

## **HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2021/2022 ikasturtea**

### **ERREGULAZIO EMOZIONALERAKO BIDEA ZABALDUZ: LAU URTEKO HAURRENGAN AURRERA ERAMANDAKO ESKU- HARTZEA.**

**Egilea:** Mirari Chamorro Romero

**Zuzendaria:** Paloma Rohlf's Domínguez

**Leioan, 2022(e)ko maiatzaren 30ean**

## AURKIBIDEA

Abstract-a.....	3
Sarrera.....	4
<b>1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: emozioak.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Emozioen kontzeptua. ....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Adimen emozionala. ....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. Garapen emozionala.....</b>	<b>10</b>
<b>1.4.1. Garapen emozionala 3-6 urte bitartean.....</b>	<b>11</b>
<b>1.5. Erregulazio emozionala eta honen garrantzia. ....</b>	<b>12</b>
<b>2. Metodologia eta lanaren garapena.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Oinarri metodologikoak.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2. Partaideak eta testuingurua. ....</b>	<b>15</b>
<b>2.3. Informazio biltzea eta erabilitako tresna. ....</b>	<b>15</b>
<b>2.4. Diagnostikoa.....</b>	<b>17</b>
<b>3. Esku-hartzea. ....</b>	<b>18</b>
<b>3. 1. Beharrianak identifikatzea eta helburu bihurtzea. ....</b>	<b>18</b>
<b>3.2. Esku-hartzeko aukera metodologikoa proposatzea. ....</b>	<b>19</b>
<b>3.3. Ekintzak, sekuentziak, giza baliabideak eta materialak, ekonomikoak eta abar deskribatzea. ....</b>	<b>19</b>
<b>3.4. Esku-hartzean egindako jardueren ebaluazioa. ....</b>	<b>22</b>
<b>3.5. Esku-hartzearen emaitzak eta ondorioak. ....</b>	<b>22</b>
<b>4. GrALaren inguruko ondorioak.....</b>	<b>23</b>
<b>5. Etika profesionala eta datuen babesa.....</b>	<b>24</b>
<b>6. Bibliografia.....</b>	<b>25</b>
<b>7. Eranskinak.....</b>	<b>29</b>
<b>7.1. ERC Eskala. ....</b>	<b>29</b>
<b>7.2. Argazkiak. ....</b>	<b>32</b>
<b>7.3. Baimenak.....</b>	<b>33</b>
<b>7.3.1. Familientzako baimena. ....</b>	<b>33</b>
<b>7.3.2. Ikastolarentzako aurkezpen gutuna. ....</b>	<b>34</b>
<b>7.4. Ebaluazio taula. ....</b>	<b>35</b>

## **ERREGULAZIO EMOZIONALERAKO BIDEA ZABALDUZ: LAU URTEKO HAURRENGAN AURRERA ERAMANDAKO ESKU-HARTZEA.**

**Mirari Chamorro Romero**

UPV/EHU

Emozioek gure bizitzan duten garrantzia izugarrikoa da, eta hauek txikitatik ondo erregulatzen ikastea berebizikoa da. Horregatik, GrAL honetan lau urteko haurren erregulazio emozionalerako gaitasuna neurtu da, erregulazio emozionalerako eta emozioen labilitate/negatibitate eskalak erabiliz. Emaitzak ikusiz hezkuntza esku-hartze bat prestatu egin da, honen helburua erregulazio emozionalerako gaitasunetan trebatzea izanda, eta 15 haurrek parte-hartu dute. Esku-hartzea eta gero, hobekuntza txiki bat ikusi da, eta honekin hezkuntza goiztiarreko emozioen erregulazioan esku-hartzeak duen garrantzia ondorioztatzen da.

*Erregulazio emozionala, haur hezkuntza, hezkuntza emozionala, konpetentzia emozionalak, esku-hartzea*

La importancia de las emociones en nuestras vidas es enorme y aprender a regularlas adecuadamente desde pequeños es vital. Por ello, en este TFG se ha elaborado una intervención educativa para medir la capacidad de regulación emocional de los niños y niñas de cuatro años y mejorarla. Para ello, se ha utilizado una escala que mide tanto la regulación emocional como la labilidad/negatividad de las emociones, y a raíz de los resultados se ha diseñado una intervención educativa. El objetivo de esta intervención ha sido formar a 15 niños y niñas en competencias de regulación emocional. Tras la intervención se ha observado una leve mejoría por lo que pone de manifiesto la importancia de la intervención en regulación emocional en la infancia temprana.

*Regulación emocional, educación infantil, educación emocional, competencias emocionales, intervención*

The importance of emotions in our lives is enormous, and learning how to regulate them well from childhood onwards is vital. In this Final Degree Project, four year old children's capacity for emotional regulation has been measured, and an educational intervention has been carried out to improve it. For this purpose, a scale has been used to measure both emotional regulation and emotion lability/negativity, and based on the results, an educational intervention has been designed and applied. The objective of this intervention was to train 15 children in emotional regulation skills. As a result of the intervention, a slight improvement has been observed, so we conclude the importance of the intervention in emotional regulation in early childhood.

*Emotional regulation, child education, emotional education, emotional competences, intervention*

## Sarrera.

Emozioak gizakiaren parte direla eta gure bizitzako edozein alderdietan parte hartzen dutela jakin badakigu. Hala ere, hezkuntza esparruan, bestelako alderdi kognitiboek hartzen dute garrantzia, hezkuntza emozionala alde batera utziz. Honek, etorkizuneko emozioen kudeaketan egoera latzak sortu ahal ditu. Horregatik, gradu amaierako lan honetan, emozioak eta haien garrantzia aztertu egin dira, hezkuntza emozionaletik, erregulazio emozionalaren garrantzira arte, tartean adimen eta garapen emozionala aipatuz.

Bilaketa bibliografiko sakonaren ostean, eta gaur egungo haur hezkuntzako umeen erregulazio emozionalerako gaitasunak neurtzeko asmoz, ikerketa kualitatiboa zein kuantitatiboa egin da, ondorengo hezkuntza esku-hartze bat prestatzeko. Ikerketa honen bidez, lau urteko 15 umeen erregulazio emozionalerako gaitasunak aztertu dira, eskala baten bidez, haien defizit emozionalak antzemateko. Ondoren, hezkuntza esku-hartze bat egin da defizit hauek zuzentzeko eta honen eraginkortasuna neurtzeko eskala berriro ere pasatu egin da. Esku-hartze honen helburua haur hauek erregulazio emozionalerako gaitasunetan trebatzea izan da, hauen garrantzia ikusteko, eta horretarako aurretik deskribatu den prozedura erabili da. Honen ostean, eta esku-hartze ondorengo emaitzak jasota, hauek interpretatu eta esku-hartzearen eraginkortasuna behatu da, egon diren hobekuntzak adieraziz baina muga eta oztopoak aintzat hartuz ere.

Azkenik, GrAL honen ondorio nagusiak aurkitu ahal dira, eta esku-hartzearen emaitzak ikusi ondoren argi geratu da, alde batetik erregulazio emozionalerako tresnak haur hezkuntzan landu ahal direla, eta bestetik onurak ekarri ahal dituela. Hezkuntza emozionalaren trataera goiztiarrak ekarri ditzakeen onurak ikaragarriak dira edozein gizakirentzako, eta ahalik eta lehen hasteak bizi kalitatea aberastea eskaintzen du.

## **1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: emozioak.**

Emozioak gure bizitzetan presente daude jaiotzen garenetik, eta paper garrantzitsua betetzen dute gure nortasunaren eraikuntzan eta interakzio sozialean. Lópezek (2005) esaten duen moduan, emozioek eboluzio-prozesu guztietan hartzen dute parte: komunikazioaren garapenean, gizarte-ezagutzan, informazioaren prozesamenduan, atxikimenduan, garapen moralean, etab. Gainera, egunero hartzen ditugun erabakien iturri nagusia ere badira. Gradu amaierako lan honetan eta zehazki atal honetan, emozioen kontzeptua argituko da eta emozioen kontzeptuak barne hartzen dituen beste zenbait azpiatal garrantzitsu jorratuko dira. Hain zuzen ere, adimen, hezkuntza eta garapen emozionalaren inguruan mintzatuko da, erregulazio emozionala eta haren garrantzia azpimarratuz azkenik.

### **1.1. Emozioen kontzeptua.**

Emozioen kontzeptua oso zabala da eta, hortaz, hau definitzea ez da erraza. Ávilak eta Díazek (2019) adierazten dute emozioak aztertzea eta definitzea oso zaila dela, izan ere entitate konplexu eta multidimentsional gisa ezagutzen direlako. Cespedesen (2013) ustetan emozio bat barne-aldaketa iragankorra da, ingurumen-estimuluei erantzuna emateko agertzen dena, eta honi Atienzak (2001, 35.or) zera gehitzen dio: “Emozioek, halaber [...] errealitateak norbanakoarengan duen eraginaren berri ematen dute, hau da, nork bere buruari buruz, egoera emotiboen ondorioz, aurkitzen edo ikasten duena”.

Emozioak sailkatzerako orduan, autore gehienak (Bloch eta al., 1987; Del Barrio, 2002; Piqueras et al., 2009; Aritzeta et al., 2013; Ávila eta Díaz, 2019) bat datoz bi ataletan edo mailetan sailkatu ahal direla: oinarrizko emozioak, biziraupenerako eta garapenerako beharrezkoak direnak eta bestetik emozio negatiboak, gaizki sentiarazten gaituztenak eta gure osasuna murrizteko joera dutenak.

Del Barriok (2002) giza jokabidea ulertzeko funtsezko elementuetako bat direla dio, guztiz subjektiboa, eta hauek sailkatzeko beharra azaltzen du. Izan ere, bere ustetan, emozioak abiarazten edo pizten dituzten estimuluen arabera sailkatu beharko lirateke. 1. Taulan ikusi dezakegu hark proposatzen duen emozio moten sailkapena.

#### **1. taula**

*Emozio motak Del Barrioren (2002) arabera*

<b>Oinarrizko emozioak</b>	<b>Bigarren mailako emozioak</b>
<i>Negatiboak</i>	<i>Negatiboak</i>
Haserrea.	Lotsa.
Beldurra.	Gorrotoa.
Tristura.	Jeloskortasuna.
	Atsekabea.
	Mespretxua.
	Ardura.
	Etsipena.
	Erruduntasuna.
	Aspergarritasuna.
	Mesfidantza.
<i>Positiboak</i>	<i>Positiboak</i>
Poztasuna.	Plazerra.
Interesa.	Jakinmina.
Ustekabea.	Desira.
	Mirespena.
	Harrotasuna.
	Estasia.

Emozio positibo eta negatiboen harira Aritzeta et al.-ek (2013) ohar garrantzitsu bat gehitzen dute, halaber, ez direla emozio positibo eta negatiboak ‘ona’ edo ‘txarra’ gisa hartu behar, emozioak ez direlako onak edo txarrak. Haien esanetan kalifikazio egokiena atsegin/desatsegin edo egoki/ desegoki sentiarazten gaituztenak liriateke.

Behin zenbait definizio eta sailkapen azaldu eta plazaratu ostean, emozioen funtzioak azaltzea aproposa litzateke, zer diren jakiteaz gain, zertarako edo zergatik pizten diren ere ulertzea interesgarria baita. Chólizen (2005) arabera, emozioek oinarrizko 3 funtzio dituzte: egokitze funtzioa, funtzio soziala eta motibazio funtzioa.

Egokitze funtzioaren bitartez organismoa ingurumen-baldintzek eskatzen duten jokabiderantz prestatzen da. Horretarako barneko energia mugiarazi eta jokabidea eta emozioak helburu jakin baterantz bideratzen dira.

Funtzio sozialari dagokionez, emozioek zenbait funtzio sozial dituzte: interakzio soziala erraztea, besteen jokabidea kontrolatzea, egoera afektiboen komunikazioa ahalbidetzea, edo jokabide prosoziala sustatzea. Poztasunaren antzeko emozioek gizarte-loturak eta pertsonen arteko harremanak errazten dituzte: haserreak, berriz, saiheste- edo konfrontazio-erantzunak sor ditzake.

Azkenik, emozioen eta motibazioaren arteko harremana aipatu behar da. Emozioek jokabide motibatuak sorrarazten dituzte. Emozionalki "kargatutako" jokabide bat modu indartsuagoan egiten da. Jokabide motibatu orok erreakzio emozional bat eragiten du, eta emozioak, berriz, jokabide motibatu batzuk agertzea errazten du.

## **1.2. Adimen emozionala.**

Adimen emozionalari buruz hitz egiten badugu, bere aurrekariak eta termino honen uztartzearen inguruan ere mintzatu beharra dago. Adimen emozionalaren inguruko gaineko ikerketa arin bat eginda, azkar ezagutu dezakegu nortzuk izan ziren termino honen inguruan lehenengoz aritu zirenak: Mayer eta Salovey (1990). Haien arabera, adimen emozionala sentimenduak eta emozioak maneiatzeko, haien artean bereizteko eta ezagutza horiek norberaren pentsamenduak eta ekintzak zuzentzeko erabiltzeko trebetasunean zetzan.

Autore hauek, geroago, 1997an argitaratutako lan batean, adimen emozionalak lau osagai zituela adierazi zuten:

- Pertzepzio eta adierazpen emozionala: gure emozioak kontzienteki ezagutzea, zer sentitzen dugun identifikatzea eta hitzezko etiketa bat emateko gai izatea.
- Emozioak erraztea: pentsamendua errazten duten sentimenduak sortzeko gaitasuna.
- Emozioen ulermena: sentitzen duguna gure pentsamenduan integratzea eta aldaketa emozionalen konplexutasuna kontuan hartzen jakitea.
- Emozioak erregulatzea: emozio positiboak zein negatiboak eraginkortasunez zuzentzea eta maneiatzea.

Mayer eta Saloveyk (1990) hasitako adimen emozionalaren inguruko ikerketa beste zenbait autorek oinarritzat hartu eta honetan sakondu zuten. Horietako bat Bisquerra (2003) izan zen, eta adimen emozionalaren inguruan uztartuz, beste bi inteligentziaz osatuta zegoela adierazi zuen: adimen interpertsonala eta intrapertsonala.

Adimen interpertsonala besteak ulertzeko gaitasuna da. Adimen horrekin lotuta dauden gaitasunen arabera, gizakiak desberdintasun pertsonalak behatu eta onartzen ditu, bere sentimenduak, aldarteak eta motibazioak ulertuta, enpatiaren eta elkarrekintzaren bidez (Gardner, 1993; Castelló eta Cano, 2011; Gónzalez, 2014). Autore hauek zera gehitzen dute: besteak eta haiekin ezartzen ditugun harremanak ulertzeko gaitasuna, eta, era berean, beste pertsona batzuekin elkar eragiten dugun gizarte-inguruneko arazoak konpontzeko gaitasun bezala ulertzen da adimen interpertsonala.

Adimen intrapertsonala, aldiz, norberarekin, pentsamenduekin, desioekin, gaitasunekin eta portaerekin lotuta dago (González et. al., 2013; Lázaro eta Martínez, 2017). Aipatutako autoreen arabera, adimen horri esker autokontrola indartzen da, pertsonak bere sentimenduak eta nahiak hierarkizatu ditzakeelako, eta horrek ongizate pertsonala zein soziala dakar. Beste hitz batzuekin, nor bere burua egiazkotasunez eta errealismoz ikusteko gaitasuna da, eta horrek aukera ematen dio gizabanakoari bere beharrak eta interesak ulertzeko eta horren arabera jokatzeko

Gómezek (2012) azaldu egiten du adimen mota honek beste zenbait gaitasun dakartzala:

- Sentimendu ugari sakonki esperimendatzeko gaitasuna.
- Norberak bere iritzia izateko gaitasuna.
- Emozioekin ondo moldatzeko gaitasuna.
- Disziplina bat ezartzeko, ulertzeko eta autoestimua ona izateko gaitasuna.
- Bakoitzak bere bizitza kontrolatzeko, helburuak eta lehentasunak finkatzeko eta lortzeko gaitasuna.

Aipatutakoaz gain, adimen emozionalaren inguruan Apellanizek (2018) hausnarketa garrantzitsu bat egiten du. Bere artikuluan adierazi zuen legez, emozionalki adimentsua izatea eta nork bere emozioak kudeatzen jakitea prozesu luze eta konplexu bat da, eta norbait ondoan izatea gidari bezala berebiziko garrantzia duela aipatzen du. Honi, Bisquerrak (2003) gehitu egiten dio gizaki oro izan daitekeela emozionalki adimentsua, baina horretarako hezkuntza emozional baten beharra legokeela. Horregatik, hurrengo atalean hezkuntza emozionalaren nondik norakoak azaldu egingo dira.



### 1.3. Hezkuntza emozionala.

Aurretik aipatu den moduan, emozionalki adimentsua izateko bidelagun edo gidari baten beharra dago. Horregatik, arestian hezkuntza emozionalaren inguruan mintzatzen hasi zen. Definizio bat bilatzea ez da erraza, izan ere, zenbait autorek hezkuntza emozionala azaltzen saiatu dira. Oro har, autoreak bat datoz hezkuntza emozionala hezkuntza-prozesu etengabe eta iraunkor gisa ulertu behar delarekin (Ribes, et al., 2005; Marina, 2005; Burgos, 2012). Honekin batera, gaitasun emozionalen garapena sustatu nahi duela eta pertsonaren garapen integralaren funtsezko elementu gisa dela adierazten dute. Era berean, hezkuntza emozionala lehen mailako prebentzio ez-espezifiko gisa ulertzen dute, gizaki orok disfuntzio jakin batzuekiko (estresa, depresioa, oldarkortasuna, agresibitatea eta abar) dituen sentiberatasuna minimizatu baitezake. Gainera, hezkuntza emozionalaren zenbait dimentsiok komunikazio-prozesuetan eragina dute, eta prozesu hauek erabakigarriak dira gizakiek ezartzen dituen harreman-dinamiketan.

Ez hori bakarrik, Bisquerrak (2011) gehitzen du hezkuntza emozionala ez dela bakarrik haurrei zuzenduta egon behar den hezkuntza. Izan ere, gurasoak eta familiak izan behar dira kalitatezko konpetentzia emozionalak jasotzen dituztenak, gero hauek haien haur eta ikasleei era aberasgarrian transmititu ahal izateko. Honi, Pérez eta Filellak (2019) konpetentzia emozional hauek etengabe jorratu behar direla gehitzen diote, era sistematiko eta eraginkor batean, hezkuntza etapa osoak barne hartzen dituen curriculum baten barruan. Hau da, hezkuntza emozionalak bere gain hartzen dituen konpetentzia emozionalak bermatuta egon behar dira haur hezkuntzako curriculumetik bigarren hezkuntzako curriculumera arte.

Curriculumen harira, Haur Hezkuntzako Curriculumean (2015) emozioen inguruan zenbait eduki eta konpetentzia finkatzen dira, nahiz eta ‘hezkuntza emozionala’ hitz zehatza ez den erabiltzen. Konpetentzia espezifikoaren barnean, hizkuntza eta literatura-komunikaziorako konpetentzian zera aipatzen da emozioen inguruan “Sentimenduak eta **emozioak** adierazi eta bizipenak izan ahala, pertsonak gero eta gehiago ezagutzen dute beraien burua. Adierazpen eta bizipen horien bidez harreman eta lotura eraikitzaileak ezartzen dira beste pertsona batzuekin eta ingurunearekin [...]” (25. or). Horrez gain, eduki komunen barnean, gorputza eta **emozioak** auto erregulatzearen inguruan mintzatzen da.

Aurreko lerroetan konpetentzia emozionalen inguruan mintzatu da, konpetentzia hauek hezkuntza arloaren arabera moldatu eta egokitu beharko lirateke, baina Lópezek (2005) haur hezkuntzako etaparako aproposak liratekeenak finkatu zituen:

- **Kontzientzia emozionala:** Norberaren egoera emozionalaz jabetzea eta hitzeko edo/eta hitzik gabeko hizkuntzaren bidez adieraztea, baita besteen sentimenduak eta emozioak ezagutzea ere.
- **Emozioen erregulazioa.** Bulkada eta emozio desatseginak erregulatzeko, frustrazioa onartzeko eta itxaroten jakiteko gaitasuna.
- **Autoestimua.** Autoestimua geure burua ebaluatzeko modua da. Norberak bere buruaz duen irudia (autokontzeptua) enpatia garatzeko beharrezko urratsa da. Adin hauetan, haurra bere burua ezagutzen hasten da besteen laguntzarekin, eta bere burua onartzeak bere autoestimuan laguntzen du.
- **Trebetasun sozio-emozionalak.** Besteen sentimenduak eta emozioak ezagutzea, beste pertsona batzuei ondo sentitzen laguntzea, enpatia garatzea, pertsonen arteko harreman onak mantentzea (komunikazioa, lankidetzeta, talde-lana, gatazkak modu positiboan konpontzea, etab.).
- **Bizi-trebetasunak.** Eskolan, aisialdian, lagunekin, familian eta gizarte-jardueretan, egunero egiten diren gauzetan ongizatea esperimintatzea.

Esan beharra dago, azkenengo konpetentzia emozional hauek era eraginkorrean aplikatu ahal izateko haurraren garapen emozionala ezagutzea ezinbestekoa dela. Hori dela eta, hurrengo lerroetan honen inguruan jardungo da.

#### **1.4. Garapen emozionala.**

Bizitzako lehen bost urteak une kritikoa dira haurraren garapenerako: ikerketek erakusten dutenez, bizitzako lehen bost urte hauetan garunaren garapenak bizitza osoan iraun dezaketen ikaskuntza-ereduak sortzen baititu (Pérez, 1998; Alkon, 2006; Mulsow, 2008). Horregatik, lehen haurtzaroak aukera paregabea eskaintzen du emozio gaitasunen garapena eta hezkuntza abian jartzeko. Aipatutako adituen arabera, haurra eta bere garapen emozionala, neurri batean, lehen haurtzaro horren mende daude eta hobe izango da hezkuntza emozionalaren ereduak haien garapen ebolutibo eta afektiboarekin bat badatoz.

Haurraren garapen emozionalaren inguruan hitz egiterakoan, kontuan hartu behar dugu garapen hori zenbait faktore eta testuinguruen mende dagoela. Adituek, faktore garrantzitsuenetariko bezala familia ezartzen dute, honen baitan sostengatzen baita pertsonen garapen emozionala, azkenengo hau errazten edo oztopatzen dituzten espazioak sortuz (Pérez, 1998; del Barrio, 2002; Henao eta García, 2009; Céspedes, 2013). Haiek aipatutakoarekin jarraituz, beharrezkoa da helduek garapen emozionalaren inguruko informazioa ezagutzea modu eraginkorrean erabili ahal izateko, izan ere, familia eta eskola haurraren eragin zuzenena duen testuingurua osatzen dute.

Horrez gain, Alkonek (2006), familia ez ezik, beste faktoreek parte hartzen zutela argitu zuen, hala nola, haurraren osasun egoera, gurasoen autoestimua, haurra gehiegizko estimulaziotik babesteko gaitasuna eta oro har haur horrek jasotzen duen gizarte-laguntza.

#### **1.4.1. Garapen emozionala 3-6 urte bitartean.**

Atal honetan hiru eta sei urte bitarteko haurren garapen emozionala aztertuko da, izan ere, proposatutako esku-hartzean adin tarte honen barne dauden umeei parte hartuko dutelako.

Hiru eta sei urte bitartean, garapen-etapa berri bat hasten da, eta bertan interes eta behar berriak eraikitzen dira. Bakoitzaren sentimenduak adierazteko eta besteekin harremanetan jartzeko modu berriak ere garatzen dira, eta horrek guztiak trebetasun sozial eta emozional garatuagoak erabiltzea eskatzen du, haurrarentzat berriak izango direnak (Cepa et al., 2016).

Haurrak emozioaren ezagutzan erakusten duen zehaztapena adinarekin hazi egiten da, beraz, hurrengo lerroetan hiru eta sei urte bitarteko oinarrizko garapen emozionala azalduko da Díazen (2021) eta del Barrioren (2002) lanak oinarritzat hartuta.

Hiru urte inguruko haurrek oinarrizko emozioen kontzeptualizazio nahikoa dute: arriskuaren nozio txiki bat agertzen da eta paziente izaten hasten dira, bere txanda itxarotea zer den ulertzen dute.

Lau urterekin arriskuaren nozioa erabat garatzen da, eta beldur sentimendua agertzen da. Lau urteren amaieran, haurrak hobeto kudeatzen ditu emozioak, nahiz eta oraindik ere bat-bateko umore-aldaketak agertzen diren, ziurgabetasunaren ondorio.

Bost urtetatik aurrera, haur bakoitzak banakako lehentasunak zehazten ditu, bere historia emozionalean oinarrituta eratzen dituenak. Oro har, bost eta sei urte bitarteko adin horietara iristen direnean, kooperazio sentimendua agertzen da, berdinekin lankidetzan aritzen direlako. Honekin, irudimenaren garapena dator, eta horrek amesgaiztoak eta gaueko beldurrak eragin ditzake. Emozio konplexuen kausak eta ondorioak ezagutzeko trebetasuna sei urterekin agertuko litzateke. 2. taulan azaldu denaren sintesia ikus daiteke.

## 2. taula

### *3-6 urte bitarteko garapen emozionala*

<b>Adina</b>	<b>Emozioen garapena</b>
<b>3 urte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oinarrizko emozioen ezagutza.</li> <li>• Arrisku nozioa agertu.</li> <li>• Txanda itxaron, pazientzia.</li> </ul>
<b>4 urte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrisku nozioa beldur bihurtu.</li> <li>• Emozioen kudeaketa hobea.</li> <li>• Umore aldaketa bortitzak ziurgabetasunaren ondorio.</li> </ul>
<b>5 urte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berdinen arteko kooperazioa eta lankidetzak.</li> <li>• Amesgaiztoek gaueko beldurrak ekarri.</li> </ul>
<b>6 urte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emozio konplexuen kausa eta ondorioa ezagutu.</li> </ul>

### **1.5. Erregulazio emozionala eta honen garrantzia.**

Emozioen erregulazioaren inguruan dihardugunean, oso zaila da definizio zehatz eta osatu bat aurkitzea. Izan ere, emozioen erregulatzeak beste zenbait kontzeptu hartzen ditu bere barne, eta honen inguruan ikertzean, autore ezberdinek definizio anitzak eskaintzen dituzte (Bridges et al., 2004). Hala ere, bada ikerketa gehienek abiapuntutzat hartzen duten definizio bat, eta hori Thompsonena (1994) da. Haren esanetan emozioen erregulazioa prozesu bat da, gure helburuak erdiesteko gure erreakzio emozionalak monitorizatu, ebaluatu eta aldatzeko ardura duen kanpoko eta barruko prozesua, hain zuzen ere.

Definizio hau oinarritzat hartuta, beste autore batzuk osatuz joan dira, definizio aberatsago bat lortzeko asmoz. Oro har, emozioen erregulatzea bakoitzak bere emozioak ezagutzeko gaitasunaz gain, hauek moldatzeko, kudeatzeko eta gizartean egokitzeko tresna gisa definitzen dute (Ato et al., 2004; Izard et al., 2011; DeSteno et al., 2013; Rutherford et al., 2015; Haranburu et al., 2016).

Honi, Grossek (2008) gehitu egiten dio emozioen erregulatzeak ez duela zertan erlaxatzea suposatu behar. Izan ere, emozioa erregulatzea gure poztasuna luzatzea izan liteke. Gainera, Sevak (2016) adimen emozionalaren barneko trebetasunik konplexuena emozioen erregulatzea dela azpimarratzen du. Horregatik, haur hezkuntzatik hau uztartzen hasteak berebiziko garrantzia du.

Grossek (2008) gizakiok haien emozioak erregulatzean sortzen zen prozesua bost puntutan arautu zuen: egoeraren aukeraketa, egoeraren eraldaketa, arreta jartzea, aldaketa kognitiboa eta erantzunaren modulazioa. Hala ere, eta nahiz eta Grossek arau hauek proposatu, Rutherford et al.-ek (2015) arau hauek ezin zirela zehatz mehatz jarraitu aipatu zuten, ikerketek iradokitzen baitute emozioak erregulatzeko prozesuak etengabeko garapenean daudela helduarora arte. Beraz, nola ematen da emozioen erregulazioa bizitzan zehar?

Haranburu et al.-ek (2016) esandakoari jarraituz, emozioen erregulazioaren garapena eta atxikimendua lotuta daude, emozioen garapenean aurrera egiteko gurasoekiko atxikimendu segurua behar baitu haurrak. Haurra garatuz joan ahala, erregulaziorako estrategia berriak bereganatuz joango da. Hain zuzen ere, hiru urte dituenen emozioak kudeatzeko lehenengo estrategiak jarriko ditu martxan. Denboraren poderioz estrategia hauek osasuntsuagoak eta aberatsagoak izango dira, sozializazioak ematen dituen aukerei esker (Brannon, 2013).

Emozioen erregulazio estrategia aproposak izatearen ondorioak etengabe ikertu dira. Oro har, emaitzek ondorio aberasgarriak dituela haur eta pertsona ororen bizi kalitatean adierazten dute. Izard eta al.-ek (2011) haien emozioak ulertu eta hauek egoki erregulatzeko dakiten haurrek etorkizunean arrakasta kognitibo handiagoa dutela adierazten dute. Ez hori bakarrik, antza, erregulazio emozional egokia izateak eta etorkizuneko bizitzan positiboagoa eta kanporakoiagoa izateak lotura zuzena du (Hervas eta López-Gómez, 2016). Gainera, Garrido-Rojasek (2006) azaltzen duen legez,

erregulazio emozionalerako estrategiak ezabatzeak osasun fisikorako ondorio latzak ekarri ahal ditu.

Ildo honetatik jarraituz, DeSteno eta al.-ek (2013) emozioen kudeaketa desegokiak pertsonaren etorkizunean eragin latzak izan ahal zituela aipatu egin zuten. Alde batetik, depresio eta antsietaterako pizgarri moduan jokatu ahal zuela, eta beste alde batetik, erregulazio desegokiak eta bihotzeko gaixotasunak lotura zeukatela adierazi egin zuten. Ez hori bakarrik, zenbait ikerketetan argi geratu da emozioak ezabatzeak eta inhibitzeak subjektuen osasun fisikoan ondorio kaltegarriak eragiten dituela (Garrido-Rojas, 2006).

Laburbilduz, haurtzaroa bezalako adin goiztiar batean autorregulazio emozionala kudeatzen hastea garrantzitsua da ondorengo etapetan egokitzapen emozional eta soziala eraginkorra izan dadin. Hau horrela, haurtzaroan autorregulazio-maila txikiak gaitasun sozial pobregoarekin lotzen dira, eta erregulazio emozional ezin hobea, berriz, funtzionamendu sozial egokiarekin (Ato et al., 2004).

## **2. Metodologia eta lanaren garapena.**

### **2.1. Oinarri metodologikoak.**

Aurreko atalean, esparru teorikoan, zenbait kontzeptu eta ideia argitu dira eta erregulazio emozionalaren garrantzia azpimarratu da eta ikusten denez, lehen haurtzarotik emozioak kudeatzeko beharra etengabe ikertua izan da. Hurrengo lerroetan esku-hartzerako hautatutako material eta baliabideen inguruko informazioa plazaratuko da. Proposatuko den esku-hartzeak haurrak haien emozioen erregulazio egokian trebatzen hastea du helburu, izan ere, bere emozioetatik eratorritako ekintzak kudeatzeko gai sentitzen den haurra, bere buruarekin hobeto sentitzen da eta (Ribes et al., 2005).

Gradu Amaierako Lan hau aurrera eramateko, gaiaren inguruko bilaketa bibliografiko sakona egin da, emozioen eta haien erregulazioaren inguruko aditua bihurtzeko asmoz, lan honen mesedean. Bilaketa sakona egin ondoren, emozioen erregulazioen ikerketarako erabilitako tresna aukeratu egin da, ERC eskala (ikus 1. eranskina). Tresna behaketa egituratuan oinarrituta bete beharrekoa izanik, ikerketa kualitatibotzat ulertzen da, halaber, lortutako emaitzak kuantitatiboki aztertuko direnez gero, ikerketa kuantitatiboa ere erabiliko da (Mesonero, 2015). Behaketa erabiltzeaz gain

lortutako datuen erabilgarritasun eta fidagarritasuna kuantitatiboki aztertuko denez gero, esan dezakegu ikerketa mistoa erabili dela (Santiago, 2018).

## **2.2. Partaideak eta testuingurua.**

Esku hartze hau Bilboko San Adrián auzoan dagoen itunpeko ikastola batean egin da, Urretxindorra Ikastolan hain zuzen ere. Ikastola hau Ikastolen Elkartearen barne dagoen itunpeko ikastetxea da, eta D hezkuntza eredu eskaintzen du. 0 urtetik 18 urtera bitarteko hezkuntza eskaintza dauka eta azken urteetan haur hezkuntzako eraikina berregin eta 'Errotik' berezko proiektu pedagogikoarekin lan egiten dute. 2018/2019an hasi zen proiektu honek haurra erdigunean kokatzen du, eta konfiantzan, elkarlanean eta komunikazioan du oinarri, beste zenbait ezaugarrien artean. Errotik proiektuaren helburua ikasle euskaldun eta euskaltzale, eleanitz, autonomo eta sortzailea hezte da. Honetan, gelen eta ziklo guztien arteko zirkulazio askea edo librea dago, hau da, haurrak erabakitzen duten espazioetatik mugitu ahal dira. Era honetan, erreferente bat baino gehiago eduki dezakete, eta haien beharrak asetzeko aukera gehiago dituzte. Gainera, lan egiteko modu honek autonomia eta konfiantza indartu egiten du. Espazioen argazkiak 2. eranskinean ikusi ahal dira.

Behaketa hau aurrera eramateko Practicum IIIak eskaintzen zuen aukera erabili da. Azkenengo praktikak burutu bitartean (2022ko urtarrilaren 24tik apirilaren 29ra) eskala pasatzeko aukera egon da, eta horretarako praktiketan egokitutako gela erabili da. Hau horrela izanda, ikerketan eta ondorengo esku-hartzean parte hartu duten haurren ezaugarrien inguruan hurrengo esan dezakegu: lau urteko 15 haur izan dira, zortzi neska eta zazpi mutil. Hauen artean, ez zegoen behar berezirik zuen haurrik, ezta etorkinik ere. Gurasoei dagokionez 30 gurasoengandik 19 euskaldunak ziren, haur gehienek ama-hizkuntza euskara izanik.

## **2.3. Informazio biltzea eta erabilitako tresna.**

Informazioa biltzeko behaketan oinarritutako eskala bat erabili da. Tresna hau 24 item desberdinez osatutako eskala bat da (ikusi 1. eranskina), eta honen bitartez defizit emozional zehatzak zeintzuk diren aztertu da, esku-hartze aproposa prestatu ahal izateko. Eskala hau irakasleak edo haur horrekin denbora asko pasatzen duen pertsona batek burutuko beharko du, ikasle horren portaeraren behaketan oinarrituz. Erabilitako tresna

Shields eta Cicchetti (1995) sortutako Emotional Regulation Checklist (ERC) da, hain zuzen ere. Item bakoitza 1etik 4ra ebaluatzen da. Parametroak hurrengoak dira: 1- Inoiz edo oso gutxitan; 2- Batzuetan; 3- Askotan; 4- Beti. Eskala honetan ez da bakarrik erregulazio emozionala neurtzen, baizik eta emozioen negatibitatea edota labilitatea ere; hala azaltzen dute Henriques eta al.-ek (2016):

The ERC comprises two scales: one scale contains eight items to assess ER (i.e., the child's emotional self-awareness and occurrence of constructive emotional expressiveness); and the other scale contains 15 items that measure Emotional Lability/Negativity (L/N), including lack of flexibility, emotional activation, reactivity, anger dysregulation, and mood lability. (99.or)

Azaldu den bezala, eskala honen barne bi azpieskala daude: batetik erregulazio emozionala neurtzen duena (1, 3, 7, 15, 16, 18, 21 eta 23 itemak) eta bestetik emozioen labilitate/negatibitateari arreta jartzen diona (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22 eta 24. Itemak). Argitu beharra dago, 4, 5, 9, 11, 16 eta 18 itemek alderantzizko puntuaketa dutela. Erregulazioaren azpieskalan, puntuazio altuek emozioen erregulaziorako jokabide positiboa adierazten dute: 32 da gehieneko puntuazioa eta 8 txikiena. Labilitate/negatibotasunerako azpieskalako itemetan puntuazio altua badago, itemek erregulazio emozionalerako gaitasun gutxi edo eza adierazten dute; honetan 60 da gehieneko puntuazioa, eta 15 gutxienekoa (Sarmiento-Henrique et al., 2017).

Eskala honen moldaketa ingelesetik euskarara egin da eta Danisman et al., (2016)-en "Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4-and 5-year-old preschoolers" artikuluan oinarria du. Lehenik eta behin, hasierako eskala pasatuko da, ondoren emaitzak aztertuko dira eta haurren defizitak behatu eta gero, hauei egokitutako esku-hartze bat proposatuko da. Esku-hartzearen eraginkortasuna behatzeko, eskala berriro ere pasatuko da. Emaitzak lortzeko, behaketan parte hartu duten haur guztien puntuazioaren batezbestekoa egingo da, emaitza orokor bat jasotzeko. Azaldu bezala, lagina 15 haur izan dira, guztiak lau urtekoak.

Amaitzeko, aipatu beharra dago eskala honetan oinarritutako behaketarekin hasi aurretik bai ikastolari zein ikasle edo partaideen gurasoei baimen sinatua eskatu zaiela. Horretarako, bi gutun diseinatu dira, lehenengoa haur hezkuntzako koordinatzaileari zuzenduta eta gurasoei bigarrena. Gurasoei eman zaien baimen sinatua bi hizkuntzetan idatzi da, euskaraz zein gazteleraz, lanaren nondik norakoak azalduz. Aipatu beharra



dago, banandutako baimen sinatu guztiak ez zirela bueltatu eta horrek lan honen lagina moldatu egin zuela. Bi gutun hauek 3. eranskinean ikusgai daude.

### 2.4. Diagnostikoa.

Behaketa honetan parte hartu duten 15 hurrei eskala pasatu ondoren, eta bataz bestekoa egin eta gero, emaitzak 3. taulan ikusi ahal dira.

### 3. taula.

*Eskalaren emaitzak*

	<b>Batezbestekoa esku-hartzea baino lehen.</b>
<b>Erregulazio emozionala (EE)<sup>1</sup>.</b>	16,80
<b>Emozioen labilitate/ negatibitatea (L/N)<sup>2</sup></b>	38,46

Taulan ikusi ahal denez, emaitzak azpieskalak errespetatuz antzeman dira, defizit emozionalen identifikazioa zehatzagoa izateko. Oro har, eta jada aipatutako adituen azalpenei jarraiki, esan dezakegu EE eskalaren emaitzak ez direla arrakastatsuak izan. Azpieskala horretan lortu ahal den gehieneko puntuazioa 32 izanik, haurren bataz bestekoa 16,08 izateak erregulazio emozionalerako bide luzea dagoela adierazten du: oraindik enpatia eta auto kontzientzia emozionalarekiko kontrola bereganatzen hasi behar dira (Sarmiento-Henrique, et. al., 2017).

L/N eskalan, aldiz, puntuazio altuagoa jaso dela antzeman daiteke. Aipatu den legez, eskala honetako gutxieneko puntuazioa 15 da, eta gehienekoa 60. Hau oinarriztat hartuta, eta Sarmiento-Henrique eta al., (2017) esandakoari jarraiki, eskala honetan puntuazio altuak eskuratzeak aldarteren ezegonkortasun emozionala, malgutasunik eza, kontrolatu gabeko afektu desatseginak eta horien erakustaldi desegokia erakusten du. Hala ere, eta eskuratutako emaitza oso altua ez izan arren, zenbait defizit emozional identifikatu egin dira banakako emaitzak aztertzerakoan. Hau da, nahiz eta emaitza L/N parametro egokien barne egon, eta oso kezagarria ez bada ere, kasuak banan-banan aztertzerakoan hurrek defizit emozional berdina pairatzen dutela identifikatu da, eta hau 30etik baino gorako puntuazio bat izatearen arrazoa izan liteke. Honekin batera,

<sup>1</sup> Hemendik aurrera Erregulazio Emozionala ‘EE’ laburdurarekin erreferentziatuko da.

<sup>2</sup> Hemendik aurrera Labilitate/Negatibitate L/N laburdurarekin erreferentziatuko da.

erregulazio emozionalerako bidea ere geratzen dela ondorioztatu dezakegu, eta beraz, hau defizit emozional bezala antzeman da ere.

Hau horrela izanda, hurrengo itemak izan dira defizit emozional nabariagoa agerian utzi dutenak: 4. item-a, erraz frustratzen da (haurren %80ak ‘askotan’ emaitza jaso du), 8. item-a, Emozioa kontrolatu/ erregulatu dezake egoera suspergarrietan (haurren %53,33ak ‘inoiz’ emaitza jaso du eta %46,66ak ‘batzuetan’), 14. item-a, oldarkorra da (%86,66en haurrek ‘askotan’ erantzuna jaso du) eta 20. item-a, triste, haserre edo asaldatuta, ikaratuta edo beldurtuta dagoela hitzez adierazteko gai da (haurren %60ak ‘inoiz’ erantzuna jaso du eta %40ak ‘batzuetan’).

### 3. Esku-hartzea.

Hurrengo atalean esku-hartzeari buruzko zehaztapenak aurkeztuko dira. Atal honen baitan, diagnostikoa egin ondoren ezarritako helburuak aurkitu ahal dira, baita hauek aurrera eramateko erabilitako aukera metodologikoa eta jardueren deskribapena ere. Honen ostean, esku-hartzearen emaitza eta ebaluazioa aurkitu ahal izango dira, hasieran ezarritako helburuak arrakastaz bete diren edo ez agerian uzten dutenak.

#### 3. 1. Beharrianak identifikatzea eta helburu bihurtzea.

Aurreko atalean adierazi bezala, itemei esker defizit emozionalak antzeman dira. EE azpieskalak puntuaketa hain baxua izanik, honetarako trebakuntzaren beharra argi ikusi da. L/N eskalan ere hainbat defizit antzeman dira, zehazki, lau izan dira behatutakoak, eta hauek esku-hartzerako helburu bihurtu dira, 4. taulan adierazitakoak.

#### 4. taula

*Esku-hartzerako zehaztutako helburuak*

<b>Helburu orokorra.</b>	-Erregulazio emozionalerako gaitasunak abian jartzea eta hauetan trebatzea.
<b>Helburu espezifikoak.</b>	-Frustrazioaren kontzientzia hartzea eta hau kontrolatzen ikastea.
	-Emozioak erregulatzen ikastea.
	-Oldarkortasuna kontrolatzen ikastea.
	-Hizkuntza emozionalean trebatzea.
	-Emozioak hitzez adierazten ikastea.

### **3.2. Esku-hartzeko aukera metodologikoa proposatzea.**

Esku-hartze hau aurrera eramateko, metodologia parte-hartzailea eta aktiboa erabili da. Adierazi bezala, esku-hartzearen emaitzak kuantitatiboki aztertuko direnez gero, berebizikoa da esku-hartzearen ekintzak aurrera joan ahala jarrera aktiboa izatea, ebaluazio eta eboluzio zuzena ematen ari direla ziurtatzeko, eta era berean, behatzaile papera hartzea nabarmendu daitekeen edozein aldaketaz ohartzeko.

Proposatuko diren ariketak gelan egin dira. Arestian aipatu den bezala, Ikastola honek berezko proiektu pedagogikoa dauka, eta gelei ‘espazioak’ deitzen zaizkie. Etapa bakoitzean espazioak astero aldatuz joaten dira, beraz, ariketa aurrera eramango den astean egokitutako espazioan jardungo da. Aipatu beharra dago ere, esku-hartzea aurrera eramateko ikastetxeko tutoreak bere oniritzia eman duela, eta bion artean erabaki dela proposatutako jarduerak gela osorako egitea. Hau da, nahiz eta ikerketa eta esku-hartze honetan 15 haur bakarrik parte-hartu izan, gelan 25 haur zeuden, beraz proposatutako ariketak denontzako egin ziren, pentsatu egin zelako talde dinamikarako onuragarria izan zitekeela. Hala ere, eta guraso eta umeen erabakiak errespetatzeko asmotan, gainontzeko 10 haurrak (baimena sinatu ez zutenak) ez dira kontuan hartu azkenengo eskala betetzeko.

### **3.3. Ekintzak, sekuentziak, giza baliabideak eta materialak, ekonomikoak eta abar deskribatzea.**

Proposatutako jarduerak aurretik aipatutako defizit emozionalak gainditzea dute helburu, erregulazio emozionalerako gaitasuna abian jartzeko. 5. taulan esku-hartze hau osatzen duten ekintzen eskema ikusi ahal izango da, eta bertan jardueraren izenburua, helburua, edukiak, baliabideak, denboralizazioa eta ekintzaren deskribapena agertuko da.

Argitu beharra dago, jarduera hauek martxoaren lehenengo astean jarri zirela martxan, eta apirilaren azken astean bukatu, praktikaldia amaitzerakoan. Jarduerak diseinatzeko zenbait iturri bibliografiko kontsultatu dira, hala nola, Bisquerra eta Pérez (2012), Ahmed (2010), López (2003a), eta Gipuzkoako *Inteligencia emocional, educacion infantil (d.g.)* sare argitalpena.

#### **5. taula**

*Zehaztutako defizit emozionalak gainditzeko proposatutako jarduerak*

JARDUERA	HELBURUA	EDUKIAK	BALIABIDEAK	DENBORALIZAZIOA	DESKRIBAPENA
<b>Nola kudeatu nire emozioak?</b>	<p>Kalte egiten dizkiguten emozioak behar bezala kudeatzea.</p> <p>Frustrazioaren kontzientzia hartzea eta hau kontrolatzen ikastea.</p>	<p>Emozio desatseginak.</p> <p>Emozio desatseginen identifikazioa.</p>	Giza baliabideak eta txotxongilo bat, kasu honetan, Argitxorena.	Astean birritan jantokira joan baino lehen, 10-15 minutuz.	<p>Ikasleak zirkuluerdi bat osatuz eseriko dira. Irakasleak eskolako edo gelako maskotari buruzko istorio bat kontatuko du (gure kasuan Argitxo). Maskotak kontatuko du zein egoeratan jartzen den oso haserre edo gure kasuan, frustratuta. Maskotak arazo handi bat du, ez baitaki zer egin frustrazio horrekin. Maskotak haurrei laguntza eskatzen die, eta guztion artean irtenbideak bilatuko ditugu. Haurrek gainerako ikasleei kontatuko diete zer egoeratan frustratu edo asko haserretzen diren eta zer egiten duten egoera hori gainditzeko. Gutxinaka eta astero, emozio desatsegin gehiagorekin trebatuko gara. Hau aurkeztuko den lehenengo ariketa izango da, besteeikiko sarrera bezala erabiliko baita (haserrea kudeatzeko arnastu dezakegulako, edo emozio desatseginak identifikatzeko hiztegi emozionala behar dugulako...)</p>
<b>Arnasten ikasten.</b>	<p>Emozioak erregulatzen ikastea.</p> <p>Erlaxatzeko teknikak bereganatzea.</p>	Arnasketa.	Espazioak eskaintzen duena, eta espazioan dagoen tatamia.	Astero birritan edo hirutan, egoera emozionalaren arabera. 5-10 minutu bitarteko saioak.	<p>Arnasketa aurkezteko puxika bat garela azalduko dugu: puxikak garenez puztu eta uztu behar gara, eta honetaz baliatuz, arnasketa lasaia egiten trebatuko dira. Arnasketaren zergatiak azaltzea komenigarria lirateke, batzuetan egoera dela eta oso aztoratuta gaudela eta horrela ezin dugula jardun, beraz, arnastu behar dugula.</p> <p>Arnasketa aurkezteko beste modu batzuk daude, esaterako, lehoia eta inurriaren arnasketa (lehoiak oso gogor arnastu egiten du, eta inurria txikia izanik, astiroago, inurria bezala arnastu beharko genuke).</p>

<b>Gure itxaroten.</b>	<b>txanda</b>	Oldarkortasuna kontrolatzen ikastea.	Denbora neurtzeko erraminta.  Ontziak.  Txanda itxaroteko zenbakiak.	Ikastolak eskaintako jolas heuristikorako ontziak, kartulina eta aulkiak.	Hau egunero egin da, ordu betez, jolas askea daukaten momentuetan.	Jarduera hau aurrera eramateko jolas heuristikorako espazioak sortu dira. Bertan, haurrek esploratzeko ontziak jarri eta heuristikorako espazioa mugatu da. Ontzia esploratzen bi haur bakarrik egon ahal dira, beraz bi aulki jarri dira, eta espazio honen inguruan lerroak marraztu dira. Hauen kanpoaldean 1etik 5erako kartulinazko zenbakiak jarri dira, eta 10 minutu irudikatzen duen harea-erlojua. Jolas heuristikoa egoteko, txandakatu joan behar dira, eta haien txanda zenbakien gainean eserita itxaron behar dute. Haiak kontrolatzeko, eta oldarkortasuna kontrolatzen ikasteko arezko erlojua dute, bisualki denboraren laguntza eskaintzeko.
<b>Egun on, sentitzen gaur?</b>	<b>nola gara</b>	Hizkuntza emozionalean trebatzea.  Emozioak hitzez adierazten ikastea	Hiztegi emozionala.	Espazioak eskaintzen duena, giza baliabideak.	10 minutuz goizeko hiztegia errutinetan, bereganatu arte.	Goizean, erritmo alai haurrei galdetuko zaie: egun on, nola sentitzen zara?  Adinaren eta interesaren arabera, gorputzeko edo/eta ahozko erantzuna eman dezake haurrak. Gorputzez bakarrik ematen bada, helduak adierazten duenari izena jartzen lagunduko dio: «Ikusten dut pozik zaudela». Gorputz-adierazpenarekin batera hitzekoa agertzen bada, helduak bere erantzuna indartuko du: «Triste sentitzen zara».  Hezitzaileak haurrei banan-banan galdetu ahala hiztegi emozional espezifiko bat adieraziko die: « (Triste, pozik, haserre, maitatua, etab.) sentitzen zara». Hezitzaileak haur bakoitzak sentitzen duena adierazten erraztuko du.

### 3.4. Esku-hartzean egindako jardueren ebaluazioa.

Ebaluazioa helburuak zein neurritan lortu diren zehazteko aukera ematen digun balorazio-jarduera bat da, eta aurrera eramateko irakasleak ikasgelako giroan eta haurren arteko interakzioetan jarriko du arreta. Horretarako, behaketa sistematikoan oinarrituko da, ebaluazio-teknika egokienetako bat baita haur-hezkuntzan (Ribes et al., 2005).

Aguirrezabalak (d.g.) behaketa sistematikorako taula bat proposatzen du, ariketen ondoren bete ahal izateko (ikusi 4. eranskina). Jarduerak egin ostean taula hauek betetzeak berebiziko garrantzia du, gakoak eta oztopoak zeintzuk izan diren identifikatzeko.

### 3.5. Esku-hartzearen emaitzak eta ondorioak.

Esku-hartze osoaren emaitzak ikusteko hasierako eskala berriro pasatu da, proposamenaren eraginkortasuna behatzeko asmoz, eta emaitzak 6. taulan ikusi ahal dira.

#### 6. taula

*Esku-hartzearen ondorengo post-testa.*

	<b>Batezbestekoa esku hartzea baino lehen.</b>	<b>Batezbestekoa esku-hartzea ondoren.</b>
<b>Erregulazio emozionala (EE).</b>	16,80	17,93
<b>Emozioen labilitate/negatibitatea (L/N)</b>	38,46	37,60

Taulan ikusi dezakegun legez, nahiz eta aldaketa oso nabaria ez izan, parametroetan hobekuntza minimo bat ikusi dezakegu. EE eskalak goranzko puntuazio bat erakusten du, erregulaziorako bidea zabaldu egin dela adieraziz. Aldiz, L/N eskalan, jaitsiera bat egon da, emozioak kudeatzen ikasten ari direla erakutsiz.

Gainera, zuzendu edo hobetu nahi ziren itemetan arreta jarriz hurrengo nabaritu dezakegu: 4. itemari dagokionean, frustrazioa hobeto kudeatzen dutela ikusi dezakegu, esku-hartzea baino lehen %80ak ‘askotan’ erantzun zuen baina orain %46,66ak ‘batzuetan’ erantzun du eta %33,33ak bakarrik ‘askotan’. 8. itemari begira, %53 ‘inoiz’ eta %46,66 ‘batzuetan’ erantzuna izatetik, orain bakarrik %20ak jaso du ‘inoiz’ emaitza,

%46,66 ‘batzuetan’ eta %33,33ak ‘askotan’ erantzuna. 14. itemak hasierako eskalan ‘askotan’ erantzunerako %86,66a jaso zuen, eta esku-hartze ondorengo eskalan emaitza hori %46,66ra jaitsi da. Azkenik, 20. itemak adierazi zuen %60ak ez zekiela hitzez adierazten haien egoera emozionala, eta bakarrik %40a zela gai ‘batzuetan’ adierazteko. Parametro horiek ere aldatu egin dira, eta eskalak adierazi egiten du esku-hartzearen ondoren %60ak ‘askotan’ emaitza jaso duela, hau da, haien egoera emozionala hitzez adierazteko gai diren haur kopurua handitu egin da.

Oro har ondoriozta dezakegu, hasieran ezarritako helburuak bete izan direla, hala erakutsi izan dutelako eskuratutako emaitzek. Honek agerian uzten du EE hezkuntza goiztiarretik lantzeko garrantzia, hilabete bateko esku-hartzea haurren EEan onurak ekarri izan ditu eta. Ez hori bakarrik, zenbait adituk adierazi bezala, emozioen kudeaketa eta adimen emozionalaren lanketa goiztiarrak ongizate pertsonala eta bizi-kalitate hobea bultzatzen du, hazkunde pertsonala sustatzeaz gain (Aguaded eta Valencia, 2017; Espejo-Garcés et al., 2018).

#### **4. GrALaren inguruko ondorioak.**

Hurrengo lerroetan plazaratuko diren ondorioak GrALaren ondorio orokorrak dira, lan osoa bere baitan hartzen dutenak, izandako ikasketa eta hausnarketa guztiak kontuan hartuz.

Gradu amaierako lan honetan haurren EErako gaitasuna neurtu egin da, eta jasotako emaitzak aztertu ondoren, esan dezakegu hasierako eskala pasatu ondoren identifikatutako defizit emozionalak hobetzea lortu egin dela. Hau da, eskala ondoren ezarritako helburuak lortu egin dira. Hala ere, esan beharra dago, esku-hartzea ez dela izan uste bezain arrakastatsua. 6. taula behatuz gero emaitzak aldatu direla ikusi dezakegu, baina aldaketa hori onerako izan den arren ez da oso nabaria izan.

Asko hausnartu eta gero zenbait arrazoi aurkitu dira honetarako. Lehenik eta behin, esku-hartzea hilabete batean burutu da eta hilabete horren baitan hainbat ariketa ezberdin egin dira. Esan dezakegu beharbada, hau denbora eskasa izan dela erantzun esanguratsuak behatu ahal izateko. Gainera, hilabete oso honen baitan beste ariketa eta jarduera egin dira, eta ez da zehatz mehatz bete ezarritako plangintza, gelako tutoreak bere jarduerak egin behar zituelako eta batzuetan ezinezkoa izan delako esku-hartzea eta

aldi berean, ikasturteko programazioa aurrera eramatea. Beste alde batetik, argitu behar da jarduera batzuk ez direla errazak izan haurren ulermenerako (adibidez, arnasketarena edota txanda itxarotearena). Beraz, hauek ulertu eta ondo maneiatzera heldu direnean, praktika aldia bukatu eta ezin izan da hauen eragina oso ondo ikusi.

Muga eta egon diren oztopoekin jarraituz, behaketarako lagina aipatzea gustatuko litzaidake. Lan honek erregulaziorako eskala baten bidez haurren defizit emozionalak aztertzea zuen helburu. Lan honetarako lagin handiago bat eskuratzea espero zen, eta ez 15 haurrena soilik. Nahiz eta haur kopuru egokia izan, lagin handiago batek emaitza sakonagoak eta esku-hartzearen aberasgarritasun handiago bat ekarriko lukeela uste dut.

Hala ere, badaude aspektu positiboak ere. Esku-hartzea praktikan egon den aldian, hobekuntza txikiak ikusi ahal izan dira haurren emozioen kudeaketan, haien hiztegi emozionala apur bat handitu egin da eta haien emozioen kontzientzia hartuz joan dira pixkanaka. Honek talde giroa eta dinamika apur bat hobetu du, eta hau oso garrantzitsua da. Gainera, praktikak bukatu eta ikastetxetik joan ostean erregulaziorako tresnak erabiltzen jarraitu izan dute, haien EE hobetuz. Nire aburuz, lan honek argi uzten du kompetentzia emozionalerako bideak haur hezkuntzatik uztartu behar direla, haurren eta oro har gizartearen ongizaterako.

## **5. Etika profesionala eta datuen babesa.**

GrAL honen lanketan zehar etika profesionalaren printzipioak errespetatu dira momentu oro. Giza Eskubideak errespetatu egin dira, oinarrizko eskubideen esparruan eta Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean enuntziatutako eskubideen arabera. Ez hori bakarrik, lanaren objektua direnen interesak lehenetsi dira eta informazioaren trataera arduratsua egin da, lan honetan parte hartu duten pertsonen informazioa konfidentzialtasun osoz errespetatuz.

Esan bezala, lan hau aurrera eramateko beharrezkoak izan diren datu pertsonalak konfidentzialtasuna osoz tratatu izan dira eta hauek lortzeko baimen informatua eskaini da, lanaren nondik norako guztiak zehazki adierazi dira, eta aurrera eramandako prozedura guztiek Helsinkiko deklarazioari jarraitu diote. Baimen informatu hau bai ikastetxeari zein haurren familiei eskaini zaie, eta haiek askatasun osoz hartu dute erabakia.



## 6. Bibliografia.

- Aguaded, M. C., eta Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190.
- Aguirrezabala, R (d.g.). *Inteligencia emocional, educación infantil. 2º ciclo*. Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntza eta Jakintzaren Gizarteko Departamentua. Sare Argitalpena, Gipuzkoa. [www.igipuzkoa.net](http://www.igipuzkoa.net) etik berreskuratua.
- Ahmed, M., (2010). Actividades de relajación en Educación Infantil y Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 34, 1-9.
- Alkon, A. (2006). Desarrollo social y emocional de los niños. *California: Childcare Health Program*. Universidad de California, San Francisco School of Nursing, Department of Family Health Care Nursing.
- Apellaniz, D. (2018). Adimen emozionala hezkuntzan: Norbanako bakoitzak bere emozioak sortzen ditu, pentsamenduaren bidez. *Hik hasi: euskal heziketarako aldizkaria*, (230), 24-27.
- Aritzeta, A., Soroa, G., eta Etxebarria, I. (2013). *Emozioak eta gaitasun sozioemozionalak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Atienza, J. L. (2001). Emozioak sentitzen ditut, beraz... ikasten al dut?. *HIZPIDE*, 48, 34-54.
- Ato, E., González, C., eta Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80.
- Ávila, J. I.,; Díaz, L. C. (2019). Emociones en Educación Matemática: una mirada con base en el pensamiento complejo. *Educação & Realidade*, 44(1).
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros* (337) 5-8.
- Bisquerra, R., eta Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa* (16).
- Bloch, S., Orthous, P., eta Santibáñez, G. (1987). Modelos efectores de las emociones básicas: Un método psicofisiológico para entrenar actores. *Journal of Social and Biological Structures*, 10, 1-19.
- Brannon, E. E. (2013). *The development of emotion regulation in children: The role of temperament and parent socialization*. [Doktorego Tesia]. Xavier University, Cincinnati, Ohio, United States. Hemen eskuragarri: *ProQuest dissertations and*

*Thesis,*

<https://ehu.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-emotion-regulation-children-role/docview/1419485607/se-2?accountid=17248>

- Bridges, L. J., Denham, S. A., eta Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, 75(2), 340-345.
- Burgos, J. J. (2012). Hablar y escuchar en la construcción de convivencia democrática: una mirada desde la educación emocional. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 5(1), 15-41.
- Castelló, A., eta Cano, M. . (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 23-35.
- Cepa, A., Heras, D., eta Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 75.
- Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3.
- Danisman, S., Dereli, I. E., Akin, D. Z., eta Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4-and 5- year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 534-556
- del Barrio, M. V. (2004). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- DeSteno, D., Gross, J. J., eta Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: the importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32(5), 474-486.
- Díez, D., (2021) *Educar en inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Libsa.
- Espejo-Garcés, T., Padial-Ruz, R., García-Martínez, I., Báez-Mirón, F., eta Moreno-Arebola, R. (2018). Control y gestión de las emociones en la educación infantil: propuesta para su tratamiento. *Trances*, 10 (1), 389-400.
- Eusko Jaurlaritza (2015). 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.

- Gómez, S. (2010). La Inteligencia intrapersonal. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (332).
- González, L., González, O., Lauretti, P. eta Sandoval, A. (2013). Estimación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal según el género y la ubicación geográfica. *Psicogente*, 16(30), 368-378.
- González, M. J. (2014). La inteligencia interpersonal: Tendiendo puentes hacia los demás. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 31 (2014), 219-244
- Gross, J., (2008). Emotion Regulation. In Lewis, M., Havilan- Jones, J.M., eta Feldman, L., (arg.). *Handbook of emotions* (497-512. or.). New York: The Guilford Press
- Haranburu, M., Balluerka, N., eta Gorostiaga, A. (2016). Emozioak erregulatzea. *Gogoia*, 14, 179-215.
- Henao, G. C., eta García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- Henriques, A; Silva de Oliveira, S.E; Ruschel, D; Côrtes, N; Abreu, N; Sperb, T. M (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura brasileira. *Temas em psicologia. São Paulo*. 24,(1), 77-96.
- Hervas, G., eta López-Gómez, I. (2016). The power of extraverts: Testing positive and negative mood regulation. *Anales de psicología*, 32(3), 710-716.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., eta Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.
- Lázaro, P., eta Martinez, M. (2017). La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: propuestas didácticas. *Universidad de Zaragoza*.
- López, È. (2003a). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. 549-553
- López, È. (2003b). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.
- Mayer, J.D., eta Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mesonero, M. (2015). *Ikerketa-proiektuak lantzeko teknikak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61-65.
- Pérez, N., eta Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10 (24), 23-44.
- Pérez, P. M. (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación. In *Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España*.
- Piqueras, J.A., Ramos, V., Martínez, A.E., eta Oblitas, L.A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., eta Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K., eta Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14.
- Salovey, P., eta Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Santiago, K., Jimenez, O., eta Lukas, J.F. (2018) Metodo mistoak Hezkuntza-ikerkuntzan. *TANTAK*, 30 (1), 87-111.  
<http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19827>
- Sarmento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., eta Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología educativa*, 23(1), 1-7.
- Seva, S. (2016). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio infantil: Atención, comprensión y regulación emocional. In *Psicología y educación: presente y futuro*. 2603-2610.
- Shields, A. M., eta Cicchetti, D. (1995). The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children. Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.