scale (The way I feel about myself)* Revised Manual, Cal,: W.P.S.
- Rice, P. (1997). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Los Angeles, EEUU: Pretenci May.
- Ríos, G. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar. (2 ed.)*. Madril: Instituto de ciencias del Hombre.
- Roa, G. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44(44), 241- 257.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Donosti: Universidad del País Vasco.
- Ros, I., eta Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. In A. Fernández y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (119-130 orr.). Donostia: Erein.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In, J. Suls eta A. G. Greenwald, (Eds.), *Psychological Perspectives on the Self*, (107-131). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Rosenthal, R., eta Jacobson, L. (1978). *Conductismo Humanista. Cuatro Psicologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Shavelson, R., Hubner, J., eta Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Suárez, M. (2012). La migración en Ecuador y su impacto en la familia y la escuela. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 462-478.
- Thomas, W. I., eta Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. Oxford: Knopf.
- Tranché, L. (2000). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 45-47.
- Vallés, A. (1998). *Como desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: Editorial EOS.
- Vaz, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 116,47-56.
- Vera, B., Roselló, J., eta Toro-Alfonso, J. (2010). Autoestima y juventud puertorriqueñas: eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 35-61.
- Verdet, M. J. C., Torremorell, M. C. B., Vañó, A. C., eta Giménez, M. P. T. (2014). *Cultivando Emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Valentzia: Generalitat de Valencia.
- Villa, A., eta Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbo: Ediciones Mensajero.
- Vitoria, S., eta Etxebarria, T. (2008). *Adimen Emozionala: Lehen Hezkuntza, 2. Zikloa , 8-10 urte*. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Watkins, D., eta Dhawam, N. (1989). ¿Do We Need to Distinguish the Constructs of Self Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- Wilgenbusch, T., eta Merrell, K.W. (1999). Gender Differences in Self-Concept among Children and Adolescents. A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quaterly*, 14(2), 101-120.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.

## 9.ERANSKINAK

1.ERANSKINA.The Piers Harris Children's Self-concept scale (The way I feel about myself)  
Revised Manual. Piers, E. (1984).

### ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

Izena: .....Klasea: .....

Jaiotze data: .....

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO

<b>30</b>	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
<b>31</b>	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
<b>32</b>	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
<b>33</b>	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
<b>34</b>	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
<b>35</b>	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
<b>36</b>	TENGO SUERTE	SI	NO
<b>37</b>	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
<b>38</b>	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
<b>39</b>	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
<b>40</b>	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
<b>41</b>	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
<b>42</b>	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
<b>43</b>	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
<b>44</b>	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
<b>45</b>	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
<b>46</b>	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
<b>47</b>	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
<b>48</b>	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
<b>49</b>	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
<b>50</b>	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
<b>51</b>	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
<b>52</b>	SOY ALEGRE	SI	NO
<b>53</b>	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
<b>54</b>	SOY GUAPO/A	SI	NO
<b>55</b>	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
<b>56</b>	ME PELEO MUCHO	SI	NO
<b>57</b>	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
<b>58</b>	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
<b>59</b>	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
<b>60</b>	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
<b>61</b>	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
<b>62</b>	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
<b>63</b>	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
<b>64</b>	SOY PATOSO/A	SI	NO
<b>65</b>	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
<b>66</b>	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
<b>67</b>	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
<b>68</b>	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
<b>69</b>	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
<b>70</b>	LEO BIEN	SI	NO
<b>71</b>	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
<b>72</b>	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
<b>73</b>	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO

<b>74</b>	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
<b>75</b>	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
<b>76</b>	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
<b>77</b>	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
<b>78</b>	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
<b>79</b>	LORO FÁCILMENTE	SI	NO
<b>80</b>	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

2.ERANSKINA. Gizarte-trebetasunak lantzeko dinamikak.

Ondoren, gizarte-trebetasunak lantzeko proposatutako dinamikak/ekintzak guztiak azalduko dira.

### **1.Jarduera: Osagarriak**

Hurrengo dinamika M<sup>a</sup> José Català Verdet, Juan Pablo Valero, Agustín Caruana Vañó eta Nieves Gomis Selva autoreek egindako "Cultivando Emociones 2" gidatik lortu dira.

#### **Gomendatutako aplikazio-maila**

Lehen Hezkuntzako 3. eta 4. mailak.

#### **Adina**

8 - 9 urte.

#### **Helburuak**

- Lankidetzaz garatzea.
- Dramatizazioaren bidez adierazpen emozionala sustatzea.

#### **Garatzen dituen kompetentzia emozionalak**

Gizarte- eta komunikazio-trebetasunak.

#### **Jardueraren deskribapena**

Ikasleak bi ilaratan jartzen dira, bata bestearen aurrean, bi metro ingurura. Lehenengo ilarakoek ekintza bat adierazten duen hitz bat idatzita daramaten gutunak jasoko dituzte (adibidez: motorzalea, suhiltzailea, medikua, igerilaria, txirrindularia...) edo hitza adierazten duen irudia edo marrazkia. Bigarren ilarakoek, osagarriak izango direnak, pertsonaia horien osagarrien izenak eta haien irudiak dituzten gutunak jasoko dituzte. Lehenengo ilarako jokalaria txandaka erdirantz joango dira eta mimika eta onomatopeien bidez beren pertsonaiari dagokion ekintza irudikatuko dute (adibidez: motorista = motorra abiarazi eta gidatzea ...)

Bigarren ilarako jokalaria bere osagarria (motorra) dela konturatzen denean ozen esango du, adibidez: "Zu motozalea zara, eta ni motorra naiz". Hau, bere pertsoniarekin erdigunera irteten da, eta minutu batez biek batera ekintza bat dramatizatzen dute. Gero, lehenego ilaratik bigarren jokalaria ateratzen da, eta horrela hurrenez hurren, pertsonaia guztiak euren osagarriekin parekatu arte.

Jarduera amaitzean, bateratze-lana egiten da jokoaren garapena ebaluatzeko. Horretarako, honako gai hauek har ditzakegu erreferentziatzat:

- Dibertigarria izan al da pertsonaiak eta haien osagarrietara jolastea?
- Nola sentitu zara pertsonaia antzezten?
- Zaila izan al zaizu bikotea aurkitzea? Eta harekin antzezpen bat egitea?

### **Materialak**

Pertsonaien marrazkien eta osagarrien gutunak.

### **Iraupena**

50 inutuko saioa.

## **2.Jarduera: Hitzzen Bazarra**

Hurrengo dinamika M<sup>a</sup> José Català Verdet, Juan Pablo Valero, Agustín Caruana Vañó eta Nieves Gomis Selva autoreek egindako "Cultivando Emociones 2" gidatik lortu dira.

### **Gomendatutako aplikazio-maila**

Lehen Hezkuntzako 3. eta 4. mailak.

### **Adina**

8 - 9 urte.

### **Helburuak**

- Komunikazioa sustatzea eta entzuteko ohiturak areagotzea.
- Jokabide sozialeko arauen asimilazioa garatzea.

### **Garatzen dituen kompetentzia emozionalak**

Gizarte- eta komunikazio-trebetasunak.



## **Jardueraren deskribapena**

Bost jokalariko taldeetan banatzen da klasea. Irakasleak jolasaren jarraibideak planteatzen ditu:

- Talde bakoitzean bost esaldi eraiki behar dituzue. Taldeko kide bakoitzari gutun-azal bat emango zaio, bost hitz dituena. Taldeari emandako bost gutun-azalen barnean bost esaldi osatzeko erabili daitezkeen hitzak daude.
- Bakoitzak esaldi bat egin behar du, baina jokoaren helmuga bost jokalarien artean bost esaldiak eraikitzea lortzen duzuenean eskuratuko duzue.
- Lankideei hitzak eman ahal izango zaizkie, eta baita hitzak jaso ere.
- Esaldien hitzak tamaina bereko letra larriz idazten dira kartoi mehe gainean.

Irakasleak joko-arau hauek aurkezten dizkie:

- Zuen taldekideei beren esaldia osatzeko behar dituzten hitzak aurkeztu edo eman ahal dizkiezue.
- Ezin duzue hitzik eskatu edo kendu, zain egon behar duzue, beste lagunak behar duzuen hitza duela konturatu eta borondatez eman arte.
- Jokoa amaitutakoan, bateratze-lana egingo da, jardueraren garapenari buruz hitz egiteko.

## **Bateratzean honelako galderak erabil daitezke:**

- Nola sentitu zarete?
- Esaldiak sortzeko zaila izan al da elkarlanean aritzea?
- Nola sortu dituzue hitzak, zein izan da prozesua?
- Nola sentitu zarete beste lagunei laguntzean?
- Arazoak izan dituzue antolatzeke orduan?
- Nola konpondu dira?
- Nola sentitu zarete jokoaren helmuga lortzean?

## **Materialak**

- Hitz bazar joko bat bost jokalarirentzat

## **Iraupena**

50 inutuko saioa.

### **3.Jarduera: Urtebetetze ilara**

Hurrengo dinamika M<sup>a</sup> José Català Verdet, Juan Pablo Valero, Agustín Caruana Vañó eta Nieves Gomis Selva autoreek egindako "Cultivando Emociones 2" gidatik lortu dira.

#### **Gomendatutako aplikazio-maila**

Lehen hezkuntzako 3. mailatik 6.era.

#### **Adina**

8 eta 12 urte bitartekoak.

#### **Helburuak**

- Kontzentrazioa handitzea.
- Entzumena, arreta eta hitzik gabeko komunikazio-moduak bultzatzea.

#### **Garatzen dituen kompetentzia emozionalak**

Gizarte- eta komunikazio-trebetasunak.

#### **Jardueraren deskribapena**

Parte-hartzaileek euren urtebetetze egunaren eta hilabetearen arabera ilara egin behar dute, urtarriletik abendura. Ezin izango dute hitzik egin, beraz, elkar ulertzeko modua bilatu beharko dute. Berdin dio ilara ondo ateratzea edo ez, elkarrekin lan egiten eta komunikatzen saiatu beharko dira.

#### **Aplikatzeko orientabideak**

Jarduera hori bera egiteko, beste irizpide batzuk erabil daitezke: altuenetik baxuenera, handienetik txikienera, jaiotza-eguna kontuan hartuta, etab. Jarduera amaitzean, komeni da elkarrekin hausnartzeko une bat izatea, ikasleek jarduera zer iruditu zaien, zer ikasi duten eta nola sentitu den azaltzeko.

Ilara aulki ilara baten gainean edo Suediako banku baten gainean egin daiteke, zailtasuna handitu eta elkarlana bultzatzeko.

#### **Bateratzean honelako galderak erabil daitezke:**

- Nola sentitu zarete?
- Zaila egin zaizue ez hitz egitea?
- Nola ulertu zarete?
- Ulertzeko ze metodo erabili duzue?
- Ondo konpondu zareta talde bezala?

## **Materialak**

- Aulkiak
- Suediako bankuak

## **Iraupena**

60 minutuko saioa.

## **4.Jarduera: Nire Iritzia era Egokian Azaltzen dut**

Hurrengo dinamika Saioa Vitoria Troncoso eta Txaro Etxeberria Zubeldia autoreek egindako "Adimen Emozionala, Lehen Hezkutza, 2 zikloa" gidatik lortu dira.

## **Gomendatutako aplikazio-maila**

Lehen hezkuntzako 3. eta 4. mailak.

## **Adina**

8 eta 10 urte

## **Helburuak**

- Jarrera asertiboak lantzea

## **Garatzen dituen kompetentzia emozionalak**

Asertibitatea

## **Jardueraren deskribapena**

Lehenik eta behin, asertibitateari buruz hitz egingo dugu ikasleekin. "Asertibitatea" hitz berria da beraientzat, baina asertiboa izatearen garrantziaz hitz egingo dugu. Gero, eguneroko bizitzan asertibo izateko zer egin dezaketen galdetuko diegu haurrei. Hitz berria denez, agian ezingo dute adibide askorik jarri, baina guk lagun diezaiekegu. Lortuko ditugun erantzunekin asertibitatearen arauen horma-irudia egingo dugu.

Arau posibleak:

- Hitz egin aurretik eskua altxa.
- Hitz egiteko txandak errespetatu.
- Zerbait ulertzen ez dudanean galdetu.
- Gauzak mesedez eskatu eta eskerrak eman.
- Gelakideei zer moduz dauden galdetu.
- Norbaitekin gatazkaren bat izanez gero, hitz eginez konpontzen saiatu.
- Gelan sartzerakoan eta irteterakoan agurtu.

- Norbaitek hitz egiten didanean hari begiratu.

Astero ikusi beharko dugu haurrak arau hauek betetzen ari diren. Arauak ongi betetzen ari badira, puzzle baten pieza bat jarriko dute. Puzzle osoa osatzean, asertibitatearekin zerikusia duen irudi bat ikusi ahal izango da.

### **Materiala**

- DINA3ko orriak.
- Errotulagailuak, margoak...
- Asertibitatearen puzzlea.

### **Iraupena**

- 45 bat minutuko saio bat.
- Astean 8 bat minutu asertibitatearen arauak errespetatu diren ikusteko eta puzzlearen pieza jartzeko

### **5.Jarduera: Irtenbidea bilatu**

Hurrengo dinamika nik sortu dut.

### **Gomendatutako aplikazio-maila**

Lehen hezkuntzako 3. eta 4. mailak.

### **Adina**

8 eta 9 urte

### **Helburuak**

- Enpatia lantzea
- Besteen jarrerak ulertzea eta irtenbide bat bilatzea
- Gatazkak konpontzeko moduari buruz hausnartzea

### **Garatzen dituen kompetentzia emozionalak**

Enpatia

### **Jardueraren Deskribapena**

Ikasleek hiruko taldeak eratuko dituzte. Talde bakoitzari paper batean gatazka egoera bat idatzita emango zaio. Haien artean, gatazka horren irtenbidea bilatu eta adostu beharko dute, parte hartzen duten pertsonen egoera uletuz eta guztien sentimenduak identifikatuz. Horren ondorioz, klasearen aurrean Rol-Playing baten bidez, gatazka eta nola konpondu duten antzeztu beharko dute.

Gatazkak eskolan edo gelan gertatutakoak izan daitezke, modu honetan ikasleak identifikatuta sentituko dira.

**Bateratzean honelako galderak erabil daitezke:**

- Nola sentitu zarete?
- Irtenbide bat bilatzea kostatu zaizue?
- Sentimenduak identifikatu dituzue?
- Nola sentitu zarete beste lagunekin lan egitean?
- Arazoak izan dituzue antolatzeke orduan?
- Nola konpondu dira?
- Nola sentitu zarete antzeztean?

**Material**

- Gatazken papertxoak

**Iraupena**

50 minutu, saio bat.